

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

Santiago de Compostela
14 e 15 de xullo de 2011

Mobilidade, Formación, Orientación e Emprego no ámbito transfronteirizo



EDICIÓN A CARGO DE
Antonio F. Rial Sánchez
Margarita Valcarce Fernández
Eva M.^a Barreira Cerqueiras
Laura Rego Agraso
Raquel Mariño Fernández
M.^a José Méndez Lois
Pilar Carnota Carneiro
Elisa Teresa Zamora Rodríguez

UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

publicacións

Mobilidade, Formación, Orientación e Emprego no ámbito transfronteirizo

Como consecuencia da globalización e da construción dunha Europa común e coa eliminación das fronteiras entre os países membros para facer efectiva a libre circulación de traballadores e traballadoras, a mobilidade da poboación transfronteiriza de Galicia a Portugal e viceversa pasou de ser unha realidade ilegal e agachada a avanzar na perspectiva dunha situación legal, normalizada e visíbel. Emerxen así novas necesidades compartidas, entre as que destacan a formación e a orientación para o traballo en ambos contextos. Entendemos, pois, que tanto unha como a outra se converten en estratexias de primeira orde para a normalización da mobilidade no emprego.

Coñecer as boas prácticas e proxectos, xa realizados ou en proceso de desenvolvemento, vinculados coa mobilidade é o obxecto desta decimoterceira edición do Congreso de Formación para o Traballo, coa intencionalidade anexa de tomar conciencia das carencias existentes, aproximarnos aos resultados da investigación e poñer en valor os efectos da actividade desenvolvida polos distintos axentes implicados nos ámbitos da formación, a orientación e o emprego no contexto luso-galaico.

**Mobilidade, Formación, Orientación
e Emprego no ámbito transfronteirizo**

CURSOS E CONGRESOS DA
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
N.º 215

Mobilidade, Formación, Orientación e Emprego no ámbito transfronteirizo

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

Santiago de Compostela, 14 e 15 de xullo de 2011

Edición a cargo de
ANTONIO F. RIAL SÁNCHEZ
MARGARITA VALCARCE FERNÁNDEZ
EVA M.^a BARREIRA CERQUEIRAS
LAURA REGO AGRASO
RAQUEL MARIÑO FERNÁNDEZ
M.^a JOSÉ MÉNDEZ LOIS
PILAR CARNOTA CARNEIRO
ELISA TERESA ZAMORA RODRÍGUEZ

2012

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>



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



This work is licensed under a Creative Commons BY NC ND 4.0 international license. Any form of reproduction, distribution, public communication or transformation of this work not included under the Creative Commons BY-NC-ND 4.0 license can only be carried out with the express authorization of the proprietors, save where otherwise provided by the law. You can access the full text of the license at <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

© Universidade de Santiago de Compostela, 2012

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.2022.140>

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Antonio RIAL SÁNCHEZ / Margarita VALCARCE FERNÁNDEZ	13
---	----

PRÓLOGO

Manuel Joaquim LOPES RAMOS	15
----------------------------------	----

Conferencias e Mesas redondas

Evolución histórica das relacións transfronteirizas Galicia-Norte de Portugal

Rubén Camilo LOIS GONZÁLEZ / Francisco José ARMAS QUINTÁ	19
--	----

Movilidad transfronteriza: perspectivas de futuro

Teresa GONZÁLEZ VENTÍN	33
------------------------------	----

Mobilidade transfronteiriza Galicia-Norte de Portugal: diagnóstico e perspectivas de futuro

Francisco CARBALLO-CRUZ	41
-------------------------------	----

As oportunidades na cooperación transfronteiriza de Galicia e Norte de Portugal na formación e no emprego

María José CORTES JIMÉNEZ	57
---------------------------------	----

O contributo da Galiza e do Norte de Portugal para o desenvolvemento das Regiões na Europa

Antonio PEGO	65
--------------------	----

<i>Cualificación, acreditación e certificación para a mobilidade</i> María Eugenia PÉREZ FERNÁNDEZ	67
<i>O Sistema Nacional de Qualificações: certificação, relevância e transparência</i> Sandra LAMEIRA	79
Panel de entidades de formación	
<i>O proxecto Desirée 3. Repositorio de obxectos de aprendizaxe. Sindicato Comisións Obreiras</i> Alberto PERMUY LEAL	87
<i>Operación España</i> Inmaculada VIEJO GÓMEZ	99
<i>A motivação para a aprendizagem ao longo da vida: práticas desenvolvidas pelo Centro de Formação Profissional de Chaves</i> Ana Isabel FERNANDES MOREIRA / Diana CARVALHO DE MEIRELES	103
Comunicacións e pósters	
Mesa de comunicacións 1: Necesidades de formación	
<i>Unha proposte Europea de curriculum para a orientación da carreira</i> Elena FERNÁNDEZ REY / Cristina CEINOS SANZ / Ana I. COUCE SANTALLA / Rebeca GARCÍA MURIAS / Miguel Anxo NOGUEIRA PÉREZ / Sílvia VÁZQUEZ BARGIELA	113
<i>A formación en Tecnoloxía da Información e da Comunicación do profesional da orientación dende o marco do proxecto europeo DICBDPEC</i> Miguel Anxo NOGUEIRA PÉREZ / Elena FERNÁNDEZ REY	123
<i>Proyecto DICBDPEC: aspectos socioeconómicos de la orientación para la carrera</i> Rebeca GARCÍA MURIAS / Sílvia VÁZQUEZ BARGIELA	135
<i>Desarrollo profesional de los orientadores: presencia e incidencia de las competencias de orientación para la carrera en los planes de formación</i> Cristina CEINOS SANZ / Ana I. COUCE SANTALLA	147
<i>La formación por competencias profesionales. La materia "Escuela inclusiva y atención a la diversidad" en el Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación del Campus de Ourense</i> María del Pilar GONZÁLEZ FONTAO / Eva Mónica MARTÍNEZ SUÁREZ	163

<i>La formación por competencias profesionales. La materia "Orientación y tutoría con la familia" en el Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación del Campus de Ourense</i> María del Pilar GONZÁLEZ FONTAO / Eva Mónica MARTÍNEZ SUÁREZ	175
<i>Necesidades formativas de los profesionales de la orientación: un estudio a partir de las competencias adquiridas en las prácticas</i> María Luisa RODICIO-GARCÍA / María Josefa IGLESIAS-CORTIZAS	185
<i>El docente universitario, una visión desde sus competencias hasta su formación</i> Óscar MAS TORELLÓ / Patricia OLMOS RUEDA	197
<i>La adaptación de las enseñanzas musicales superiores al EEES. Aproximación a las disonancias entre oferta formativa y el desempeño profesional</i> Silvana LONGUEIRA MATOS	213
<i>Valoración de la formación de pilotos en la Universidad</i> Fernando LÓPEZ-AZCÁRATE FERNÁNDEZ	227
<i>Características de los estudiantes de las titulaciones de piloto en la Universidad</i> Fernando LÓPEZ-AZCÁRATE FERNÁNDEZ	239
<i>El diseño de situaciones de aprendizaje en la Formación Profesional. Una aproximación desde las competencias profesionales docentes de la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) chilena</i> Gladys ASTETE CERECEDA / Antonio NAVÍO GÁMEZ	251
<i>Factores condicionantes en la formación para el empleo en los jóvenes inmigrantes marroquíes no acompañados. El caso de un centro residencial de acción educativa (CRAE)</i> Antonio PÉREZ ROMERO / Pedro JURADO DE LOS SANTOS	273
<i>El Plan de Formación en empresa basado en competencias. Un modelo para una Institución del Tercer Sector</i> Antonio PÉREZ ROMERO	285
<i>Dispositivos de formación en cooperativas agroalimentarias de éxito. Dos casos gallegos</i> María Isabel DOVAL RUIZ / Adolfo PÉREZ ABELLÁS / María Ainhoa ZABALZA CERDEIRIÑA	299

<i>El sentido de la formación basada en las necesidades de los trabajadores: la experiencia de cuatro empresas ubicadas en Galicia</i>	
M. ^a Luis RODICIO-GARCÍA / Manuela RAPOSO RIVAS / M. ^a Esther MARTÍNEZ FIGUEIRA	313
<i>Estudio de necesidades y marketing para la formación: el caso de una pequeña empresa del sector turístico</i>	
Eva María BARREIRA CERQUEIRAS / Pablo RIAL GONZÁLEZ	327
<i>O perfil profesional do docente universitario da titulación de Pedagogía en clave transfronteiriza</i>	
Eva María BARREIRA CERQUEIRAS	341
Mesa de comunicacións 2: Orientación profesional	
<i>Orientação vocacional em grupo com adolescentes a través da arte cinematográfica</i>	
Sofia RODRIGUES / Joaquim LUÍS COIMBRA	357
<i>Significados e desafios associados à vivência do desemprego e o impacto no desenvolvimento vocacional</i>	
Ana Margarida MARTINS / Carlos GONÇALVES	367
<i>Orientação Vocacional em Contexto Escolar: a pluriparticipação e o esboroar de fronteiras entre alvos de intervenção</i>	
Ana MOUTA / Núria SOARES / Inês NASCIMENTO	387
<i>A deslocalização do espaço de intervenção: a utilização sistemática de um blogue focado no desenvolvimento vocacional</i>	
Ana PAULINO / Ana MOUTA / Inês NASCIMENTO	397
<i>Necesidades de la Formación Profesional en centros educativos de Jaén</i>	
Antonio PANTOJA VALLEJO / Cristóbal VILLANUEVA ROA	405
<i>Transformações no mundo do trabalho e seus significados: como orientar em tempos de crise?</i>	
Fabiana SOARES FERNANDES / Carlos GONÇALVES	417
<i>Xénero e orientación profesional</i>	
María Julia DIZ LÓPEZ	429
Mesa de comunicacións 3: Empleo e inserción sociolaboral	
<i>Evaluación de la transferencia de la formación continua mediante el modelo ETF de factores</i>	
Carla QUESADA PALLARÈS / Pilar PINEDA HERRERO / Berta ESPONA BARCONS	443

<i>Enseñanza técnica y formación profesional como estrategia de inserción laboral de los jóvenes en Cabo Verde</i> Alcides FERNANDES DA MOURA	455
<i>Estudio e análise das posibilidades profesionais dos titulados superiores en música: formación, valoración e orientación</i> M.ª Elena SOBRINO FERNÁNDEZ	469
<i>El emprendedor en solitario: identificación de competencias profesionales y substrato legal en Galicia y Norte de Portugal</i> Carmen Delia GARCÍA-FUENTES DE LA FUENTE / Rebeca VILA BLANCO	477
<i>Estudio exploratorio sobre as expectativas de emprego dun grupo de titulados superiores en Galicia</i> Neves ARZA ARZA / Mercedes GONZÁLEZ SANMAMED	489
<i>Mobilidade na procura de emprego</i> Mercedes GONZÁLEZ SANMAMED / Eduardo Xosé FUENTES ABELEDO	503
<i>Iniciativas e mecanismos para a procura de emprego</i> Eduardo FUENTES ABELEDO / Neves ARZA ARZA / Pablo César MUÑOZ CARRIL	515
<i>Aprendizaxe-servizo e desenvolvemento de competencias para a vida laboral</i> Alexandre SOTELINO LOSADA	527
<i>O papel da ordenación territorial da Formación Profesional inicial na inserción laboral: o caso dunha comarca galega</i> Laura REGO AGRASO	537
Mesa de comunicacións 4: Diversidade laboral	
<i>As interpretacións do colectivo de profesionais no acceso das mulleres con discapacidade ao emprego</i> Alicia DÍAZ BALADO	551
<i>A cuestión laboral nos modelos teóricos da discapacidade</i> Alicia DÍAZ BALADO	559
<i>El empleo con apoyo desde un enfoque pedagógico: la formación de preparadores laborales en el contexto universitario</i> Juan J. LEIVA OLIVENCIA	565

<i>La contribución de la formación en la mejora de la inserción sociolaboral de los jóvenes en riesgo de exclusión: estado de la cuestión en el contexto catalán</i> Patricia OLMOS RUEDA / Óscar MAS TORELLÓ / Pedro JURADO DE LOS SANTOS	575
---	-----

Mesa de comunicaciones 5: Aprendizaxe ao longo da vida

<i>Em busca de novas oportunidades: a auto-eficácia na promoção da aprendizagem ao longo da vida</i> Ângela A. BRAGANÇA / Joaquim L. COIMBRA / José M. CASTRO	587
--	-----

<i>Identificación e análise de boas prácticas de formación nas empresas galegas</i> M. ^a Luisa RODICIO-GARCÍA (coord.) / M. ^a Isabel DOVAL RUIZ / Adolfo PÉREZ ABELLÁS / Héctor M. RODRÍGUEZ CAGIAO / Alfonso CID SABUCEDO / Manuela RAPOSO RIVAS / Eduardo FUENTES ABELEDO / Pablo C. MUÑOZ CARRIL / Raquel MARIÑO FERNÁNDEZ / M. ^a Esther MARTÍNEZ FIGUEIRA	597
---	-----

<i>Análisis de los dispositivos de formación vigentes en Galicia</i> María del Mar SANJUÁN ROCA / Antonio RIAL SÁNCHEZ / Pilar CARNOTA CARNEIRO / Rocío GARCÍA PAZOS / Raquel MARIÑO FERNÁNDEZ / Margarita VALCARCE FERNÁNDEZ / Elisa ZAMORA RODRÍGUEZ	613
---	-----

<i>Desarrollo de iniciativas europeas de formación de adultos en España y Portugal</i> María del Mar SANJUÁN ROCA / M. ^a José MÉNDEZ LOIS	635
---	-----

Mesa de comunicaciones 6: Indicadores e circunstancias da mobilidade

<i>A inmigración portuguesa cara Galicia: unha ollada ás novas necesidades de formación</i> Diana PRIEGUE CAAMAÑO / Cristina VARELA PORTELA	657
--	-----

<i>La transnacionalización educativa en España y Brasil. Construcción de espacios comunes y perspectivas para la formación docente universitaria</i> Luciana LEANDRO DA SILVA	675
--	-----

<i>Cruzando a raia: galegos no Norte de Portugal. Unha emigración histórica</i> Rocío BOTANA IGLESIAS	691
--	-----

<i>A migración feminina na eurrrexión Galicia-Norte de Portugal: algúns apuntes para a investigación cualitativa e a orientación profesional a partir duns poucos datos relativos ao caso de Ourense</i> Margarita VALCARCE FERNÁNDEZ	705
--	-----

Mesa de comunicaciones 7: Novas tecnoloxías

<i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo en el entorno de trabajo</i> Antonio FABREGAT PITARCH / Isabel María GALLARDO FERNÁNDEZ	721
--	-----

<i>O e-learning nas empresas galegas: un estudo de caso</i> Héctor Manuel RODRÍGUEZ CAGIAO / Pablo César MUÑOZ CARRIL	733
<i>Potencialidades del CMAPTOOLS en la investigación interregional: un análisis de buenas prácticas docentes</i> M. ^a Esther MARTÍNEZ FIGUEIRA	747
<i>Software audiovisual para la investigación sobre docencia universitaria: un caso analizado</i> M. ^a Esther MARTÍNEZ FIGUEIRA / Manuela RAPOSO RIVAS	759
Presentacións en modalidade de póster	
<i>Análise do manual de avaliación da actividade docente da USC</i> Raquel MARIÑO FERNÁNDEZ / Rocío GARCÍA PAZOS	775
<i>Inteligencia Emocional (IE), liderazgo afectivo, capital emocional y empresa</i> M. ^a del Carmen GUTIÉRREZ MOAR / Teresa M. ^a GUTIÉRREZ MOAR	785
<i>Las competencias en la educación musical</i> Silvana LONGUEIRA MATOS	793
<i>Intereses académicos y profesionales de las/os alumnas/os de Formación Profesional de Galicia: un análisis diferencial por sexo</i> Ana M. ^a PORTO CASTRO / M. ^a Josefa MOSTEIRO GARCÍA / José CAJIDE VAL / Rita RADL PHILIPP / Dolores CASTRO PAIS / Silvia SIERRA MARTÍNEZ / M. ^a Elena SOBRINO FERNÁNDEZ	807
<i>Caracterización dos docentes de Formación profesional inicial na comarca do Barbanza: cuestións de interese en relación coa ordenación territorial dos ciclos formativos</i> Laura REGO AGRASO	821
<i>Reconocimiento y acreditación de competencias profesionales en Galicia</i> M. ^a del Pilar CARNOTA CARNEIRO	833

Presentación

ANTONIO RIAL SÁNCHEZ
MARGARITA VALCARCE FERNÁNDEZ
Directores Comité Organizador

Constatado está, a través de distintas publicacións que a Eurorexión Galicia-Norte de Portugal constitúe unha comunidade de traballo cunha identidade histórica, xeográfica, cultural, social e económica propias.

É nesta comunidade na que nos propuxemos, na trece edición do Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal, analizar todo o relativo á circulación das persoas na base da actividade humana da poboación activa. Como se comporta nas interrelacións que se producen entre os distintos factores que definen a migración temporal ou definitiva neste contexto por motivos de traballo.

Sendo conscientes da complexidade desta meta, enténdemos obrigado abordar a mobilidade, a formación, a orientación e o emprego neste ámbito transfronteirizo, na perspectiva —coma sempre— de provocar a reflexión e promover a aprendizaxe continuada de tódalas persoas que nos distintos escenarios (científicos, políticos, técnicos, formativos e produtivos) exercemos responsabilidades de diversa natureza en relación a estas temáticas.

É no intercambio onde reside á esencia da aprendizaxe non formal e en eventos como este no que se fai efectiva a formación permanente dos/as profesionais motivados

por desenvolver o coñecemento que fará posíbel o progreso e o avance de comunidades como a nosa, nesta periferia atlántica da Unión Europea, área transfronteiriza de grandes oportunidades, na que construír referentes e dende a que aportar conclusións, que desexamos resulten de utilidade para as institucións, as políticas e as persoas no goce de novos dereitos, como consecuencia de novos marcos legislativos.

Esta décimo terceira publicación, é a principal evidencia do traballo feito, unha aportación máis para a investigación, o estudo e a aplicación de todo o exposto, discutido e falado.

MANUEL JOAQUIM LOPES RAMOS
Ex-Delegado Regional do Norte
Instituto Emprego e Formação Profissional (IEFP)

Os tempos actuais apresentam como principal característica, um acelerado processo de transformação e de mudança.

Esta mudança é um autêntico desafio que se nos coloca permanentemente e que nos permite abrir também novas janelas de oportunidades, permitindo às gerações mais novas libertarem-se de preconceitos e estigmas que condicionam a procura individualizada dos melhores caminhos.

Dada a impossibilidade de se prever com segurança, o que será o futuro para os mais jovens, resta-nos apostar na sua aprendizagem para que se possam apetrechar das ferramentas necessárias a enfrentarem essa transformação.

Nesta grande Europa Comunitária, cada vez mais, é possível e urgente apostar na sua diversidade, nas potencialidades que cada região apresenta e naturalmente em cada um dos seus cidadãos.

Em boa hora se apostou nesta ligação entre a região da Galiza e o Norte de Portugal.

A história destes povos sempre esteve interligada. É uma região natural com muitos e variados usos e costumes e uma base linguística comum, que querem partilhar entre si as suas idiossincrasias e manter acordado o sonho de uma Europa sem fronteiras.

O tema deste XIII Congresso, “mobilidade, formação e emprego transfronteiriço” não podia reflectir de forma tão actual um dos desafios mais imediatos que os diversos povos enfrentam, quer na Europa, quer no resto do mundo.

Cada vez com mais insistência, procura-se definir um quadro de competências e de atitudes que assegure e favoreça uma transição para a vida activa, facilitando a adaptabilidade às transformações actuais e futuras das novas gerações.

Já Roberto Carneiro, em 1988 referia que “... o processo de formação implica a aquisição de uma sólida formação de base que favoreça no futuro a reconversão e a mobilidade profissionais, resultantes do processo acelerado de mudanças sociais e tecnológicas”.

É este o desafio que se nos coloca e para o qual teremos de mobilizar todas as nossas energias, fazendo deste *nosso espaço*, um lugar de partilha de novas oportunidades, de apoio a todos aqueles que nos dois lados procuram encontrar soluções que visem o reforço das suas potencialidades e naturalmente o seu desenvolvimento sustentado, de forma a valorizar toda a vasta riqueza humana e patrimonial que foram construindo e consolidando ao longo da *nossa história*.

Acreditamos que desta forma e independentemente das dificuldades que estes tempos nos acarretam, é possível manter e reforçar este *congresso*, para que ele possa ser um, de muitos outros espaços de reflexão e partilha, entre os nossos povos e mantenha acesa a vontade de continuarmos a partilhar aquilo que nos é tão querido.

Conferencias e mesas redondas

CONFERENCIA INAUGURAL

Evolución histórica das relacións transfronteirizas Galicia-Norte de Portugal

RUBÉN CAMILO LOIS GONZÁLEZ

FRANCISCO JOSÉ ARMAS QUINTÁ

Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

O interese que suscitou o estudo das fronteiras e particularmente a Galego Portuguesa, veu motivado pola diversidade dos puntos de vista coa que é tratada. Entre eles pódese citar á fronteira como algo diverso e cambiante, como unha liña trazada nun mapa, ou como unha experiencia vital que configura as identidades dos que viven entorno a ela. No marco da Xeografía Política, os límites internacionais, interrexionais, e entre provincias e municipios, son un tema de crecente interese nesta ciencia social, debido ó carácter cambiante das mesmas. No marco da Unión Europea, a fronteira adquiriu unha especial relevancia, xa que fixo desaparecer moitas das funcións tradicionais entre os países membros; a delimitación dos mercados nacionais, de traballo, de territorios que comparten unha mesma moeda, etc. Ó mesmo tempo, a Unión Europea trata de impermeabilizar as súas fronteiras exteriores. Dende o noso punto de vista, o concepto de fronteira segue a ser válido para todas as realidades, aínda que xa non existan dúas fronteiras internacionais idénticas no mundo. Doutro lado, o distinto peso das rexións en Europa e a convivencia de estados centralistas e outros moi descentralizados, debuxan un mapa moi complexo que suscita un grande interese entre os estudosos da Xeografía e a Ciencia Política.

O presente artigo ter como obxectivo abordar os significados de fronteira, doutros afíns como demarcación, delimitación e deslinde, así como expoñer algúns exemplos de cooperación transfronteiriza, entre os que se destaca os procesos de cooperación na Eurorrexión Galicia Norte de Portugal. Este traballo está dividido en catro apartados. No primeiro deles afóndase nos conceptos de fronteira, demarcación, delimitación e deslinde, baseado nun conxunto de definicións sobre o feito fronteirizo do Dicionario de Geografía urbana, urbanismo y ordenación del territorio (ZOIDO, DE LA VEGA, MORALES, MAS y LOIS, 2000), que foron actualizadas e revisadas. No segundo apartado preséntanse tres exemplos de cooperación transfronteiriza; a rexión de Barents, un amplo espazo de cooperación entre os países nórdicos e Rusia; as implicacións que tivo o establecemento de Zonas Económicas Exclusivas en Europa para as fronteiras marítimas; e a cooperación transfronteiriza entre Galicia e o Norte de Portugal. No terceiro apartado estudase a Eurorrexión Galicia Norte de Portugal, o proceso de conformación do eixo urbano atlántico, os contrastes poboacionais no seo da Eurorrexión, as relacións económicas e a mobilidade da súa poboación, ben sexan de carácter laboral ou con fins turísticos. Por último, o cuarto apartado está dedicado ó estudo das cidades, conxuntos históricos e patrimonio monumental no entorno da raia galego portuguesa.

2. Espazos de cooperación territorial. Os significados de fronteira, demarcación e delimitación

Debemos comezar este apartado realizando unha clarificación terminolóxica en relación ós conceptos de fronteira, demarcación e outras palabras afíns tales como delimitación e deslinde, co fin de expor unha das bases teóricas principais da análise do feito fronteirizo. Para iso, a metodoloxía seguida baséase nas definicións recollidas no Dicionario de Xeografía Urbana, Urbanismo e Ordenación do Territorio (ZOIDO, DE LA VEGA, MORAIS, MAIS e LOIS, 2000) a partir das cales se expoñen novas reflexións.

Unha *demarcación* é calquera operación oficial de dar un límite con valor político-administrativo a un territorio ou parte do mesmo. O establecemento dunha marca ou un límite territorial respondeu tradicionalmente á necesidade de dispor de unidades significativas, tanto para contar con entidades de base para a organización político-administrativa do territorio, como para o estudo de problemas territoriais e para a planificación desa natureza. O acto máis reiterado e básico desa natureza son as demarcacións municipais e nacionais. A partir das mesmas, e dende a ordenación do territorio, aparecen novas necesidades relacionadas coa planificación territorial, circunstancia que pode levar a facer compatibles ou inadecuadas certas demarcacións. Son exemplos clásicos do acto de demarcar a división provincial ou o establecemento

de límites con países veciños, e máis recentemente para referirnos á demarcación das áreas metropolitanas ou de servizos, así como de calquera entidade administrativa que poida xurdir.

A *delimitación* é o acto de establecer os confins ou límites dun ámbito cuxa natureza, función ou sentido se fixou previamente, por exemplo, un Estado-nación, unha rexión ou unha entidade para o desenvolvemento rural. Este termo pode ser entendido como o de significación máis xeral, precisado por outros como demarcación ou deslinde. Aínda que na linguaxe coloquial os mesmos se utilizan frecuentemente como sinónimos, cabe entender tamén que demarcación contén o matiz de establecer un límite con valor administrativo ou oficial nalgún sentido, e que deslinde se utiliza expresamente para facer referencia a actos de delimitación tecnicamente minuciosos e procedimentalmente moi rigorosos, como pode ser o caso do deslinde dun monte público. A delimitación é unha operación esencial no coñecemento e comprensión do espazo xeográfico e dos territorios entendido como o acto que culmina calquera proposta de intervención sobre un determinado ámbito.

No que respecta ó *deslinde* é a operación pola cal se determinan os límites materiais precisos dun espazo, sexa un solar, un termo municipal ou unha nación. Cando existen problemas de deslinde entre territorios, o responsable técnico para o caso de España é o Instituto Xeográfico Nacional, o cal se encarga de arbitrar, mesmo de establecer a liña límite ou linde aceptada. Poderíamos dicir que o deslinde é a operación máis usual de apropiación dun espazo, de separación cos demais espazos. A partir da mesma virían a delimitación, a demarcación (debe de existir unha autoridade superior que a sancione) e a fixación de fronteiras.

Dende a perspectiva da análise de *fronteiras*, a separación entre dous estados-nación significa en sentido xenérico, unha delimitación ou unha demarcación, dado que se acompaña dun significado político-administrativo, materializándose mediante unha operación de deslinde. Aínda que existen moitas interpretacións que afirman a existencia de fronteiras desde a Idade Media, o feito fronteirizo é contemporáneo. Na Idade Media, no feudalismo, existiron numerosos territorios, xurisdicións e señoríos coas súas correspondentes delimitacións e demarcacións. Con todo, denominar a todo isto fronteira é moi arriscado. Estes acordos eran moi volubles e o estado absolutista tiña moi limitado o seu instrumental de poder. Na Idade Moderna, as demarcacións eran fráxiles e respondían as lóxicas de dominio dos monarcas ou dalgúns señores, antes que a unha delimitación de dous estados soberanos onde os cidadáns exercen a soberanía.

A construción de fronteiras foi un produto da afirmación dun aparello estatal moderno e da conformación de mercados nacionais. O significado actual de nación procede do período napoleónico e a nación, como expresión da vontade soberana dos cidadáns, ten dereito a exercer o control sobre un territorio perfectamente demarcado. A partir desta idea créase un exército, unha administración e un aparello lexislativo

nacional que debe ser aplicado até os confins do propio territorio. O desenvolvemento dos estados modernos foi desigual e pódese afirmar que a finais do século XIX, xa estaban completamente consolidados e que existían verdadeiras fronteiras.

Entre 1870 e 1945, co fin da Guerra franco-prusiana e as unificacións alemá e italiana, e o remate da IIª Guerra Mundial, estendeuse a época dourada dos Estados-nación e das fronteiras. Unha época dourada que se sacralizou co reparto de Europa na Conferencia de Ialta e co proceso de descolonización de África e Asia. Hoxe en día, o concepto clásico de Estado-nación omnipotente e omnipresente entrou en crise debido ao incremento da mobilidade da poboación e á globalización. No pasado, pertencer a unha nación ía parello a ter unha residencia case permanente, e se se tiña que saír era necesario pedir un salvoconduto ou dispor de pasaporte. Só unhas minorías moi restrinxidas conseguían abandonar por certos períodos o seu propio país. Esta situación mudou radicalmente. A mellora nas comunicacións e a revolución dos transportes, en especial coa proliferación das compañías aéreas de Low Cost, provocou que as persoas crucen na actualidade con asiduidade as fronteiras, ben sexa para a práctica do turismo, por motivos laborais ou para procurar unha residencia máis barata.

3. Algúns exemplos de cooperación transfronteiriza.

Hai unha serie de elementos que se repetiron en case todos os exemplos de cooperación desenvolvidos en épocas recentes en Europa e que deseguido se citan. As fronteiras foron creadas en Europa para demarcar os mercados nacionais fortemente impulsados polas transformacións económicas rexistradas entre finais do século XVIII e todo o XIX. Nese período, a acusada división política do continente fixo que as aduanas internas, se convertesen dende moi cedo en trabas ó desenvolvemento económico. Por iso, todas as medidas iniciais de cooperación entre nacións se basearon na eliminación das barreiras fronteirizas ó tránsito de mercadorías. No interior de unidades supranacionais consolidadas, como o caso da Unión Europea, facilítase o libre tránsito de persoas sen ningún tipo de obstáculos. Con todo, entre a Unión Europea e outros territorios europeos, e para quen se desprace desde fóra dos límites da mesma, xa se impón unha mobilidade limitada.

Un aspecto no que sen dúbida se avanzou no ámbito da cooperación transfronteiriza, foi o da mellora substancial das relacións entre rexións e localidades veciñas separadas por un límite internacional. Nestes últimos tempos, os exemplos son variados, como a constitución da Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal, coa intención de crear un espazo económico integrado. Doutra banda, o consenso obtido ao redor da moeda única europea, o Euro, demostra a práctica inutilidade de moitas divisións internacionais neste inicio do século XXI. Un aspecto no cal existe consenso, pero

onde os avances foron escasos é na construción dunha voz europea común no marco da política exterior. Cando se consiga isto desaparecerá un dos campos clásicos das competencias nacionais, e a medio prazo isto debe ocorrer.

A continuación amósanse tres exemplos de prácticas de cooperación bastante diferentes entre sí, cos que se pretende ilustrar a polisemia do termo cooperación aplicado ás relacións entre nacións. O primeiro deles é o da Rexión de Barents, un amplo espazo de cooperación entre os países nórdicos (concretamente entre as súas provincias setentrionais) e Rusia, no seu militarizado sector ártico noroccidental. O segundo caso son as implicacións que tivo o establecemento de Zonas Económicas Exclusivas (ZEE) en Europa para as fronteiras marítimas coa súa correspondente definición dunha Política Pesqueira Común (PPC). Por último, as múltiples vertentes da cooperación transfronteiriza hispano-portuguesa a partir da incorporación dos dous países ibéricos no proceso de construción europea.

No extremo Norte de Europa, os últimos anos significaron a posta en marcha dunha orixinal experiencia de reorganización espacial despois da desaparición da Unión Soviética. Trátase da Rexión de Barents, que procura desenvolver as relacións interrexionais entre as provincias máis setentrionais de Noruega, Suecia e Finlandia e o ártico noroccidental ruso. É unha área cunha poboación moi débil, con rexións desde menos de 1 habitante por quilómetro cadrado a outras que poden superar os 10. Ricas en recursos naturais, pesca no Mar de Barents e minas no extremo noroccidental de Rusia, son moi dependentes das axudas que proveñen dos respectivos gobernos.

A creación da Rexión de Barents supuxo unha completa reorganización do espazo en toda esta ampla área. Tentáronse eliminar as fortes barreiras que sempre houbo con Rusia e tamén favorecer a creación dun espazo de decisión relativamente autónomo das capitais situadas máis ao Sur. Detéctase unha orientación a impulsar os intercambios comerciais e os investimentos exteriores directos dos nórdicos en Rusia. Finalmente, existe interese por unha explotación e facer rendible de forma conxunta e máis eficiente de determinados recursos naturais (pesca e minerais).

O proceso de creación de fronteiras no mar, froito dos acordos acadados nas Conferencias sobre os Dereitos do Mar, tivo como consecuencia o xurdimento dos conceptos de *mar territorial* e de *Zona Económica Exclusiva (ZEE)*, co fin de explotar os recursos oceánicos até as 200 millas máis aló das costas do estado soberano. Debuxouse, deste xeito, unha completa territorialización dos océanos que pasaron a ser administrados con maior ou menor intensidade polos países ribeiregos en todo o mundo. Este proceso resulta curioso, pois supuxo introducir lindes nun ámbito como o mariño cando nos espazos continentais os mesmos perdían importancia.

A instauración das ZEE beneficiou a moitas nacións ricas en recursos, que a partir dese momento puidéronos explotar racionalmente, esixir compensacións fortes a outras potencias que operaban nas súas augas e establecer cotas de captura para

conseguir unha pesca sustentable. Entre estas nacións predominaban as do Sur, países de América Latina, Asia e microestados do Pacífico. Pola contra, o novo dereito do mar prexudicou ás flotas máis depredadoras que se abastecían por todo o mundo, lonxe do seu porto base. Este era o caso de Xapón, as dúas coreas, a antiga URSS ou España.

No espazo das Comunidades Europeas foi necesario adoptar unha política común que se baseou en fusionar as ZEE dos países membros en augas do Atlántico (non así do Mediterráneo) para abordar a súa explotación conxunta. A Unión Europea asumiu a regulación dunha serie de zonas oceánicas consideradas desde hai máis de vinte anos comúns. O sistema de xestión das ZEE está baseado nos informes de técnicos da Unión Europea, que avalían de xeito regular os stocks de pescado de cada área. Logo o goberno europeo propón uns volumes de capturas para as seguintes campañas, e esta proposta é ratificada ou ben modificada polos ministros das diferentes nacións. Máis tarde o reparto de dereitos de pesca entre países materialízase por zonas e especies.

No que atinxe á cooperación hispano-portuguesa, a pesar da súa veciñanza e de que comparten o espazo común da Península Ibérica, Portugal e España mantiveron unhas relacións oficiais de desconfianza, ignorancia mutua e disputas ocasionais desde o século XVII, cando o primeiro país liberouse do control dos reis casteláns e conseguiu a súa independencia. A militarización sistemática da fronteira na época dos ditadores Franco e Salazar contribuíu a endurecer as condicións de vida dos habitantes destes espazos, condenados a practicar o contrabando e a emigrar. Mesmo nos sectores máis ricos da raia hispano-portuguesa, as dificultades de conexión cos veciños do outro país actuaron como unha traba para o desenvolvemento económico a escala supralocal.

Este panorama só comezou a mudar no ano 1986, coa integración dos dous países na Comunidade Europea. A aposta de España e Portugal por participar da Europa unida implicou negociar en paralelo a adhesión; ir eliminando progresivamente os obstáculos fronteirizos; rebaixar as dotacións de forzas de seguridade na raia, e apostar pola creación dun mercado común ibérico, xa que se formaba parte doutro mercado único continental moito máis amplo. Desde finais de 1980 conséntase un gran incremento das inversións de capital no país veciño. Isto é especialmente importante entre Galicia e o Norte de Portugal, onde os intercambios comerciais multiplicáronse nos 1990 de forma notable.

Dende a Unión Europea dedicáronse numerosos esforzos desde o punto de vista económico para impulsar proxectos de cooperación conxunta entre municipios e rexións fronteirizas. A maioría dos recursos incluíronse no programa Interreg que, nunha primeira fase, procurou mellorar as infraestruturas de comunicación entre España e Portugal, e fomentar os contactos directos entre veciños das comunidades raianas. Tamén se apoiou a localización de empresas e actividades produtivas preto da fronteira. Insistiuse, por tanto, en eliminar o significado de periferia e marxinalidade asociado á fronteira, e apostouse pola creación de espazos emerxentes conxuntos.

4. A Eurorrexión Galicia Norte de Portugal.

Pódese sinalar que Galicia-Norte de Portugal preséntase como un exemplo moi destacado de cooperación entre rexións fronteirizas na Península Ibérica e en xeral, en todo o Suroeste de Europa. A Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal engloba un espazo percibido historicamente como único, o cuadrante Noroeste da Península, utilizando ó Douro como límite meridional máis ou menos aproximado, e ás aliñacións montañosas que serven de separación coa Meseta castelá como confín Este (as denominadas Serras Orientais e Sudorientais en Galicia, e Trás-Os-Montes en territorio luso). Esta delimitación coincidiría a grandes trazos (e aquí volvemos á elaboración dos mitos nacionais teorizada por E. Hobsbawn en 1990), coa antiga provincia romana da Gallaecia. A Gallaecia englobaba á terra dos castros, ás áreas periféricas de Imperio moi valoradas pola súa produción de ouro, un territorio que se romanizou serodia e intensamente, e un ámbito onde as cidades de Braccara, Lucus e Astúrica, augustas as tres (Braga, Lugo e Astorga), funcionaron como os centros urbanos de referencia (ver figura 1).

A Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal foi o espazo dunha sociedade campestre, baseada no policultivo de autosubsistencia e nunhas elevadas densidades de poboación, analizada por xeógrafos clásicos como O. Ribeiro (1945), J. García Fernández (1975) e A. Bouhier (1979). Por outra banda, os territorios entre o Douro e Estaca de Bares actuaron, de forma secular, como orixe de moreas de emigrantes transatlánticos, tanto a Arxentina, Uruguai, Cuba e Brasil; unha emigración que serviu para aliviar unha tendencia moi marcada cara a superpoboación rural. As súas cidades localízanse de forma maioritaria nunha franxa litoral próxima ó Atlántico (de Ferrol e A Coruña a Porto e Gaia, pasando por Santiago, Pontevedra, Vigo, Viana do Castelo, Braga e Guimarães), o que reforza a vocación oceánica do territorio. Os intercambios de poboación entre Galicia e Portugal, aínda que pouco numerosos, foron constantes e o proceso de industrialización e despregue económico dende os 1960 coincidiu no tempo. Estamos ante un territorio, rexión transfronteiriza, con algo máis de 50.000 km², cun tamaño semellante entre as dúas entidades (29.574 km² en Galicia e 21.288 km² na Região Norte), e unha poboación estimada en 6,5 millóns de habitantes (preto de 3,8 no Norte de Portugal e 2,8 en Galicia) (Lois, 2007).

A Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal foi construída oficialmente dende os anos 1980 a partir dunha importante mobilización política e institucional. Esta foi especialmente intensa en Galicia, que ó afirmarse como Comunidade Autónoma, tratou dende principio de reforzar as súas relacións con Portugal (Beramendi e Maiz, 1991). Ó Sur do Miño, unha serie de líderes rexionais encabezados case sempre polo alcalde de Porto e un lobby de ministros do Norte no goberno portugués, déronse presa por abrazar a idea de rexión transfronteiriza. Ademais, a entrada de España e Portugal nas Comunidades Europeas, permitiu que de xeito progresivo se fose diluíndo a fronteira

común, multiplicándose os intercambios comerciais e de persoas, así como no establecemento de territorios de planificación (as NUTS 2 e 3) no marco da Europa das rexións.

A mobilización política e institucional comentada viuse favorecida polos beneficios económicos da desaparición da fronteira, así como polo desenvolvemento de estratexias conxuntas entre Galicia e o Norte de Portugal. En primeiro termo, un espazo denso e rico na franxa litoral atlántica puido buscar as súas sinerxías sen a existencia dun límite político administrativo absurdo de finais do S.XX. O comercio exterior entre ambos territorios multiplicouse por máis de vinte dende 1986, e os investimentos exteriores directos progresaron de forma paralela. Doutro lado, tamén se conformaron algúns grupos empresariais conxuntos e un bo número de empresas galegas instaláronse en parques empresariais do Norte luso, e mesmo se chega a planificar solo industrial conxunto. Os fluxos turísticos tamén se viron incrementados de xeito notable a través do Miño.



Figura 1. Principales núcleos de población de Galicia y Región Norte. Fonte: Elaboración propia a partir de datos do INE (España); INE (Portugal) e IGE. Datos 2009.

A conformación dun espazo económico continuo de A Coruña a Porto, e de maneira especial entre as Rías Baixas e a desembocadura do Douro, constituíu un factor indiscutible de crecemento sostido do sistema produtivo de ambas as rexións nos últimos vinte e cinco anos (Meixide e Castro, 2001; Lois, 2007). Pola súa banda, no

interior (a chamada raia seca entre Ourense e Alto Douro-Trás Móntes) a superación da fronteira favoreceu o impulso de proxectos de desenvolvemento, á vez que se melloraban as grandes infraestruturas de comunicación, incrementando a accesibilidade de comarcas rurais e en declive do Sur ourensán e o extremo nororiental portugués. Así mesmo, débese de apuntar que a integración económica no marco da Eurorrexión xa xustifica que unha cifra de 5.000 a 10.000 traballadores cruzan diariamente a fronteira para cumprir a súa xornada laboral no territorio veciño (ver figura 2).

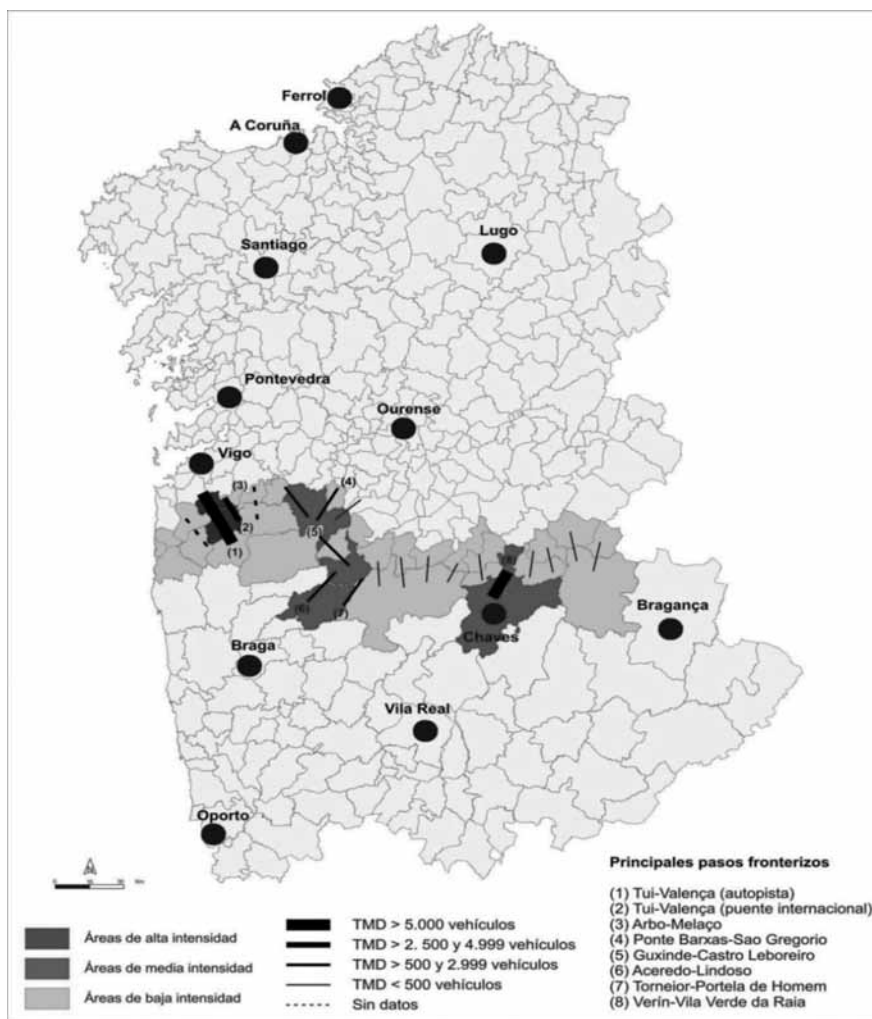


Figura 2. Tráfico medio diario dos pasos fronteirizos entre Galicia e Norte de Portugal. Fonte: Observatorio transfronterizo España / Portugal, 2003.

A existencia de símbolos comúns e unha cultura historicamente emparentada aporta un substrato ideolóxico de unidade á rexión transfronteiriza Galicia-Norte de Portugal. O mantemento dunha referencia territorial na Gallaecia romana tórnase importante na conciencia colectiva dos galegos e no desexo de non depender tan intensamente de Lisboa dos portugueses entre o Douro e o Minho. Poden sinalarse ademais outros elementos, como a lembranza histórica dunha Idade Media cun reino en principio común e que logo daría nacemento a Portugal; unha continuidade xeográfica secular que xustifica a enorme tradición xacobeá, e o mantemento de varios ramais do Camiño de Santiago en toda a Região Norte; a existencia dunha lingua orixinaria común galego-portuguesa, que aínda conserva unha coincidencia léxica en máis do 90% das palabras, e permite a comunicación natural e directa entre os habitantes dos dous territorios, é tamén un importante nexos de unión; a evolución compartida dunha rica lírica no medievo obriga a empezar cos mesmos temas o estudo da historia literaria de ambos pobos; e, por suposto, a idealización do portugués por parte do nacionalismo e o pensamento autonomista galego, e a relativa admiración do *espanhol* en Portugal, que se materializa nun aprecio directo á Comunidade Autónoma percibida como máis próxima. Unha cultura con indubidables lazos de irmandade que foi impulsada nos últimos decenios mediante intercambios literarios continuos, a existencia de monográficos sobre o territorio veciño na prensa de cada unha das rexións, a participación en festivais conxuntos e toda unha serie de eventos que non fixeron senón reforzar o sentimento común de complicidade transnacional.

5. Cidades, conxuntos históricos, espazos singulares e patrimonio monumental no entorno na raia galego portuguesa

Os espazos de fronteira entre Galicia e a Região Norte son moi variados, marcándose sobre todo a diferenza entre unha raia húmida rica e dinámica, e outra seca rural, menos activa e con problemas de abandono. A primeira delimita o Sur de Pontevedra, a área urbana de Vigo, e o Alto Minho portugués. A segunda o borde meridional de Ourense co Alto Douro e Tras-Os-Montes.

A maior parte das cidades abaluartadas, os castelos e as fortalezas da fronteira localízanse na raia húmida, sendo ademais os exemplos máis destacados polas súas dimensións e tipoloxicamente mellor definidos. Esta raia húmida non é só unha, senón que é factible atopar varias neste sector de contacto entre a provincia de Pontevedra e o Alto Minho. Diferéncianse catro sectores incluídos dentro desta denominación: o eixo do Miño, o eixo secundario do Limia, o eixo costeiro e os puntos defensivos illados (ver figura 3).

A orixe da arquitectura militar que atopamos na raia húmida data basicamente da Idade Media, aínda que daquela o concepto de fronteira entre dous estados non

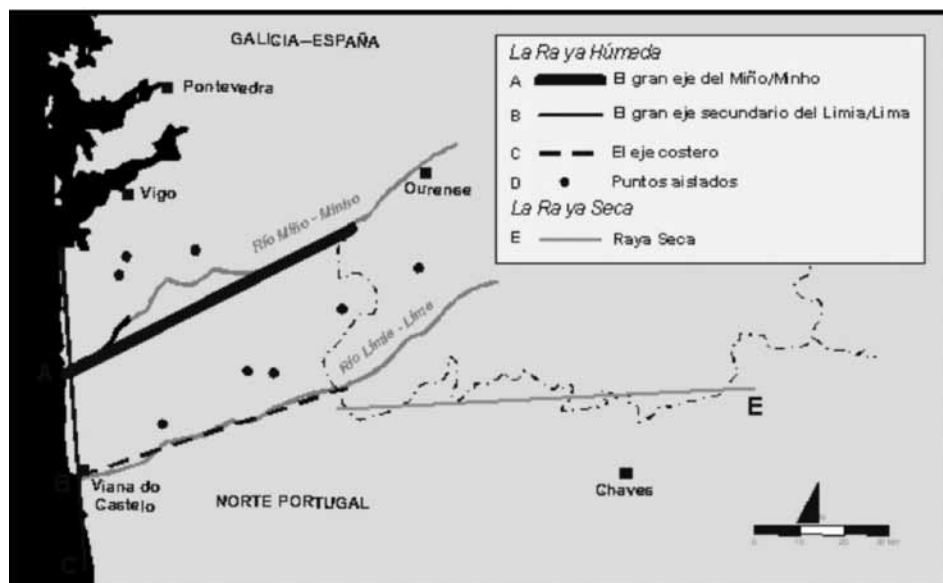


Figura 3. A raia fronteiriza galego portuguesa. Fonte: Elaboración propia.

existía tal como se entende agora. Moitas veces a súa construción relaciónase máis con enfrontamentos entre a nobreza local, ou polo temor ás invasións e saqueos de pobos. A partir do século XVII si se consolida este espazo como un sector fronteirizo, sendo o máis importante da raia entre Galicia e Portugal. Deste xeito as estruturas defensivas medievais ampliáanse e modernízanse para poder adaptarse ás tácticas e armamentos da época. Na vertente portuguesa consolídanse centros abaluartados de grandes dimensións como Valença do Minho, Caminha ou Monçao, ou menores como o de Vilanova de Cerveira. No lado galego asentábase a principal cidade de toda esta área, Tui, que conta cunha importante catedral fortificada que posuía funcións relixiosas e militares, á que se unían murallas e castelos relacionados con importantes señores feudais.

Ao redor do río Limia, que nace no interior da provincia de Ourense e descorre cara o mar en dirección nordés suroeste, atravesando a rexión portuguesa de Minho, pódese observar unha segunda liña de vilas amuralladas e castelos. As estruturas son, en xeral, de época medieval pero dada a instauración definitiva da raia en terras máis ao Norte, xunto ao Minho, os castelos e murallas perderon en gran medida o seu sentido, de xeito que as grandes obras da arquitectura e enxeñaría militar da Idade Moderna apenas tiveron plasmación neste territorio. Con respecto ó eixo do Limia, é necesario apuntar que en Portugal e noutras liñas secundarias da fronteira, tamén se mantivo un dispositivo de núcleos abaluartados perante o temor dunha invasión española.

Os ríos non eran os únicos espazos acuáticos de relación e enfrontamento entre España e Portugal nestas terras do Noroeste. A vocación marítima tanto de Galicia como da rexión minhota, fixeron que sempre destacasen pola importancia dos seus portos e das súas flotas, co que se crearon estruturas militares que protexían das posibles incursións dende o mar. A principal vila no lado portugués no eixo costeiro é Viana do Castelo, pequena capital de distrito coñecida pola beleza do seu centro histórico. Das antigas murallas e fortificacións pouco queda, conservándose mellor os fortes e fortíns que se estenden ó longo da liña costeira como os de Áncora, do Cao ou da Ínsua.

O núcleo costeiro máis importante da raia en Galicia é Baiona, vila litoral nunha enseada ó sur da Ría de Vigo. O gran complexo do recinto de Monte Real foi construído entre os séculos XI e XVII pensando máis no gran inimigo das costas galegas, Inglaterra, que en Portugal. Nesta área tamén existiron algunhas outras fortalezas costeiras, nunca tan numerosas nin de dimensións tan grandes como as minhotas. Este é o caso da Guarda, que acusa un avanzado estado de abandono, case ruinoso. Como xa observamos noutras ocasións, o interese de Portugal por manter a súa estrutura defensiva intacta, polo menos até o S.XIX, non tivo o seu correlato en España, onde dende comezos do S.XVIII as cidades abaluartadas da raia foron caendo nunha progresiva deterioración.

Ademais destes tres eixos fundamentais tamén se pode atopar algunhas construcións militares illadas non asociables a ningunha das liñas de defensa descritas. A maior parte das veces son edificios de traza e cronoloxía medieval que, durante os séculos X a XV, xogaron un papel importante nos litixios territoriais e señoriais, pero que co asentamento definitivo da fronteira mudaron a súa función militar por outra de carácter residencial pacego. Estes torreóns ou estruturas defensivas durante os séculos XVII e XVIII viron ampliadas as súas instalacións con balcóns, xardíns, galerías, columnatas e outros elementos que lles foron conferindo un carácter de pazos e xa non de simples castelos, dos que normalmente só conservan a torre. Este é o caso do portugués de Aguiá ou os galegos de Tebra e A Picoña.

No que respecta ó patrimonio monumental na raia seca, a existencia de cidades abaluartadas ou calquera tipo de estruturas militares é, en xeral, anecdótica, debido a que neste área o concepto de fronteira sempre foi ambiguo. Tan só podemos destacar dous grandes centros fortificados a cada lado da fronteira no curso do Támeqa, Monterrei e Chaves. No lado galego sobresaíu durante séculos a cidade de Monterrei, unha das máis importantes da provincia por entón, cun gran castelo medieval e un impresionante conxunto abaluartado barroco. O emprazamento defensivo deste centro e diversas causas políticas levaron ó seu declive e ó crecemento da vila próxima de Verín. Fronte a Monterrei está Chaves no lado portugués, importante localidade, modélica pola complexidade do seu deseño urbano e militar. O centro está no seu castelo medieval, e a este séguelle unha cerca medieval parcialmente conservada que foi ampliada cun sistema de baluartes entre os séculos XVI e XVIII; ademais conta con dous grandes fortes

que defenden estratexicamente todo o conxunto. No resto da Raia Seca sucédense cada certa distancia algúns castelos medievais e fortes, máis os primeiros que os segundos, con importantes exemplos como os de Moforte de Rio Livre (Chaves-Áugas Frías), Castro Leboreiro (Melgaço), Lindoso (Ponche dá Barca) e Montalegre. Unha vez máis, un absoluto predominio do legado patrimonial no lado portugués.

6. Conclusións

A fronteira é un produto contemporáneo e a xeografía estudouna xa dende finais do S.XIX. Desenvolveuse de forma case paralela á elaboración de mapas políticos mundiais ou rexionais, con representacións claras dos límites entre territorios. As unidades políticas da época moderna, procuraban organizar os seus lindes con núcleos defensivos, abaluartados, de carácter militar, aínda que esta demarcación non era así de precisa no eido rural onde a raia entre pequenas comunidades veciñas era moi porosa. A fronteira é o resultado dun conxunto histórico determinado que se traduce nunha forma particular de territorialización e a súa orixe é eminentemente política, debido a obxectivos económicos. Pero no contexto da globalización na que estamos somerxidos, provoca unha tendencia á desvalorización das fronteiras, e neste sentido emerxe con forza o calificativo transfronteirizo. A existencia de fronteiras derivou sempre na creación dun patrimonio edificado específico, podendo tratarse dun legado histórico e artístico monumental, ou ben de restos de instalacións desmanteladas. Para finalizar cabe resaltar que existe unha nova dimensión do fronteirizo que supera os límites terrestres, incluíndo as demarcacións aéreas e mariñas.

Referencias Bibliográficas

- Alonso Logroño, M^a.P. y Lois González, R.C. (2003): *Parques empresariais de Galicia e o Norte de Portugal*. Consorcio da Zona Franca de Vigo. Vigo.
- Beramendi X.G. Y Maiz, R. (Comps.) (1991): *Los nacionalismos en la España de la II^a República*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- Bouhier, A. (1979): *La Galice. Essai d'interpretation d'un vieux complexe agraire*. La Roche-Sur-Yon (La Vendée).
- EURES (1997-2008). *Observatorio Europeo de la Movilidad en el Empleo*. Eures transfronterizo. Valença do Minho.
- FRONTUR (2000-2008): *Movimientos Turísticos en las fronteras* (varios años). Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Madrid
- Gamallo Aller, J. (2003): "Xénese, evolución e perspectivas oficiais da Eurorrexión", en *Revista Tempos Novos*, núm. 77, Outubro 2003. Pp. 28-35. Santiago de Compostela.

- García Fernández, J. (1975): *Organización del espacio y economía rural en la España Atlántica*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- Grupo Aduar. (Zoido, F.; De La Vega, S; Morales, G.; Mas, R.; Lois, R.C.) (2000): *Diccionario de Geografía urbana, urbanismo y ordenación del territorio*. Ed. Ariel. Barcelona.
- Hobsbawn, E. (1990): *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Ed. Crítica. Barcelona.
- Lois González, R.C. (1999) “La pesca: Actividad económica y organización espacial”. En: Rosario Galdos Urrutia y Eugenio Ruiz Urrestarazu (Coords.). *Postproductivismo y Medio Ambiente. Perspectivas geográficas sobre el espacio rural*. IX Coloquio de Geografía Rural. Ponencias. Pp. 113-175. Informes Técnicos, nº 82. Departamento de Agricultura y Pesca, Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. ISBN: 84-457-1410-4. Dep. Legal: VI-424-1999.
- Lois González, R.C. (2002): “As relaçoões de Portugal com a Ibéria: uma olhada desde a Galiza”, en *Lusotopie 2002/2*. Portugal, une identité dans la longue durée. Pp. 193-211. Ed. Karthala. Paris.
- Lois González, R.C. (2007). *Fronteras y análisis geográfico: la raya gallego-portuguesa. Memoria del Trabajo original e inédito de investigación presentado a la Habilitación de Cátedras de Análisis Geográfico Regional*. Granada.
- Meixide, A. Y Castro, A. de (Coords.) (2001): *Galicia e a Rexión Norte de Portugal: un espacio económico europeo*. CIEF, Fundación Caixa Galicia. A Coruña.
- Ribeiro, O. (1945): *Portugal, o Mediterráneo e o Atlántico. Esboço de Relações Geográficas*. Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Santos Solla, X.M. (Dir.) (1999): *Guía da raia. Pola beira do Miño en Galicia e Portugal*. Xunta de Galicia y CCRN. Santiago de Compostela.
- TURGALICIA (2000-2008): *Enquisa de Movimientos Turísticos en Orixe e Destino*. Turgalicia S.A. Santiago de Compostela.

Movilidad transfronteriza: perspectivas de futuro

TERESA GONZÁLEZ VENTÍN

Coordinadora EURES Transfronteirizo Galicia-Norte Portugal

Uno de los principios fundamentales que guía a la Unión Europea hacia un desarrollo equilibrado y duradero es el de la libre circulación de bienes, servicios, capitales y personas. La ciudadanía europea de la que se habla en el Tratado de la Unión debe ejercerse en el contexto de una verdadera libertad de circulación de las personas dentro de un espacio común.

Los trabajadores fronterizos figuran entre los primeros que experimentaron la movilidad profesional y la Europa de las Regiones al dirigirse hacia el polo económico más próximo, donde quiera que éste se encontrase.

La naturaleza de las migraciones intraeuropeas cambió. Las oleadas migratorias que antes desplazaban a trabajadores del Sur al Norte, le sigue ahora una nueva movilidad vinculada a las necesidades de trabajadores con una determinada cualificación. Esta movilidad va ligada a la no discriminación de trabajadores de los Estados miembros.

Esto trae consigo un conjunto de derechos para el trabajador. En primer lugar puede desplazarse libremente por el territorio del Espacio Económico Europeo (EEE) para buscar empleo y tener derecho a optar a cualquier puesto de trabajo que se ofrezca en otro Estado miembro. Puede, obviamente, residir en ese otro Estado, con su familia y beneficiarse del mismo trato que los trabajadores nacionales.

Para conseguir estos principios fue necesario desarrollar una serie de reglamentos, en particular el relativo a la libre circulación de los trabajadores dentro de la Comunidad (Reglamento nº 1612/68 del Consejo).

La movilidad de la mano de obra dentro de la Unión Europea debe ser, para el trabajador, uno de los medios que garantice la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y trabajo al tiempo que contribuye a satisfacer las necesidades de la economía de los Estados miembros; además de ser un derecho fundamental para los trabajadores y sus familias.

Para poder ejercer este derecho resultará indispensable la existencia de una igualdad de trato con los nacionales de los Estados, en todo lo que se relaciona con el ejercicio de una actividad por cuenta ajena, incluyendo en este concepto la misma prioridad de acceso al empleo de la que disfrutaban los nacionales.

Todo empresario y trabajador que ejerza su actividad dentro del territorio de un Estado miembro podrá intercambiar sus demandas y ofertas de empleo, formalizar contratos de trabajo y ejecutarlos, sin que de esto pueda resultar discriminación alguna. Para que este intercambio de ofertas y demandas de empleo pueda llevarse a cabo, resulta necesario la implicación y la colaboración de los Estados miembro así como de la propia Comisión Europea.

Tras varias experiencias de cooperación entre los Servicios Públicos de Empleo de los Estados miembro y la Comisión, y siempre con el objetivo de realizar un intercambio de ofertas y demandas de empleo a nivel comunitario y garantizar el intercambio de información en relación con las condiciones de vida y trabajo, estos mismos organismos crearon la Red EURES (European Employment Services) (Decisión de la Comisión de 23/10/93).

EURES es una red creada por la Comisión Europea, con representantes en todos y cada uno de los Estados miembro cuyo objeto es la prestación de servicios de colocación, información y asesoramiento destinados a trabajadores y empresarios, sobre el mercado de trabajo en el Espacio Económico Europeo.

Dentro de la red EURES se encuentra el servicio EURES Transfronterizo que tiene como objetivo dar respuesta a las necesidades de información ligadas a la movilidad fronteriza de trabajadores y empresarios. Confrontados diariamente con la yuxtaposición de legislaciones y costumbres diferentes necesitan información sobre el país vecino y sobre aquellos aspectos particulares, en materia de derechos y obligaciones laborales, sociales o fiscales, que se aplican y afectan a aquellos trabajadores que residen en un país y trabajan en otro.

Los EURES Transfronterizos son el resultado de la asociación voluntaria entre la Comisión Europea, Servicios Públicos de Empleo, agentes económicos y sociales, administraciones locales y universidades, entre otros de al menos dos regiones fronterizas. Se caracterizan por realizar acciones focalizadas sobre regiones que tienen importantes

movimientos transfronterizos y forman cuencas de empleo transnacionales con una interpenetración de las economías regionales. Su misión abarca la difusión de ofertas y solicitudes de empleo, la información sobre las condiciones de vida y trabajo y la identificación de obstáculos a la movilidad laboral. Las asociaciones transfronterizas establecidas para crear los EURES Transfronterizos son también plataformas de concertación que permiten una reflexión detenida sobre los problemas del mercado de trabajo.

En este momento existen en Europa 21 estructuras transfronterizas EURES una de las cuales recibe el nombre de Galicia-Norte Portugal por actuar precisamente en esta región fronteriza.

EURES Transfronterizo Galicia-Norte Portugal fue creado en el año 1998 como resultado de una asociación entre la Comisión Europea, la Xunta de Galicia y el Instituto do Emprego e Formaça o Profissional de Portugal y con la colaboración de los más relevantes estamentos económicos y sociales de los dos países. Así, EURES Transfronterizo Galicia-Norte Portugal está constituido por asociaciones empresariales, sindicatos y universidades de Galicia y el Norte de Portugal.

Los objetivos básicos de esta Estructura, se concretan en actuaciones tales como:

- Ofrecer, a través de los consejeros EURES y demás personal de las organizaciones asociadas, servicios a los trabajadores que cruzan cada día la frontera, a los que podrían hacerlo y a sus empleadores, proporcionando e intercambiando información y asesoramiento sobre ofertas y solicitudes de empleo así como sobre las condiciones de vida y de trabajo y otra información pertinente relativa al mercado laboral en la región transfronteriza, como la seguridad social, la fiscalidad, el derecho laboral, etc.;
- Facilitar el proceso de adecuación entre la oferta y la demanda de mano de obra en el mercado laboral transfronterizo y desarrollar actividades y proyectos conjuntos de integración laboral, así como orientar sobre las oportunidades de formación profesional y continua;
- Garantizar un constante flujo e intercambio de información mediante contactos directos y periódicos entre los consejeros EURES de la región transfronteriza;
- Hacer un seguimiento de los obstáculos a la movilidad existentes en la región transfronteriza y proponer las soluciones adecuadas para su eliminación a los responsables regionales, nacionales y europeos;
- Coordinar, desarrollar y participar en proyectos dirigidos a mejorar el funcionamiento del mercado de trabajo en las regiones transfronterizas, incluida la cooperación con otros programas pertinentes, para que las estructuras de coordinación de las asociaciones transfronterizas sean sostenibles.

Datos de Movilidad

A pesar de las dificultades en las que estamos inmersos, la Euroregión Galicia-Norte de Portugal, constituida por un territorio de 51 mil km² y una población de 6,4 millones de habitantes, se configura tradicionalmente como un espacio de fuerte complementariedad e interrelación social, económica y cultural, pleno de oportunidades y con un gran potencial de desarrollo futuro en un contexto de internacionalización de la economía.

Cabe destacar que el tráfico medio diario de vehículos pesados y ligeros por esta zona fronteriza, supone el 49% de todos los intercambios existentes a lo largo de toda la frontera entre España y Portugal.

La crisis económica que afecta tanto a Galicia como al Norte de Portugal, se ha convertido en un elemento dinamizador de la interrelación que, en materia de empleo, mantienen tradicionalmente estas dos regiones.

La situación de incertidumbre que se ha abierto en la economía portuguesa afecta, sin duda, a Galicia donde es probable que se observe un incremento de trabajadores portugueses por cuenta ajena que se desplacen aquí en busca de empleo

Las empresas gallegas que desde la década de los noventa se instalaron en municipios de Portugal próximos a la frontera, buscando suelo más barato y menores costes de producción se ven afectadas también por esta crisis, con la repercusión que esto puede tener para sus trabajadores tanto gallegos como portugueses.

En marzo de 2009 EURES Transfronterizo Galicia-Norte Portugal dio a conocer el trabajo titulado “O Mercado Laboral da Eurorexión Galicia-Norte de Portugal e a Mobilidade de Traballadores”, elaborado por la Confederación de Empresarios de Galicia y por la Universidade de Vigo en el marco de la planificación anual de actividades que realizan como organismos socios de EURES-T.

En este trabajo se trata de analizar la situación del mercado de trabajo en la Euroregión Galicia-Norte de Portugal en lo relativo a la movilidad de trabajadores y empresas a ambos lados de la frontera, así como los factores que influyen en dicha movilidad.

En este marco y sin agotar todas las posibilidades de desplazamientos que puedan realizarse, es necesario distinguir las siguientes categorías básicas de trabajadores que se mueven entre los dos lados de la “raia”:

- Trabajadores transnacionales que optan por fijar su residencia en el Estado del que no son nacionales y en el que pasan a desarrollar su actividad;
- Trabajadores transfronterizos, que residen en un Estado y trabajan, por cuenta ajena o por cuenta propia, en otro Estado;
- Trabajadores desplazados en el marco de una prestación de servicios de carácter transnacional.

Cada una de las tipologías de trabajadores mencionados e cada una de las empresas, organismos e instituciones en las que éstos desarrollan su trabajo, tendrá que realizar una serie de comunicaciones y trámites administrativos para que el trabajo transfronterizo se realice dentro de la legalidad determinada por la legislación comunitaria y por las respectivas legislaciones española y portuguesa en materia laboral, fiscal y de seguridad social.

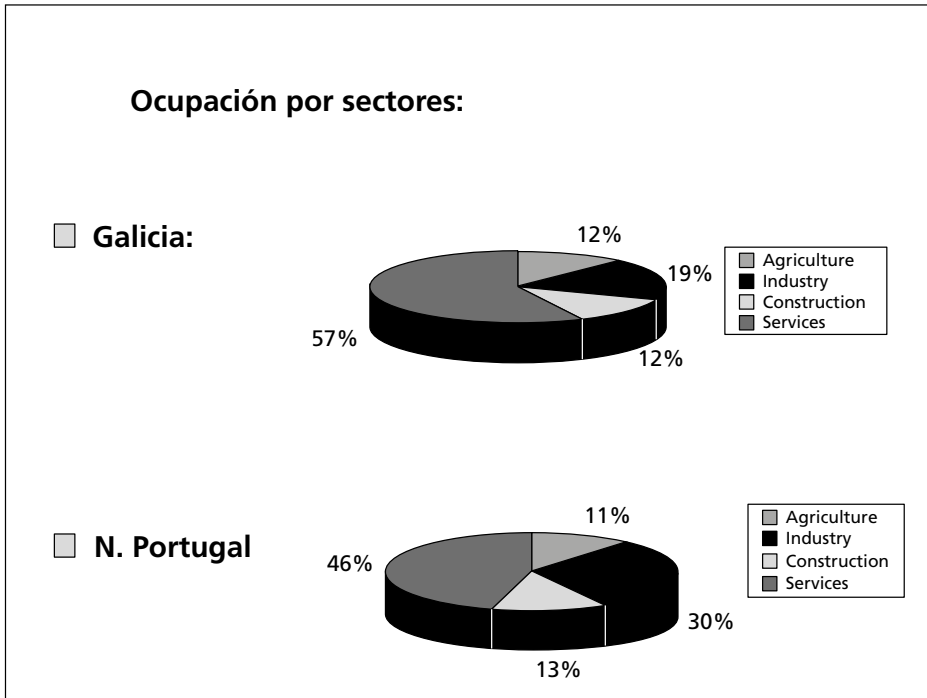
Esta diversidad y dispersión de trámites a realizar tiene como consecuencia que, a pesar de que en la Euroregión existen varios organismos que poseen datos y elaboran informaciones relativas al mercado de trabajo, no hay ni en Galicia ni en Portugal ningún organismo que disponga de datos sobre la movilidad de trabajadores en sus diversas categorías.

Así pues, los datos de los que disponemos se pueden considerar como indicadores del volumen de trabajadores que se desplazan de Portugal a Galicia para trabajar:

- Según los datos proporcionados por el Instituto Galego das Cualificacións de la Xunta de Galicia relativos al año 2010, fueron contratados en Galicia un total de 10.426 ciudadanos de nacionalidad portuguesa (13.156 en 2009; 18.706 en 2008). Los principales sectores en los que estos trabajadores desarrollan su actividad son la construcción, la industria auxiliar del automóvil, el naval y la minería.
- Si analizamos la distribución de las personas contratadas en función de la provincia gallega en la que desarrollaron su actividad, más de la mitad realizaron su actividad profesional en Pontevedra, seguida a distancia por las restantes provincias.
- La media de trabajadores portugueses de alta en la Seguridad Social de Galicia en 2010 fue de 9.625 personas.
- Se realizaron además 2.380 desplazamientos a Galicia de trabajadores portugueses de Porto, Viana do Castelo, Vila Real y Braga.

Según los datos proporcionados por el organismo Segurança Social de Portugal en 2010 se contabilizaron 1.539 trabajadores españoles en el Norte de Portugal con “registro de remuneraciones”. Braga (118 M + 166 H) 284; Porto (299 M + 359 H) 658; Viana (219 M + 359 H) 578; Vila Real (22 + 49) 71.

En la actualidad, en toda Europa, los factores económicos dominan la movilidad tanto en el ámbito de las empresas como de las personas. La movilidad para vivir y trabajar en otro país de la Unión Europea se está incrementando en los últimos años. Cada vez más gente quiere aprovechar las oportunidades de empleo y formación que ofrece Europa y cada vez más empresas optan por buscar trabajadores adecuados más allá de las fronteras de su país.



El mercado laboral de la UE se caracteriza por un alto nivel de desempleo en varias regiones y sectores y por la escasez de trabajadores y competencias profesionales en otras. El aumento de la movilidad profesional y geográfica es esencial si Europa desea alcanzar el objetivo de conseguir más empleos y de mejor calidad. Los trabajadores con experiencia y formación están generalmente en mejores condiciones para hacer frente a los cambios.

A pesar del contexto económico adverso en el que se hallan inmersas las regiones fronterizas de Galicia y el Norte de Portugal, la movilidad geográfica tiene tendencia a aumentar. Cambiar de país por razones de trabajo, si es por elección propia, puede ser muy gratificante, tanto profesional como personalmente, puede ayudar a desarrollar nuevas habilidades y conocimientos, aumentar la satisfacción profesional y mejorar la capacidad de inserción laboral; pero no resulta fácil emprender esta experiencia. Encontrar trabajo en un mercado laboral desconocido es un primer obstáculo. Además, las cualificaciones y la experiencia laboral de un trabajador puede que no sean reconocidas en el país de acogida. Existen también determinados obstáculos administrativos, legales y personales relacionados con la movilidad hacia otro país.

Consecuentemente, un reto fundamental para la Europa actual es facilitar la movilidad geográfica mediante la reducción de obstáculos instrumentales, legales, administrativos y también de carácter social.

A la vista de la intensidad de las relaciones entre Galicia y Portugal y tomando en consideración la evolución más reciente de nuestro entorno, se debe continuar trabajando en la consecución de nuevos acuerdos en materia laboral, social y fiscal que permitan alcanzar el objetivo último de lograr un empleo de calidad y mejora de las condiciones de trabajo de gallegos y portugueses independientemente de cual sea el país elegido para vivir o trabajar.

Referencias Bibliográficas

Reglamento CEE nº 1612/68 del Consejo de 15 de octubre de 1968 relativo a la libre circulación de los trabajadores dentro de la Comunidad.

Decisión de la Comisión de 23 de diciembre de 2002 por la que se aplica el Reglamento CEE del Consejo nº 1612/68 por lo que se refiere a la puesta en relación y la compensación de ofertas y demandas de empleo.

Carta EURES (2010/C 311/05)

Informe de Indicadores de Mobilidade Transfronteiriza 2011 – CEG 2011

Informe de Indicadores de Mobilidade Transfronteiriza 2010 – CEG 2010

Estudio sobre o Mercado Laboral da Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal e a Mobilidade de Traballadores – CEG 2009

Mobilidade transfronteiriza Galicia-Norte de Portugal: diagnóstico e perspectivas de futuro

FRANCISCO CARBALLO-CRUZ
Departamento de Economía e NIPE
U. Minho

1. Contextualización

Motivos polos que a mobilidade de traballadores é un tópico de crecente interese:

- A propia dinámica dos mercados de traballo;
- A mediatización de certos aspectos relacionados con a realidade da mobilidade:
 - A concentración de traballadores estranxeiros en determinados sectores (profesionais sanitarios en Portugal e traballadores da construción en Galicia);
 - Existencia de prácticas irregulares en algúns sectores (por descoñecemento ou dolo);
 - Alteracións en áreas relacionadas ou conexas (infraestructuras; transportes; regulación).

2. Eurorexión surximento e evolución

- Aproximación institucional por motivos políticos e estratéxicos:
 - Constitución de estruturas de cooperación para o aproveitamento de fondos comunitarios;
 - Creación de foros de concertación (transversais e sectoriais) para a promoción do coñecemento recíproco e o fomento do diálogo.
- Aproximación económico-empresarial por motivos de ampliación de mercados e de busca de sinergias:
 - Adquisición de empresas;
 - Expansión de redes comerciais;
 - Crecemento das trocas comerciais

3. Eurorexión: situación actual

- Falta de una estratexia concertada;
- Exclusión da axenda política;
- Asimetría político-institucional e perda de peso das estruturas institucionais desconcentradas en Portugal;
 - Sobreposición de obxetivos e “competencias” entre estruturas de cooperación;
 - Dispersión de iniciativas en materia de cooperación (a proliferación de iniciativas está xustificada pola proximidade física e cultural, a lexitimación e diferenciación interna, etc.);
 - Emerxencia de proxectos sectoriais de elevado valor engadido;
 - Reorientación das estratexias comerciais das empresas; procura de mercados mais dinámicos;
 - Incremento da competencia en materia de atracción de investimento e de proxectos internacionais;
 - Falta de concertación en ámbitos naturais de cooperación (por exemplo, no sector dos transportes).

4. O mercado laboral da eurorexión G-NDEP e a mobilidade de traballadores EUREST / CEG

- Inexistencia de indicadores actualizados sobre mobilidade; construción de indicadores posíveis;
- Contacto directo con as fontes de información;
- Información relativa ao ano 2010;

- Fontes (e institucións) de información:
 - Gabinete Técnico da Tesourería Xeral da Seguridade Social;
 - Consellería de Traballo de Educación:
 - Dirección Xeral de Relacións Laborais;
 - Dirección Xeral de Formación e Colocación;
 - Instituto Nacional de Estadística (INE) España;
 - Instituto Galego de Estatística (IGE);
 - Instituto de Emprego e Formación Profesional (IEFP);
 - Observatório do Emprego e Formación Profesional (OIEFP);
 - Segurança Social de Portugal;
 - Instituto Nacional de Estatística (INE) Portugal;
 - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF).

Zona	Número de habitantes	Porcentaxe de habitantes	Densidade de poboación (hab./km ²)
Galicia	2.797.653	42,8%	94,6
Norte de Portugal	3.745.575	57,2%	176,0
Total	6.543.228	100%	

Fig.1. Dados populacionais da eurorrexión.

País de orixe	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Portugal	11.673	13.224	15.562	18.521	20.471	21.434
Brasil	4.662	6.443	8.236	10.574	11.892	11.465
Colombia	8.310	8.063	8.037	8.289	8.791	8.983
Romanía	1.687	2.201	2.943	5.187	6.563	7.178
Marrocos	3.411	3.754	4.025	4.667	5.767	6.380
Arxentina	7.618	6.284	5.502	5.148	4.951	4.488
Venezuela	4.220	3.818	3.779	4.044	4.109	3.973
Uruguai	4.064	4.013	4.024	4.324	4.282	3.912
Rep. Dominicana	1.624	1.785	2.052	2.635	3.351	3.729

Fig. 2. Poboación estranxeira residente en Galicia.

Sexo	Total	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra
Homes	13.532	2.413	1.352	4.257	5.510
Mulleres	7.902	1.472	760	2.599	3.071
Total	21.434	3.885	2.112	6.856	8.581

Fig. 3. Distribución da poboación portuguesa en Galicia.

País de orixe	2008	2009	2010
Brasil	12.679	12.317	13.917
Ucráína	6.744	6.744	6.889
China	2.634	2.655	2.897
Romanía	1.599	2.511	1.815
Cabo Verde	2.220	2.100	2.229
España	2.007	2.032	2.326

Fig. 4. Poboación estranxeira residente no norte de Portugal.

Sexo	Total	Viana do				
		Braga	Bragança	Porto	Castelo	Vila Real
Homes	1.377	179	128	601	346	124
Mulleres	949	127	79	473	142	128
Total	2.326	306	207	1.074	487	252

Fig. 5. Distribución da poboación española no norte de Portugal

Ano	Trimestre	Homes	Mulleres	Total
2010	I	1.060	926	1.986
2010	II	1.048	933	1.981
2010	III	1.054	934	1.989
2010	IV	1.054	925	1.979

Fig.6. Poboación activa Galicia

Ano	Trimestre	Homes	Mulleres	Total
2010	I	702	595	1.298
2010	II	701	595	1.295
2010	III	712	602	1.314
2010	IV	699	597	1.297

Fig. 7. Poboación activa Portugal

Ano	Trimestre	Total	Home	Muller
2010	I	54,4%	61,7%	47,8%
2010	II	54,4%	61,6%	47,8%
2010	III	55,1%	62,6%	48,3%
2010	IV	54,4%	61,5%	48,0%

Fig. 8. Taxa de actividade Galicia

Ano	Trimestre	Total	Homes	Mulleres
2010	I	62,4%	69,7%	55,8%
2010	II	62,8%	69,7%	56,4%
2010	III	62,6%	69,3%	56,4%
2010	IV	62,7%	70,1%	56,0%

Fig. 9. Taxa de actividade Portugal

Ano	Trimestre	Total	Homes	Mulleres
2009	I	12,2%	11,4%	13,2%
2009	II	12,9%	12,3%	13,7%
2009	III	12,4%	11,5%	13,3%
2009	IV	12,9%	11,9%	14,1%
2010	I	15,5%	14,6%	16,5%
2010	II	15,6%	14,7%	16,6%
2010	III	14,9%	14,0%	15,9%
2010	IV	15,7%	15,2%	16,3%

Fig. 10. Taxa de desemprego Galicia

Ano	Trimestre	Total	Homes	Mulleres
2009	I	10,1%	9,2%	11,0%
2009	II	10,5%	9,9%	11,3%
2009	III	11,6%	10,0%	13,1%
2009	IV	11,0%	10,3%	13,7%
2010	I	12,5%	10,9%	14,2%
2010	II	12,2%	10,3%	14,1%
2010	III	13,2%	10,5%	16,3%
2010	IV	12,7%	11,1%	14,5%

Fig. 11. Taxa de desemprego Portugal

5. Tipoloxías de traballadores móbiles

No marco da Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal os traballadores “móbiles” poden ser clasificados nas seguintes categorías:

- Os traballadores **emigrantes** “clásicos”;
- Os traballadores **fronteirizos**;
- Os traballadores **desprazados** no marco dunha prestación de servizos de carácter transnacional.

País	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Portugal	4.310	5.765	8.761	11.673	16.628	20.611	18.699	13.156	10.425
Colombia	1.888	1.997	2.789	3.751	4.966	5.683	5.660	4.767	4.897
Romanía	210	278	486	1.239	1.779	2.693	3.121	3.559	3.853
Brasil	360	441	657	1.376	1.932	2.888	3.708	3.501	3.449
Perú	381	649	1.175	1.529	2.061	2.570	3.614	3.462	3.156
Marrocos	1.284	1.391	1.658	2.243	3.005	3.103	3.710	3.032	2.832
Arxentina	1.214	2.062	2.426	3.108	3.164	3.096	2.832	2.152	1.965
Uruguai	473	843	1.348	2.037	2.525	2.611	2.462	1.993	1.910
Rep. Dominicana	289	347	551	690	1.006	1.502	1.914	1.782	1.818
Cuba	1.179	1.001	1.137	1.149	1.628	1.643	1.795	1.688	1.714

Fig. 12. Contratos de traballo a estranxeiros en Galicia.

CNAE da entidade empregadora	N.º contratos
Servizos de comidas e bebidas	10.701
Actividades relacionadas co emprego	4.372
Construcción de edificios	4.268
Actividades de construción especializada	3.922
Pesca e acuicultura	2.699
Comercio retalista, agás vehículos de motor e motocicletas	2.641
Servizos a edificios e actividades de xardinaría	1.855
Almacenamento e actividades anexas ao transporte	1.822
Transporte terrestre e por tubaxe	1.791
Servizos de aloxamento	1.723
Comercio por xunto e intermediario de comercio, agás vehículos de motor e motocicletas	1.447

Fig. 13. Distribución sectorial dos contratos de traballo a estranxeiros en Galicia.

País	Homes	Mulleres	Total
Brasil	4.953	4.086	9.039
Ucráína	3.029	1.246	4.275
España	838	675	1.513
China	849	534	1.383
Cabo Verde	492	801	1.293
Angola	658	453	1.111
Romanía	663	327	990
Guinea Bissau	602	351	953
Francia	361	288	649
Moldavia	426	110	536

Fig. 14. Persoas físicas de nacionalidade estranxeira con remuneracións declaradas no norte de Portugal.

CAE da entidade empregadora	N.º contratos
Construción	5.298
Industrias transformadoras	3.690
Aloxamento, restauración e similares	3.670
Comercio por xunto e polo miúdo, reparación de vehículos automóviles e motocicletas	3.651
Actividades administrativas e de servizos de apoio	3.262
Transportes e almacenaxe	1.152
Transportes e almacenaxe e comunicacións	812
Actividades de saúde humana e apoio social	729
Comercio por xunto e polo miúdo, reparación de vehículos e bens de uso persoal e doméstico	676
Educación	659

Fig. 15. Distribución sectorial das persoas físicas de nacionalidade estranxeira con remuneracións declaradas no norte de Portugal.

CAE da entidade empregadora	N.º contratos
Construción	5.298
Industrias transformadoras	3.690
Aloxamento, restauración e similares	3.670
Comercio por xunto e polo miúdo, reparación de vehículos automóviles e motocicletas	3.651
Actividades administrativas e de servizos de apoio	3.262
Transportes e almacenaxe	1.152
Transportes e almacenaxe e comunicacións	812
Actividades de saúde humana e apoio social	729
Comercio por xunto e polo miúdo, reparación de vehículos e bens de uso persoal e doméstico	676
Educación	659

Fig. 16. Distribución sectorial das persoas físicas de nacionalidade estranxeira con remuneracións declaradas no norte de Portugal.

Provincia	N.º de contratos
A Coruña	20.212
Lugo	7.824
Ourense	5.037
Pontevedra	19.392
Total	52.465

Fig. 17. Distribución territorial dos contratos de traballo /remuneracións declaradas de estranxeiros Galicia.

Distrito	Total
Braga	5.857
Bragança	985
Porto	17.294
Viana do Castelo	2.570
Vila Real	966
Total	27.672

Fig. 18. Distribución territorial dos contratos de traballo /remuneracións declaradas de estranxeiros Portugal.

CNAE da entidade empregadora	2009	2010
Construción de edificios	3.493	2.189
Actividades de construción especializada	1.929	1.352
Servizos de comidas e bebidas	1.120	992
Transporte terrestre e por tubaxe	1.027	966
Enxeñaría civil	758	618
Actividades relacionadas co emprego	397	444
Comercio retalista agás vehículos de motor e motocicletas	327	343
Pesca e acuicultura	280	301
Actividades sanitarias	312	238
Comercio por xunto e intermediario do comercio, agás vehículos de motor e motocicletas	268	229
Servizos de aloxamento	223	221

Fig. 19. Distribución sectorial dos contratos de traballo de traballadores portugueses en Galicia.

CAE da entidade empregadora	2009	2010
Industrias transformadoras	356	350
Comercio por xunto e polo miúdo de vehículos automóbiles e motocicletas	230	237
Actividades de saúde humana e apoio social	172	182
Actividades administrativas e servizos e apoio	90	132
Construción	128	109
Educación	81	92
Aloxamento, restauración e similares	53	73
Transporte e almacenaxe	66	51
Actividades de consultaría, científicas, técnicas e similares	60	52
Outras actividades e servizos	39	32

Fig. 20. Distribución sectorial das persoas físicas de nacionalidade española con remuneracións declaradas no norte de Portugal.

Provincia	N.º contratos
A Coruña	2.668
Lugo	1.001
Ourense	1.853
Pontevedra	4.903
Total	10.426

Fig. 21. Distribución territorial dos contratos de traballo /remuneracións declaradas de portugueses en Galicia.

Distrito	N.º persoas
Braga	292
Bragança	53
Porto	676
Viana do Castelo	477
Vila Real	79
Total	1.577

Fig. 22. Distribución territorial dos contratos de traballo /remuneracións declaradas de españoles no norte de Portugal.

Provincia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
A Coruña	659	895	1.602	2.348	4.314	5.272	4.752	3.123	2.668
Lugo	510	636	746	975	1.478	1.816	1.859	1.313	1.001
Ourense	911	1.083	1.373	1.673	2.308	2.849	2.631	2.127	1.853
Pontevedra	2.230	3.151	5.043	6.677	8.526	10.707	9.457	6.593	4.903

Fig. 23. Evolución dos contratos de traballo a portugueses en Galicia.

Distrito	2009	2010
Braga	206	292
Bragança	45	53
Porto	691	676
Viana do Castelo	444	477
Vila Real	71	79
Total	1.457	1.577

Fig. 24. Evolución das persoas físicas de nacionalidade española con remuneracións declaradas no NdeP.

Provincia	Réxime xeral	Réxime especial do fogar	Réxime especial do carbón	Réxime especial do mar	Réxime especial agrario	Réxime especial de autónomos	Total
A Coruña	1.633	34	0	66	39	200	1.972
Lugo	749	23	0	78	118	122	1.089
Ourense	1.545	45	0	0	69	301	1.960
Pontevedra	3.836	62	0	97	70	635	1.699
Total	7.762	163	0	240	297	1.258	9.720

Fig. 25. Afiliados á seguridade social de nacionalidade portuguesa en Galicia, por tipo de réxime.

Tramos de idade	N.º contratos	Porcentaxe
16 a 19 anos	197	1,9%
20 a 24 anos	1.353	13,0%
25 a 29 anos	1.694	16,3%
30 a 34 anos	1.747	16,8%
35 a 39 anos	1.714	16,4%
40 a 44 anos	1.439	13,8%
45 a 49 anos	1.145	11,0%
50 a 54 anos	726	7,0%
55 a 59 anos	297	2,8%
60 a 64 anos	105	1,0%
65 a 69 anos	5	0,0%
70 a 74 anos	0	0,0%
Total	10.422	100%

Fig. 26. Distribución por idades dos contratos de traballo /remuneracións declaradas de portugueses en Galicia.

Tramos de idade	N.º persoas	Porcentaxe
15 a 19 anos	20	1,3%
20 a 24 anos	105	6,8%
25 a 29 anos	163	10,6%
30 a 34 anos	290	18,9%
35 a 39 anos	300	19,6%
40 a 44 anos	236	15,4%
45 a 49 anos	167	10,9%
50 a 54 anos	111	7,2%
55 a 59 anos	79	5,2%
60 a 64 anos	36	2,3%
65 a 69 anos	24	1,6%
70 a 74 anos	2	0,1%
Total	10.422	100%

Fig. 27. Distribución por idades dos contratos de traballo /remuneracións declaradas de españois no norte de Portugal.

Provincia	N.º Contratos
A Coruña	139
Lugo	45
Ourense	65
Pontevedra	807
Total	1.056

Fig. 28. Traballadores portugueses residentes en Portugal con CT en Galicia.

Distrito	N.º persoas
Braga	107
Bragança	0
Porto	49
Viana do castelo	350
Vila Real	10
Total	516

Fig. 29. Traballadores españoles residentes en españa con RD no norte de Portugal.

Provincia	2005	2006	2007	2008	2009	2010
A Coruña	58	131	176	202	173	139
Lugo	38	70	70	135	92	45
Ourense	30	49	83	136	108	65
Pontevedra	662	1.228	1.778	1.568	1.123	807
Total	788	1.478	2.107	2.041	1.496	1.056

Fig. 30 Evolución dos contratos de traballo a portugueses residentes en portugal en Galicia.

Distrito	2009	2010
Braga	44	107
Bragança	1	0
Porto	55	49
Viana do Castelo	318	350
Vila Real	6	10
Total	424	516

Fig. 31. Evolución das persoas físicas de nacionalidade española residentes en españa con RD no NdeP.

CNAE da entidade empregadora	N.º de contratos
Construción de edificios	392
Transporte terrestre e por tubaxo	138
Enxeñaría civil	132
Actividades de construción especializada	104
Servizos de aloxamento	34
Comercio por xunto e intermediario do comercio, agás vehículos de motor e motocicletas	29
Fabricación de produtos metálicos, agás maquinaria e equipamento	21
Actividades sanitarias	21
Servizos de comidas e bebidas	20
Fabricación doutro material de transporte	18

Fig. 32. Distribución sectorial dos ct a traballadores portugueses residentes en portugal en Galicia.

CAE da entidade empregadora	N.º de persoas
Industrias transformadoras	225
Actividades administrativas e servizos de apoio	96
Comercio por xunto e polo miúdo, reparación de vehículos automóbiles e motocicletas	47
Construción	30
Actividades de saúde humana e apoio social	11
Outras actividades e servizos	9
Saúde e acción social	9
Industrias extrativas	6
Aloxamento, restauración e similares	5
Educación	5

Fig. 33. Distribución sectorial das persoas físicas de nacionalidade española residentes en españa con RD no NdeP.

Tramos de idade	N.º contratos	Porcentaxe
16 a 19 anos	30	2,8%
20 a 24 anos	152	14,4%
25 a 29 anos	228	21,6%
30 a 34 anos	178	16,9%
35 a 39 anos	189	17,9%
40 a 44 anos	139	13,2%
45 a 49 anos	80	7,6%
50 a 54 anos	40	3,8%
55 a 59 anos	19	1,8%
60 a 64 anos	1	0,01%
65 a 69 anos	0	0,0%
70 a 74 anos	0	0,0%
Total	1.056	100%

Fig. 34. Distribución por idades dos contratos de traballo /remuneracións declaradas de portugueses residentes en Portugal en Galicia.

Tramos de idade	N.º persoas	Porcentaxe
15 a 19 anos	8	1,6%
20 a 24 anos	63	12,2%
25 a 29 anos	68	13,2%
30 a 34 anos	109	21,1%
35 a 39 anos	85	16,5%
40 a 44 anos	65	12,6%
45 a 49 anos	45	8,7%
50 a 54 anos	30	5,8%
55 a 59 anos	29	5,6%
60 a 64 anos	9	1,7%
65 a 69 anos	5	1,0%
70 a 74 anos	0	0,0%
Total	516	100%

Fig. 35. Distribución por idades dos contratos de traballo /remuneracións declaradas de españoles residentes en España no NdP.

Distrito	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total
Braga	246	0	61	599	906
Bragança*	0	0	0	0	0
Porto	424	74	96	157	751
Viana do Castelo	106	0	49	533	688
Vila Real	49	0	34	0	83
Total	825	74	240	1.289	2.428

Fig. 36. Desprazamentos de traballadores de empresas portuguesas a Galicia.

Provincia	N.º Contratos
A Coruña	4,1
Lugo	3,4
Ourense	3,7
Pontevedra	3,5

Fig. 37. N.º medio de traballadores en cada desprazamento.

Provincia	N.º días
A Coruña	166
Lugo	228
Ourense	165
Pontevedra	166

Fig. 38. Duración media de cada desprazamento.

Provincia	Conta allea 2009	Conta propia 2009	Total 2009	Conta allea 2010	Conta propia 2010	Total 2010
A Coruña	923	20	943	935	23	958
Lugo	31	1	32	103	4	107
Ouense	59	5	61	101	12	113
Pontevedra	872	49	921	837	24	861
Total	1.885	75	1.960	1.976	63	2.039

Fig. 39. Desprazamentos de traballadores desde Galicia ao norte de Portugal (rexime de traballo).

6. CONCLUSIONES

- A mobilidade de traballadores en sentido estricto é un fenómeno restrinxido e pouco expresivo do punto de vista cuantitativo. Non é de esperar un incremento sustantivo da mobilidade no curto ou no medio prazo;
- A distribución por sectores dos traballadores móbiles é significativamente diferente, dependendo da súa orixen (pode inferirse que a cualificación dos traballadores tamén o é);
- A dimensión do fenómeno da mobilidade en sentido estricto está aparentemente correlacionada com o ciclo económico (e máis concretamente con algúns ciclos sectoriais). O axustamento da oferta e da demanda de traballo e o diferencial salarial están na base deste fenómeno;
- A emigración “clásica” de portugueses en dirección a Galicia continua a crecer, con independencia da situación económica.
- Os obstáculos á mobilidade de carácter legal / regulamentar derivan basicamente da aplicación da lexislación comunitaria e dos desenvolvementos nacionais;
- A minimización dos obstáculos legais / regulamentares depende da coordinación administrativa e do establecemento de procesos operativos ben definidos.

As oportunidades na cooperación transfronteiriza de Galicia e Norte de Portugal na formación e no emprego

MARÍA JOSÉ CORTES JIMÉNEZ
*Consellería de Traballo e Benestar
Xunta de Galicia*

O Programa Operativo de Cooperación Transfronteiriza España-Portugal (POCTEP), 2007-2013, promove o desenvolvemento das zonas fronteirizas entre España e Portugal, reforzando as súas relacións económicas e permitindo aproveitar as redes de cooperación xa existentes que se viñan desenvolvendo en programas anteriores.

Estas iniciativas comunitarias teñen como obxectivo principal: favorecer un desenvolvemento harmonioso equilibrado e sostible do territorio europeo.

Os proxectos de cooperación transfronteiriza FORIET e IBERMOVILITAS, que se deseñou como unha continuidade do primeiro, tiñan como obxectivo final impulsar a mobilidade laboral da cidadanía a ambos lados da fronteira (entre Galicia e Portugal no caso do FORIET e entre as Comunidades Autónomas fronteirizas co país veciño e iste no caso de IBERMOVILITAS), obxectivo que se acadou co deseño de políticas activas de emprego que contribuían a paliar as barreiras existentes na mobilidade.

Ambos proxectos foron cofinanciados polos Fondo Europeo para o desenvolvemento Rexional FEDER. O proxecto FORIET levouse a cabo nos anos 2006 e 2007 e o máis recente, o proxecto IBERMOVILITAS iniciouse no ano 2008 estando nestes momentos na súa recta final xa que remata o 30 de Setembro de 2011.

O partenariado do proxecto conformouse tendo en conta dúas cousas:

- O territorio de actuación (a fronteira)
- As competencias necesarias para poder levar a cabo as accións deseñadas.

En base a estas dúas cousas, os membros do partenariado foron as entidades e organismos que, no territorio de actuación, ostentaban competencias en materia de emprego e Formación Profesional para o emprego (orientación laboral, intermediación laboral, promoción de emprego, cualificacións, xestión da formación profesional para o emprego e certificados de profesionalidade).

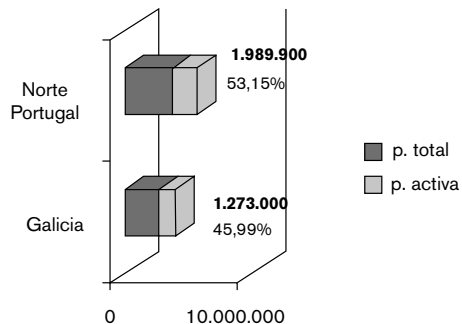
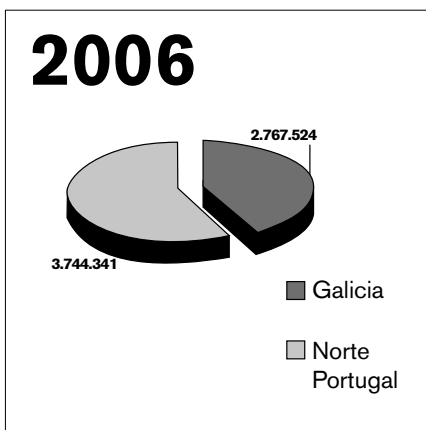
Nos dous proxectos o Xefe de Fila foi a Consellería de Traballo e Benestar da Xunta de Galicia. No proxecto FORIET participaron o Instituto do Emprego e Formación Profesional - Delegación Regional do Norte, Fundación para o Desenvolvemento da Empregabilidade e a Formación en Galicia (FUNDEFEO), Asociación de Centros Homologados (ACH).

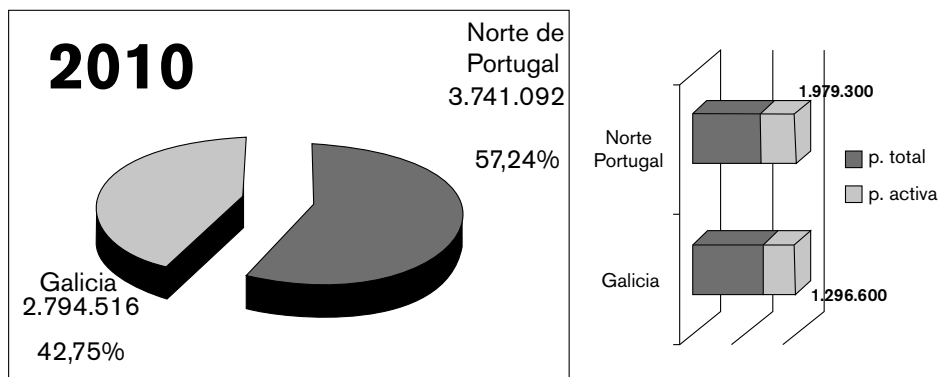
Os socios do proxecto IBERMOVILITAS foron o Instituto do Emprego e Formación Profesional de Portugal, o Servicio Público de Empleo de la Junta de Castilla y León, a Consejería de Igualdad y Empleo de la Junta de Extremadura e a Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía.

A situación socioeconómica na Eurorrexión Galicia - Norte de Portugal existente ao inicio de ambos proxectos viña amosando diferenzas a ambos lados da fronteira.

Así pois a evolución demográfica dende o ano 2006 ao 2010 amosa en Galicia un aumento do 0,97% da poboación total e un aumento do 1,8% da poboación activa, mentres que no norte de Portugal amósase un descenso na poboación total do 0,09% e un descenso do 0,5% da súa poboación activa.

Nestas gráficas pódese apreciar a situación socio-demográfica ao inicio de ambos proxectos. Os marcos temporais foron para o Proxecto FORIET dende xaneiro de 2006 a decembro de 2007 e para o Proxecto IBERMOVILITAS dende xaneiro de 2008 a setembro de 2011.





No ámbito produtivo e laboral neste mesmo período de tempo pódese observar unha evolución a baixa dos traballadores ocupados cun descenso dos rexistros de contratos e un aumento substancial de desocupados.

Proxecto Foriet

O obxectivo das accións deste proxecto era o de formar a profesionais para os sectores con maior demanda laboral a ambos lados da fronteira e homologar esa adquisición de coñecementos de tal xeito que puideran traballar nesta eurorrexión.

As accións formativas deste proxecto foron:

- Na localidade de Chaves: “electricidade de instalacións” e “perruquería”.
- Na localidade de Pontevedra e Ourense: “auxiliar de axuda a domicilio”, “camareiro de pisos”, “técnico de redes e sistemas”, “traballador forestal” e “xesista”.
- Na localidade de Viana do Castelo: “operador de electrónica”, “mecánico de automóbil” e “reparación de carrozarías”.

INDICADORES PROXECTO FORIET	RESULTADO
Nº de accións de formación	15
Nº de seminarios organizados	2
Poboación que fala a lingua do país veciño	66%
Nº de publicacións	2
Nº de foros e xornadas técnicas	1 foro e 2 xornadas
Nº de cursos de aprendizaxe de linguas	2
Nº de páxinas web e plataformas on-line	1
Nº de campañas publicitarias	1
Nº de persoas beneficiarias	201
Nº de alumnas e alumnos insertados no mercado laboral	47%

Proxecto ibermovilias

Este proxecto ademais de ser unha continuidade das accións do anterior, introduce un novo compoñente que fundamenta varias actuacións no campo laboral que é a “intermediación laboral”, unha das competencias fundamentais que teñen en común todos os socios do proxecto.

Ademais leváronse a cabo distintas actividades destinadas a impulsar a mencionada mobilidade laboral como, entre outras: análises profundos do mercado laboral transfronteirizo e das súas necesidades, diversas xornadas de difusión das actividades, intercambios de técnicos dos proxectos, publicacións, páxinas Web con todo tipo de información dos proxectos e campañas publicitarias.

As principais actividades e tarefas que se deseñaron neste proxecto foron as que se desenvolven de seguido.

ACTIVIDADE 1: ANÁLISE DO MERCADO LABORAL TRANSFRONTEIRIZO E IDENTIFICACIÓN DE OPORTUNIDADES PARA Á MOBILIDADE.

Neste apartado constituíuse o Comité Técnico de Traballo Conxunto, celebráronse as xornadas de inicio do proxecto en Santiago de Compostela; deseñouse e púxose en produción a páxina web oficial do proxecto; ase mesmo, púxose en marcha o Centro de Referencia como un portal multilingüe en internet para informar de maneira actualizada e constante sobre a realidade do mercado laboral transfronteirizo España-Portugal.

Por último nesta actividade leváronse a cabo estudos do mercado laboral para cada unha das áreas fronteirizas que conforman o marco plurirrexional deste proxecto. Estas análises do mercado laboral transfronteirizo tiveron como finalidade identificar as necesidades do mercado e as ocupacións demandadas polo tecido produtivo, establecéndose un mapa de oportunidades para a mellora da empregabilidade.

Pola súa banda a Consellería de Traballo e Benestar, xefe de fila do proxecto, realizou o estudo de necesidades ocupacionais da área de cooperación que lle corresponde, que serviu de base para o deseño e desenvolvemento de todo o proxecto. As conclusións deste estudo obtivéronse a partir dun amplo traballo de campo no que, para a obtención da información, se incluíron entidades tanto públicas como privadas de ambos lados da fronteira galaico portuguesa.

ACTIVIDADE 2: DESEÑO CONXUNTO DAS ACCIÓNS CONCRETAS PARA PALIAR AS BARREIRAS EXISTENTES Á MOBILIDADE.

Nesta actividade destacou a intensa coordinación das administracións laborais implicadas no proxecto así como as diversas actividades de divulgación e publicidade.

A actividade está integrada por diversas tarefas nos distintos campos de actuación.

Iniciouse cunha identificación das áreas de formación, logo de seleccionadas as ocupacións con oportunidades, coa finalidade de mellorar o perfil profesional dos traballadores, ase mesmo identificáronse as áreas de formación complementarias e transversais necesarias, todo elo co obxectivo de procurar que as persoas traballadoras estivesen preparadas para desempeñar un posto de traballo a ambos lados da fronteira.

Deseñouse un “*Plan de acollida*” no que se integraba diversas materias de ámbito socio laboral: aprendeuse hábitos, usos e costumes do país veciño, principais normativas no ámbito laboral, sanitario, etc..., así como un reforzo técnico de coñecemento do idioma, seguridade laboral, igualdade de oportunidades e medio ambiente. Para elo elaborouse o “*Manual de acollida*” para cada país, así como unha plataforma web de teleformación multilingüe, poñéndose, así, a disposición dos participantes os contidos dos coñecementos transversais.

Por último procurouse a implicación do empresariado deseñándose programas de prácticas non laborais en empresas.

ACTIVIDADE 3: POSTA EN MARCHA DO PROXECTO PILOTO NAS CATRO ÁREAS DE COOPERACIÓN ORIENTACIÓN A FACILITAR A INSERCIÓN LABORAL TRANSFRONTEIRIZA.

En cada área correspondente a cada socio establecéronse accións formativas baseadas nos análises dos mercados laborais que permitiron identificar os perfís profesionais demandados na zona. Estas áreas de cooperación son:

- Galicia / Norte de Portugal.
- Castilla y León / Centro-Norte Portugal.
- Extremadura / Alentejo-Centro.
- Andalucía / Alentejo-Algarve.

Estas accións abranguen dende o proceso de recrutamento dos participantes en base a un perfil establecido, a selección das persoas participantes nas distintas accións formativas, as accións de cualificación e motivación profesional a partir das accións formativas ata a procura da inserción laboral dos participantes no mercado de traballo fronteirizo.

No caso galego a selección dos participantes nos itinerarios integrados de inserción laboral fíxose entre os demandantes rexistrados nas oficinas e centros de emprego da área de cooperación Galicia- Norte de Portugal. Seleccionáronse **persoas desempregadas**, con **residencia** na área transfronteiriza e que tiveran un **nivel mínimo** de coñecementos nunha profesión, pois a finalidade era mellorar o perfil profesional dos participantes consonte as necesidades do mercado laboral para a unha mellor integración no mesmo.

O obxectivo era que nesta actividade tres se constituíran verdadeiros “*Itinerarios formativos de inserción*”.

Para elo deseñáronse en xeral, e en particular para Galicia-Norte de Portugal, os seguintes servizos:

- **Formación específica profesional** das áreas produtivas seleccionadas na actividade un. As actividades formativas centráronse en diversas familias profesionais de hostalaría e turismo, enerxías renovables, servizos a comunidade, etc... segundo a selección realizada nas distintas áreas de cooperación que participaron neste proxecto.
- **Orientación laboral** cunha especial dedicación as tarefas para a mellora das aptitudes e actitudes dos participantes no ámbito do emprendemento e autoemprego;
- Servizos de **titoría** co que se pretendeu facer un seguimento e dar un apoio constante aos participantes ao longo de todo o itinerario formativo.
- Servizo de titoría para atender todas as actividades de **teleformación**.
- Por último púxose especial interese no desenvolvemento dun programa de **prácticas non laborais** dos alumnos.

Nesta actividade tamén incluíuse as xornadas de difusión en Estremadura

ACTIVIDADE 4: POTENCIACIÓN DEL TRABAJO ARTICULADO DE OFICINAS Y CENTROS DE EMPLEO Y TRANSFERENCIA DE RESULTADOS.

Coa finalidade de mellorar a información e colaboración entre os servizos da administración con competencias na intermediación laboral, deseñáronse varias ferramentas informáticas, algunhas de difusión pública como a páxina web principal do proxecto como principal canal de difusión das actividades do proxecto, albergando información xeral, de eventos de interese nos ámbitos do proxecto, actividades desenvolvidas, noticias emprego ou de formación, etc..., así como diversas aplicacións web como o Centro de Referencia de Mobilidade Laboral Transfronteiriza que ten a finalidade de dar información especializada en materia laboral.

Cabe destacar neste bloque de actividades as labores levadas a cabo para impulsar o traballo conxunto ambos lados da fronteira das administracións implicadas na intermediación laboral, habilítanse tres espazos web con distintos usuarios e destinatarios:

- ❖ A “Bolsa de candidatos” é un espazo dentro da páxina web do proxecto onde, voluntariamente tanto candidatos como empresas interesadas poderán usalo como tablón de anuncios dando a coñecer tanto ofertas laborais como o CV dos candidatos.
- ❖ A “Bolsa de traballo” dentro do Centro de Referencia da a coñecer os ofertas de emprego que teñen en difusión os SPE das áreas de influencia del proxecto.

- ❖ Sistema de Información de Empleo Transfronterizo (SIET) como ferramenta informática INTRANET onde se xestionan aquelas ofertas que se xeran nos Servizos Públicos de Empleo das zonas transfronterizas. Esta aplicación a diferenza do resto é de uso interno para os técnicos da administracións laborais para facilitar a xestión de ofertas de traballo. Previa ao deseño desta ferramenta realizouse un estudo e análise dos sistemas de información utilizados nos centros públicos de emprego.

Realizáronse tamén outras tarefas de especial relevancia no cooperación e colaboración transfronteriza das administracións laborais:

- ❖ Programa de intercambio de técnicos de emprego coa finalidade de coñecer mellor a situación do emprego e a súa xestión a outro lado da fronteira, neste intercambio traballáronse as posibilidades de mellora dos métodos e ferramentas de traballo conxuntamente.
- ❖ Fíxase un Foro anual concibido como un lugar onde compartir experiencias e traballar en todas aquelas cuestións que afectan á mobilidade das persoas traballadoras
- ❖ Programa de Transferencia a outros territorios que artículase a través dunha serie de actuacións orientadas a dar a coñecer este proxecto mais aló das áreas xeográficas correspondentes aos socios participantes, estas actuacións se centran en accións de divulgación de resultados e metodoloxías para outros territorios transfronterizos con características similares.
- ❖ Por último desenvolvéronse na localidade de Faro as Xornadas de peche co obxectivo de dar a coñecer os resultados acadados no marco do proxecto IBERMOVILITAS.

ACTIVIDADE 5: XESTIÓN E AVALIACIÓN DO PROXECTO

Todas actuacións do proxecto foron sometidas a unha avaliación externa que a súa vez era unha actividade propia do mesmo.

Resultados¹

Así pois nestes momentos están rematadas as fases de formación en todasa as áreas transfronterizas participantes no proxecto, así como a meirande parte das actividades de prácticas en empresa, estase a rematar a fase piloto dunha aplicación

¹ Para mais información pódense dirixir a dirección da páxina web do proxecto: www.ibermovilitas.org

intranet de xestión de ofertas de traballo a ambos lados da fronteira e que estimamos será un produto que seguirá mantendo a comunicación entre todos os servizos públicos de emprego socios deste proxecto logo de finalizar o mesmo e que seguirán a xestionar ofertas en ambos países cumprindo así o obxectivo principal do proxecto que é impulsar e promover a mobilidade laboral no ámbito territorial hispano-luso.

INDICADORES DE REALIZACIÓN	
ACTIVIDADE	RESULTADOS
Espazos web, intranet , plataforma de e-formación y bases de datos	5 espazos web
Nº de beneficiarias do xénero feminino que participaron nas actividades de formación (Total socios)	80
Nº de beneficiarios de xénero masculino que participaron nas actividades de formación (Total socios)	70
Nº de estudos sobre mercados de traballo transfronterizos (total socios)	4 (un estudo de mercado laboral por cada área de cooperación)

INDICADORES DE RESULTADO	
ACTIVIDADE	RESULTADOS
Nº publicacións distribuídas	100 manuais de acollida
Material publicitario	1.600 dipticos
Promedio de visitas a la página web	136visitas/día
Nº de horas de formación de activos (Total socios)	2.430 horas impartidas

O contributo da Galiza e do Norte de Portugal para o desenvolvimento das regiões na Europa

ANTONIO PEGO

Associação Empresarial de Portugal

Em nome do Senhor Presidente da AEP, Eng^o José António Barros, uma saudação especial para a realização deste 13^o Congresso Internacional Galiza e Norte de Portugal de Formação para o trabalho agora sobre o tema “Mobilidade, Formação, Orientação e Emprego no âmbito transfronteiriço”.

Trata-se de um evento já com uma história relevante e um contributo inquestionável para a apresentação, a reflexão e a discussão das boas práticas e dos projectos que as duas regiões espanhola e portuguesa promovem no domínio de formação, orientação e emprego.

O meu pequeno contributo para esta mesa redonda institucional vai pois aproveitar para dar a conhecer um projecto em que a AEP participa e que envolve a Região Norte de Portugal e as Regiões espanholas da Galiza e de Castela e Leão. Refiro-me ao projecto das Macro Regiões que será candidato aos apoios da União Europeia, no quadro futuro dos incentivos comunitários.

Por se tratar de um projecto com uma grande envolvente institucional: associações empresariais, confederações sindicais, universidades, IEFP, centros de tecnologia e formação e entidades de âmbito regional; por enquadrar uma abrangência geográfica significativa e um enquadramento político sólido e sobretudo por todos os actores

envolvidos considerarem que a escala macro-regional é a mais adequada para a implementação de políticas nas áreas de economia do conhecimento da sociedade digital, do ambiente, do emprego da cultura e do turismo.

As grandes linhas já definidas pelos empresários e parceiros sindicais no Grupo de Trabalho Emprego e Relações Laborais parecem-nos perfeitamente enquadráveis com a temática desta mesa redonda com a devida adaptação ao contexto transfronteiriço em debate. Essas grandes linhas corporizam os seguintes objectivos programáticos que do nosso ponto de vista constituem prioridades de desenvolvimento das nossas regiões:

- criar e difundir um sistema integrado de gestão de ofertas ao nível do emprego, de formação e da certificação profissional, harmonizando e capitalizando as experiências existentes, fomentando dinâmicas inovadoras de oferta e procura no mercado e promovendo a gestão de diversidade no mercado de trabalho;
- garantir o reconhecimento das qualificações e certificações profissionais inter-regiões, tendo por referência o Quadro Europeu das Qualificações;
- promover a adaptabilidade das Empresas e indivíduo às TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação e aos perfis da sociedade de informação e conhecimento, desenvolvendo respostas formativas regionais ou locais ajustadas aos públicos das regiões envolvidas;
- estimular a mobilidade efectiva de jovens recém-licenciados e activos desempregados qualificados através de acções inter-regiões de reorientação, reconversão e inserção;
- criação e desenvolvimento de programas de incentivo/estímulo ao Empreendedorismo de âmbito regional através de dispositivos inovadores que promovam bolsas de ideias criadores de empresas, formação de empreendedores, linhas de financiamento de capital de risco, ...
- identificação de sectores emergentes sobretudo de natureza industrial, com potencialidades de crescimento e com as necessidades de competências requeridas por esses sectores.

Este é o quadro de desenvolvimento futuro da Europa: uma **Europa das Regiões** sólida porque envolvendo áreas geográficas e populações muito relevantes, dinâmicas de desenvolvimento capazes de produzir pensamento estratégico e de criarem dinâmicas de desenvolvimento ousadas, e inovadoras e orientadas para o trabalho comum e para a criatividade colectiva.

Cualificación, acreditación e certificación para a mobilidade

MARÍA EUGENIA PÉREZ FERNÁNDEZ
*Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Xunta de Galicia*

As palabras que dan título a esta conferencia: Cualificación, acreditación, certificación e mobilidade non cabe dúbida que son termos cun importante significado en si mesmo, pero ao mesmo tempo cunha estreita relación.

A estas alturas, todos deberiamos ter claro que para avanzar a cualificación profesional, contar con persoal cualificado é imprescindible no panorama no que nos atopamos, coa globalización dos mercados, os continuos e cada vez mais rápidos cambios que se producen na nosa sociedade, cambios tecnolóxicos e nos procesos productivos, así como o continuo avance da sociedade da información, e de maior esixencia de calidade. Polo que as tiñas de actuación cara o emprego fan un especial énfase e oriéntanse cara a obtención dunha poboación activa cualificada. Así a homoxeneización da cualificación entre as persoas facilita e permite a súa mobilidade, e a libre circulación de traballadores e profesionais entre países.

No actual panorama de globalización dos mercados e de continuo avance da sociedade da información, as estratexias coordinadas para o emprego que postula a Unión Europea oriéntase con especial énfase cara a obtención dunha poboación activa cualificada e apta para a mobilidade e libre circulación, cuxa importancia resáltase expresamente no Tratado da Unión Europea.

No marco actual, o sistema ha de fomentar a formación ao longo da vida, integrando as distintas ofertas formativas e instrumentando o recoñecemento e a acreditación das cualificacións profesionais a nivel nacional, como mecanismo favorecedor da homoxeneización, a nivel europeo, dos niveis de formación e acreditación profesional de cara ao libre movemento dos traballadores e dos profesionais no ámbito do mercado que supón a Comunidade Europea

Nesta tendencia de modernización e mellora, que se corresponden coas políticas da Unión Europea elaborouse a **Lei Orgánica 5/2002, de 19 de xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional**, cuxa finalidade é a creación dun Sistema Nacional de Cualificacións e Formación profesional que dote de unidade, coherencia e eficacia á planificación, ordenación e administración desta realidade, coa fin de facilitar a integración das distintas formas de certificación e acreditación das competencias e das cualificacións profesionais.

Formación Profesional

Conxunto de accións formativas que capacitan para o desempeño cualificado das profesións, o acceso ao emprego e a participación activa na vida social, cultural e económica.

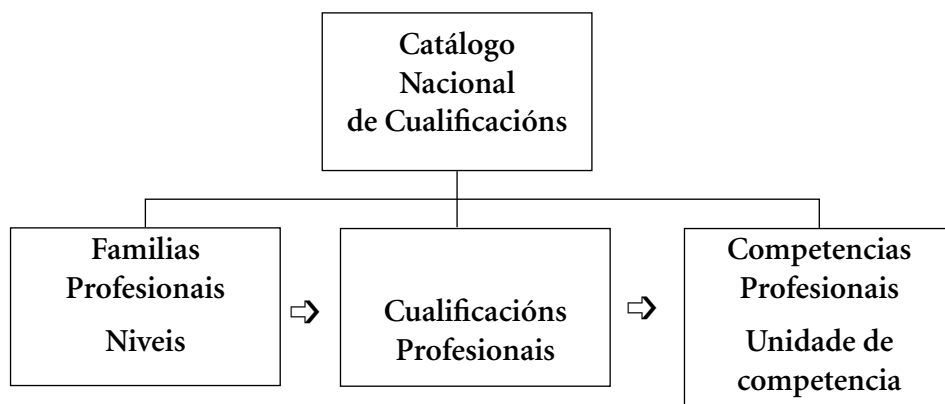
Formación profesional do sistema educativo

Formación continua

Formación a

Accións de inserción e reinserción laboral

O Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional constitúe o elemento central en torno ao que xira a Lei de Cualificacións e da Formación profesional, a regulación que leva a cabo parte do concepto técnico de cualificación profesional, entendida como o conxunto de competencias con significación para o emprego, adquiridas a través dun proceso formativo formal e incluso non formal que son obxecto dos correspondentes procedementos de avaliación e de acreditación. En función das necesidades do mercado de traballo e das cualificacións que este require, desenvólvense as ofertas públicas de formación profesional.



A citada Lei establece no artigo 3.5 que un dos fins do Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional é o de avaliar e acreditar oficialmente a cualificación profesional, calquera que fora a súa forma de adquisición, e no seu artigo 4 establece que un dos seus instrumentos é o procedemento de recoñecemento, avaliación, acreditación e rexistro das cualificacións profesionais.

Os sistemas de recoñecemento da competencia profesional estanse a implantar con éxito na maior parte dos países desenvolvidos, especialmente nos europeos, tratando de capitalizar as aprendizaxes adquiridas polas persoas fóra do ámbito educativo, contribuíndo de maneira destacada á aprendizaxe das persoas ao longo da vida.

En Galicia contamos cun amplo colectivo de traballadores con cualificación profesional, pero que carecen da correspondente certificación oficial, feito que supón unha situación real de desvantaxe sobre as posibilidades efectivas de mobilidade profesional e social, así como de inserción laboral e calidade no emprego.

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria establece un procedemento de recoñecemento da competencia profesional personalizado e flexible, coa fin de lles facilitar ás persoas traballadoras a posibilidade de recoñecer e certificar a súa experiencia laboral e as aprendizaxes adquiridas por outras vías de formación.

Plan de
Acreditación
 da experiencia profesional

A finalidade deste procedemento consiste, en definitiva, en posibilitar á po-boación traballadora o recoñecemento e certificación das competencias profesionais conseguidas a través da experiencia acumulada ao longo da vida, acreditándolles oficialmente o seu saber facer e orientándoos e informándoos dos distintos procedementos que unidos a este lles permita acadar un título de formación profesional.

Os departamentos de orientación son un dos piares básicos neste procedemento, xa que son os encargados de informar sobre o mesmo e, nos centros onde se desenvolvan as probas, os orientadores ou orientadoras deberán elaborar, de ser o caso, un plan de formación para os candidatos, que lles permita unha vez rematado o proceso de avaliación, adquiriren os déficits de competencia detectados.

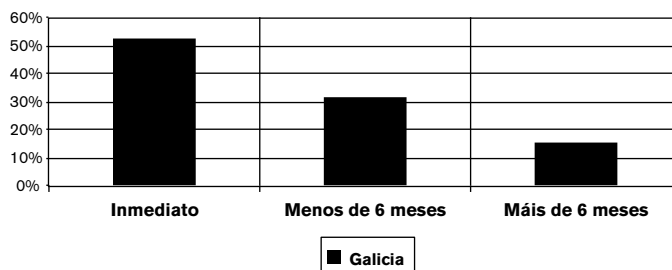
Debido a que o paso dos candidatos polo procedemento de recoñecemento de competencias debe ir acompañado da mellor e máis axeitada información e orientación, é de suma importancia o papel e a implicación de tódolos orientadores no proceso a fin de garantir a fiabilidade, a obxectividade e o rigor técnico do mesmo. Así pois, a orientación e a tutoría no contexto actual, convértense nun proceso de axuda imprescindible que se desenvolve mediante unha intervención continuada e técnica, coa implicación de axentes educativos, sociais e profesionais, e que conduce á necesidade do establecemento de accións específicas dirixidas á actualización continua da información que se lle poda proporcionar ao alumnado.

Ademáis disto, e para facilitar a orientación, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, realizou varios estudos sobre a inserción laboral dos titulados e das tituladas de formación profesional. A relevancia deste estudo radica en que facilita datos fiables para concretar a eficiencia da FP como ferramenta para a inserción laboral e así poder impulsar a aplicación das correccións oportunas de cara á mellora da calidade desta ensinanza e a súa utilidade social.

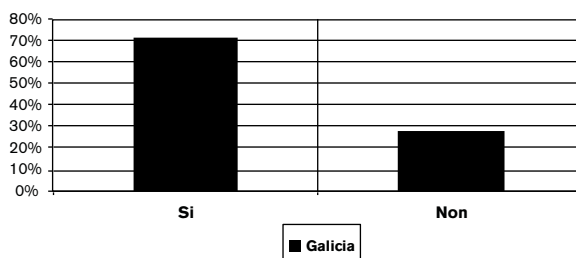
Estes estudos recollen os datos máis salientables de inserción laboral nos últimos anos, e os datos do último estudo de inserción laboral indica que preto do 81% das persoas tituladas de F.P. atopou emprego nos seis meses seguintes á finalización do ciclo formativo, e máis do 70% delas indica que o seu emprego está relacionado cos estudos cursados.

Así mesmo, neste interese pola inserción profesional e a creación de emprego na nosa comunidade e enlazando con todo o anterior, á hora da creación de emprego e mellorar a competitividade e o crecemento económico resulta fundamental fomentar o espírito emprendedor como capacidade básica que se inculca mediante a aprendizaxe permanente. Esta tarefa pódese fomentar dende varios ámbitos, sendo fundamental a labor que lle corresponde ao ámbito educativo.

O espírito emprendedor non debe considerarse só como un conxunto de calidades e habilidades co obxectivo de crear unha nova empresa, senón como unha actitude



Gráfica 1. Inserción laboral. Tempo en atopar emprego.



Gráfica 2. Relación emprego - estudos de FP .

xeral ante a vida, que pode ser de utilidade tanto nas actividades profesionais, como na vida cotiá de calquera persoa.

A nosa Comunidade Autónoma, introduce o fomento do espírito empresarial como un dos obxectivos que ten que acadar o noso sistema educativo. Ao longo do proceso de aprendizaxe débense identificar e potenciar aquelas características da personalidade que conduzan a promover entre o alumnado o perfil ideal do emprendedor.

EduEmprende

Xornadas informativas

Charlas de sensibilización e orientación

Publicacións de referencia para o alumnado

Obradoiros de

Viveiros de

Nas distintas etapas do proceso educativo establécense materias coa finalidade básica de potenciar o desenvolvemento do espírito emprendedor e relacionar ao alumnado coa realidade do seu contorno socioeconómico e produtivo.

Así, na etapa da educación secundaria obrigatoria impártese a materia de Obradoiro de iniciativas emprendedoras co obxecto da preparación do alumnado para a súa inserción laboral, prestándolle unha especial atención á orientación educativa e profesional.

Nas ensinanzas profesionais e máis concretamente nas de formación profesional dentro do sistema educativo, contéplase especificamente o obxectivo de afianzar o espírito emprendedor para o desempeño de actividades e iniciativas empresariais, e así promover as saídas profesionais como empresario e que o alumnado adquira as competencias necesarias para a creación da súa propia empresa.

En España, a Lei orgánica 5/2002 das cualificacións e da formación profesional, polo que se crea o Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais, cita como un dos fins dente sistema o de avaliar e acreditar oficialmente a cualificación profesional calquera que fora a súa forma de adquisición. Facilitando a integración as distintas formas de certificación e acreditación das competencias e cualificacións profesionais.

Deste xeito, a obtención da cualificación profesional ten unha dobre vía: directamente a través da formación ou mediante a acreditación da experiencia laboral das persoas o que potencia ademais a formación a longo da vida das persoas que poderán acreditar a súa experiencia de forma oficial e completar a súa formación, podendo obter no seu caso un título.

Procedemento de acreditación de competencias

FASE 1	• ASESORAMENTO
FASE 1	• AVALIACIÓN DA COMPETENCIA PROFESIONAL
FASE 1	• ACREDITACIÓN E REXISTRO DA COMPETENCIA PROFESIONAL

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria considerou dende un primeiro momento a importancia da posta en marcha do procedemento de acreditación da experiencia laboral cara a cualificación do poboación galega. Así leváronse a cabo de forma experimental, no ámbito da súa xestión, procesos de recoñecemento, avaliación e acreditación da competencia profesional en centros educativos públicos.

A finalidade foi posibilitar que os traballadores e traballadoras poideran validar competencias adquiridas pola experiencia profesional ou mediante aprendizaxes non formais e informais. Isto permitiu que moitos traballadores puideran obter unha certificación oficial das súas competencias que a súa vez lles motivaba de cara ao aprendizaxe a o longo da vida.

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, apoió todas as iniciativas relacionadas con este proceso; implicándose e participando no Proxecto ERA, desenvolto no ano 2003, que tivo como finalidade a de deseñar, experimentar e contrastar unha metodoloxía para levar a cabo procesos de acreditación de competencias.

Posteriormente foron moitos os pasos que se deron ata ter deseñados os métodos e procedementos ademais dos instrumentos e da formación adecuados para acometer este procedemento dunha forma obxectiva e fiable, tal e como se establece na Lei 5/2002 das cualificacións e da formación profesional.

A experimentación deste proceso de forma continuada permitiunos traballar, aportar e contrastar as nosas experiencias con outras comunidades, así como aportar as nosas consideracións ao Grupo de Traballo creado non seo do Consello Xeral da Formación Profesional que estudou a posta en marcha destes procedementos a nivel nacional.

Convocatorias que se realizaron dirixidas á obtención dun título de formación profesional

Convocatorias realizadas no marco do Real Decreto 942/2003, do 18 de xullo, polo que se determinaban as condicións básicas que deben reunir as probas para a obtención dos títulos de técnico e técnico superior de formación profesional específica. Desenvolvéronse sobre a base da Orde do 11 de febreiro de 2005 pola que se regulaban as probas libres para a obtención dos títulos de técnico e técnico superior de formación profesional específica en Galicia.

Convocatoria do 2007, na que incidiu a publicación do Real Decreto 1538/2006, do 15 de decembro, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo, cuxa finalidade ademais da obtención dun título de formación foi a obtención dunha acreditación parcial acumulable de unidades de competencia.

Convocatorias que tiveron por obxecto unicamente a acreditación de unidades de competencia

Convocatorias directamente dirixidas á acreditación de unidades de competencia. Convocatorias no marco do Real Decreto 942/2003, do 18 de xullo.

- a) Dirixidas á obtención dun título de formación profesional:
 - Resolución do 4 de marzo de 2005, da Dirección Xeral da Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, pola que se convocan probas para a obtención do título de técnico de formación profesional nos ciclos formativos e prazas que se determinan.
 - Resolución do 0 de febreiro de 2006, da Dirección Xeral da Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, pola que se convocan probas para a obtención dos títulos de técnico e de técnico superior de formación profesional específica nos ciclos formativos e prazas que se determinan.
- b) Dirixidas á obtención dun título de formación profesional ou á acreditación de unidades de competencia (acreditación parcial acumulable)
 - Resolución do 15 de xaneiro de 2007, da Dirección Xeral da Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, pola que se convocan probas para a obtención dos títulos de técnico e de técnico superior de formación profesional específica, así como de acreditación de unidades de competencia.
- c) Dirixidas exclusivamente á acreditación de unidades de competencia
 - c.1) Anteriores ao Real Decreto 1224/2009 do 17 de xullo
 - Orde do 25 de febreiro de 2008 pola que se convocan unidades de competencia e prazas para o recoñecemento, a avaliación, a acreditación e a certificación da competencia profesional, e se determina o correspondente procedemento experimental.
 - c.2) Convocatorias realizadas no marco do Real Decreto 1224/2009, do 17 de xullo.
 - Orde do 1 de setembro de 2009 pola que se convocan unidades de competencia e prazas para o recoñecemento, a avaliación, a acreditación e a certificación da competencia profesional, e se determina o correspondente procedemento experimental.
 - Orde do 21 de marzo de 2011 pola que se convoca o proceso de acreditación de competencias profesionais adquiridas a través da experiencia laboral, na Comunidade Autónoma de Galicia, en determinadas unidades de competencia do Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais, de distintas familias profesionais.

Convocatoria marzo 2011

No D.O.G. nº 60 de 25 de marzo de 2011 publícase a Orde de 21 de marzo pola que se convoca o proceso de acreditación de competencias profesionais adquiridas a través da experiencia laboral, na Comunidade Autónoma de Galicia, en determinadas unidades de competencia do Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais.

Segundo o RD 1224/2009, de 17 de xullo (B.O.E. do 25 de agosto) o procedemento queda estruturado en tres fases:

1ª Asesoramento

2ª Avaliación

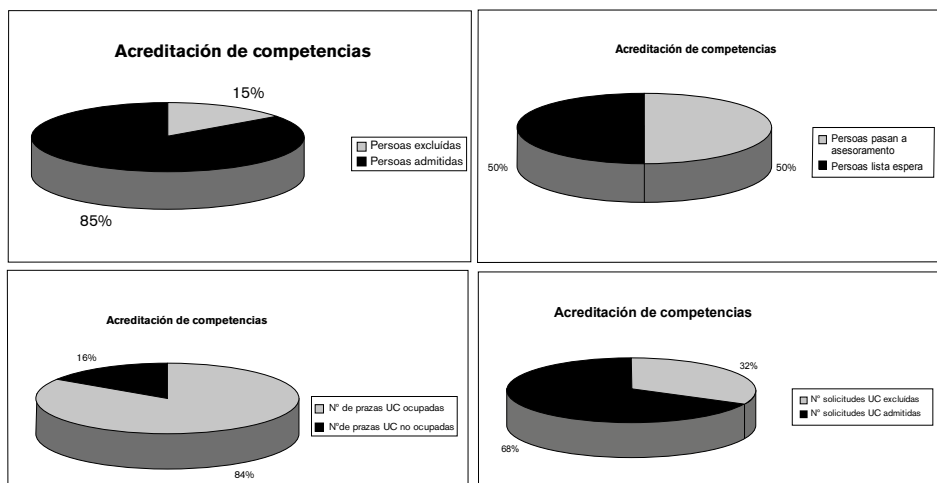
3ª Acreditación e rexistro da competencia

Ademais conta cunha admisión previa na que tras a revisión da documentación achegada polos solicitantes, verificase o cumprimento, por parte dos candidatos, dos requisitos esixidos para participar no procedemento.

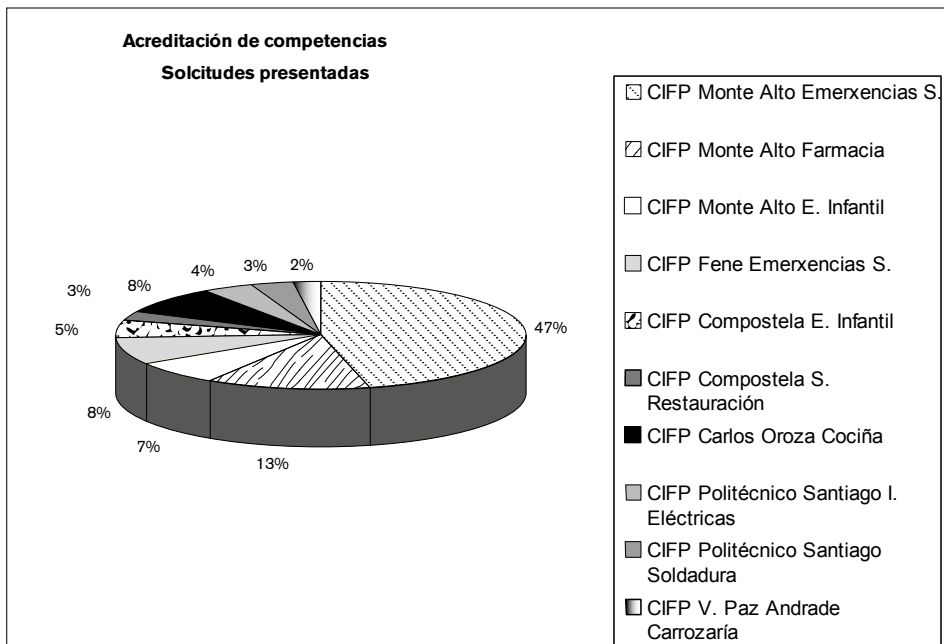
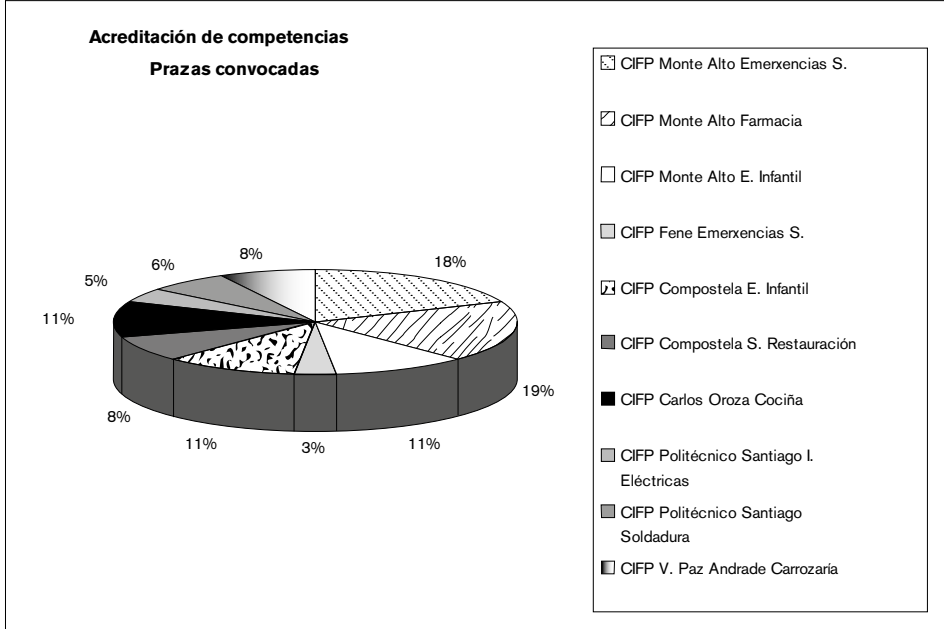
As características deste procedemento, que abarca mais de seis meses, esixe a intervención de especialistas cualificados dos mundos educativo e laboral, os cales tras un proceso de formación son habilitados para o exercicio das funcións de asesoramento e avaliación, motivo polo que xustifica a convocatoria dun número limitado de prazas.

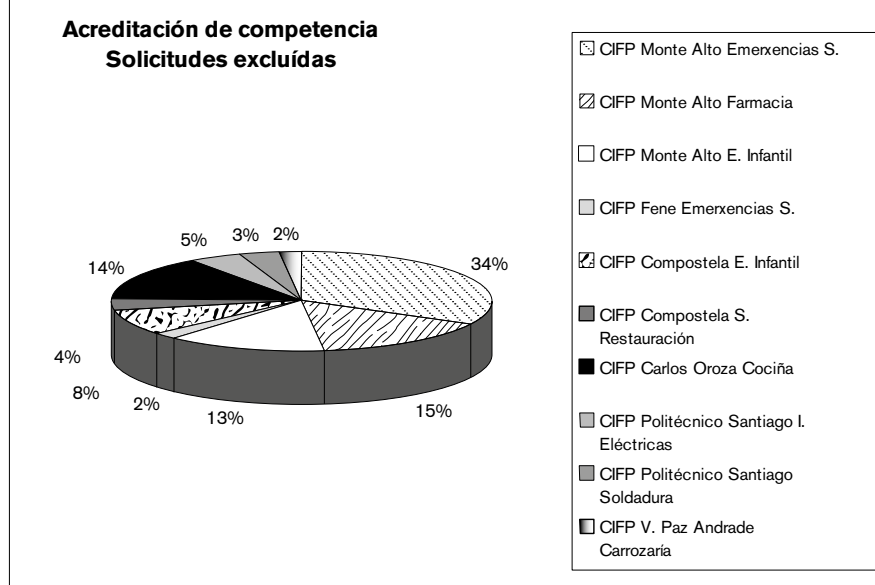
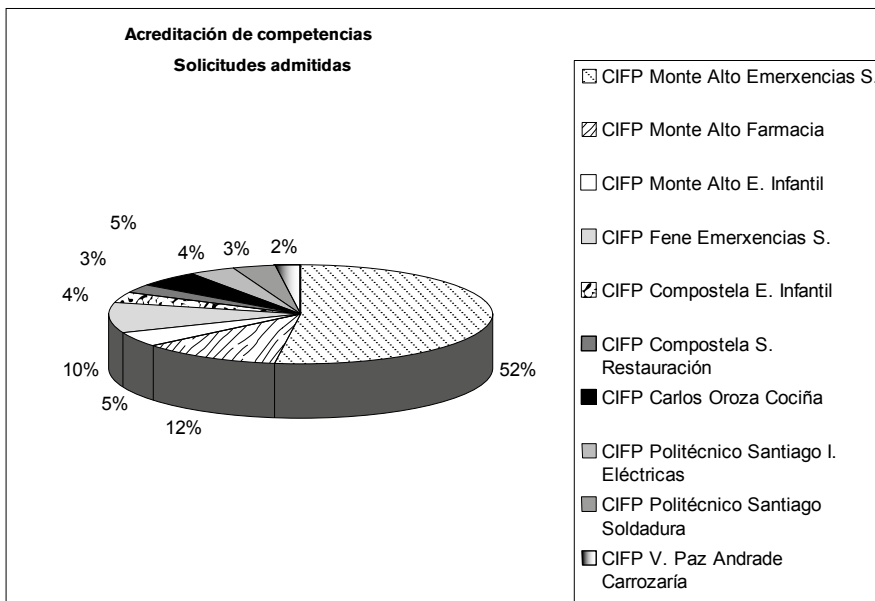
Os acordos de cooperación entre o Estado e as comunidades autónomas establecen que as convocatorias priorizarán aqueles ámbitos profesionais relacionados co desenvolvemento da Lei de dependencia e cos sectores estratéxicos para a economía do estado e das diferentes comunidades. Por este motivo foron convocadas UC das familias profesionais de sanidade, servizos socioculturais, mantemento de vehículos, electricidade e electrónica, fabricación mecánica e hostalería e turismo.

Os datos correspondentes a fase de admisión son os seguintes:



Gráficos correspondentes aos datos por centro e ciclo:





En próximas convocatorias se dará resposta ás necesidades do tecido productivo, engadindo a oferta novas unidades de competencia, correspondentes ás cualificacións profesionais do Catálogo nacional e aos títulos de formación profesional. Será aumentada a oferta naquelas unidades de competencia nas que detectouse gran demanda, incorporando novas sedes de realización en distintas provincias.

O Sistema Nacional de Qualificações: certificação, relevância e transparência

SANDRA LAMEIRA

Agência Nacional para a Qualificação, I.P

1. O Sistema Nacional de Qualificações (SNQ)

O processo de reforma do Sistema de Educação e Formação português iniciou-se em 2007 com a denominada “Agenda de Reforma para a Formação Profissional”. No âmbito desta reforma criou-se, em 2007, o Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro). A criação deste Sistema em Portugal teve como principais objectivos:

- Aumentar a proximidade entre os sistemas de educação e formação e o mercado de trabalho através de uma oferta relevante de formação inicial e contínua, ajustada às necessidades do tecido empresarial, tendo por base as necessidades actuais e emergentes das empresas e a integração socioprofissional de grupos com particulares dificuldades de inserção.
- Aumentar o nível de qualificação da população portuguesa, dando prioridade à generalização do nível secundário como qualificação mínima da população.
- Apostar na qualificação de dupla certificação, quer através do aumento e generalização da oferta de cursos de educação e formação profissional (jovens e adultos), quer através do reconhecimento, certificação e validação de competências de aprendizagens formais, informais e não formais.
- A criação de um Catálogo Nacional de Qualificações, com o objectivo de regulação da oferta certificada.

Para atingir estes objectivos o Sistema Nacional de Qualificações consagrou como principais instrumentos:

- O Catalogo Nacional de Qualificações
- O Quadro Nacional de Qualificações
- O dispositivo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, escolares e profissionais, que permite aos adultos, através da mobilização de um conjunto de instrumentos, reconhecer as suas competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida.
- A Caderneta Individual de Competências, que regista todas as competências e formações adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida – associadas a qualificações do Catálogo Nacional de Qualificações e a outras ações de formação não referenciadas ao Catálogo.

Nesta apresentação explicitam-se apenas dois destes instrumentos: o Catálogo Nacional de Qualificações e o Quadro Nacional de Qualificações.

2. O Catálogo Nacional de Qualificações

O Catalogo Nacional de Qualificações (CNQ) é um instrumento de gestão estratégica das qualificações de nível não superior, contemplado no Acordo para a Reforma da Formação Profissional celebrado entre o Governo e os Parceiros Sociais (Março 2007), e criado como instrumento do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ).

O CNQ contempla qualificações que se pretendem relevantes para a atividade económica, abrangendo todos os sectores de actividade visando assim assegurar uma maior articulação entre as competências necessárias ao desenvolvimento socioeconómico do País e a oferta formativa promovida no âmbito do SNQ.

O Catálogo pretende ainda flexibilizar a obtenção da qualificação no contexto da promoção da aprendizagem ao longo da vida (ALV), independentemente das vias de acesso através da:

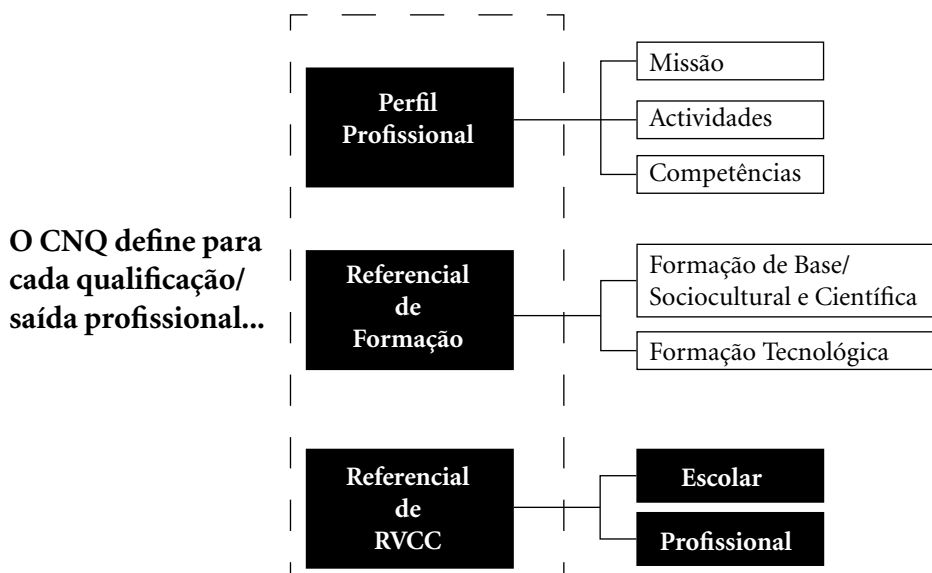
- Modularização dos referenciais de formação – definindo percursos formativos organizados em unidades de formação de curta duração (25 e/ou 50 horas)
- Disponibilização de referenciais para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

O CNQ visa ainda contribuir para elevar a coerência, a transparência e a comparabilidade das qualificações acessíveis a nível nacional e internacional, garantindo para isso, a articulação com o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e com o Quadro Europeu de Qualificações (QE).

- A organização do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ)

O Catálogo Nacional de Qualificações está organizado em áreas de educação e formação e integra para cada qualificação um perfil profissional, um referencial de formação e um referencial de reconhecimento, validação e certificação de competências:

- O perfil profissional integra o conjunto das actividades associadas à qualificação, bem como os saberes, saberes-fazer e saberes sociais e relacionais necessários para exercer as actividades.
- O referencial de formação de dupla certificação consiste num conjunto conteúdos e outras informações que orientam a organização e o desenvolvimento da formação em função do referencial de competências associado.
- O referencial de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) identifica o conjunto de competências, organizadas em unidades coerentes, adquiridas em contextos não formais e informais, que devem ser demonstradas, com vista à atribuição de uma certificação escolar (equivalência ao nível básico ou ao nível secundário de educação) e/ou profissional (nível 2 ou nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações).



O CNQ contempla, hoje, 256 qualificações (relativas a 39 áreas de educação e formação), que integram mais de 6500 unidades de formação e curta duração (UFCD), apresentando 84 referenciais para os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais e 9 qualificações adaptadas a pessoas com deficiências e incapacidades.

No quadro da sua atualização, desde 2008, o CNQ integrou 48 novas qualificações, excluiu 21 qualificações, tendo ainda sido reestruturadas 82 qualificações.

- A atualização e o desenvolvimento do Catálogo Nacional e Qualificações

A atualização e o desenvolvimento do Catálogo Nacional de Qualificações é da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ) em articulação com os Conselhos Sectoriais para a Qualificação (CSQ).

Os Conselhos Sectoriais para a Qualificação são entendidos como plataformas de reflexão técnico-consultivas, organizadas numa lógica sectorial que visam identificar as qualificações essenciais para a competitividade e modernização do tecido produtivo e para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

Estes CSQ podem integrar, entre outros, especialistas indicados por associações sindicais e associações de empregadores, empresas de referência, entidades formadoras de natureza variável (escolas profissionais, escolas públicas, centros de formação profissional, ...) e peritos independentes.

No quadro de evolução do Catálogo Nacional de Qualificações, está previsto que este seja totalmente organizado de acordo com um modelo de qualificações baseadas em competências, em função dos resultados de aprendizagem associados ao Quadro Nacional de Qualificações.

3. O Quadro Nacional de Qualificações (QNQ)

O Quadro Nacional de Qualificações é um instrumento do SNQ que classifica todas as qualificações produzidas no âmbito do sistema de educação e formação nacional, em função de 3 domínios: conhecimentos, aptidões e atitudes, independentemente das vias de acesso.

A criação do QNQ teve por base um conjunto de premissas, dos quais se destacam:

- A necessidade de integrar e articular as qualificações obtidas no âmbito dos diferentes subsistemas de educação e formação (educação, formação profissional, ensino superior), num quadro único;
- A importância de valorizar e considerar as competências adquiridas em contexto não formais e informais;
- A melhoria da legibilidade, transparência e a comparabilidade das qualificações;
- A valorização da dupla certificação associada sobretudo às qualificações de nível secundário;

O Quadro Nacional de Qualificações (QNQ)

Níveis	Qualificações
1	2.º ciclo do ensino básico
2	3.º ciclo do ensino básico obtido no ensino básico ou por percursos de dupla certificação
3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior
4	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional - mínimo de 6 meses
5	Qualificação de nível pós-secundária não superior com créditos para prosseguimento de estudos de nível superior
6	Licenciatura
7	Mestrado
8	Doutoramento

(Portaria nº 782/2009, de 23 de Julho)

- A garantia da articulação com o Quadro Europeu das Qualificações (QEQ), designadamente na utilização do QEQ como um instrumento de referência para comparar os níveis de qualificações dos diferentes sistemas de qualificações na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Tendo em conta este conjunto de premissas poder-se-á assumir que o QNQ detém 2 características:

- Ser um Quadro compreensivo, na medida em que inclui as qualificações produzidas nos vários subsistemas do sistema de educação e formação, (ensino básico, secundário, superior) e contempla as diferentes vias de acesso à qualificação (formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências).
- Ser um quadro integrador, na medida em que, em cada nível de qualificação, associa um nível de escolaridade a uma certificação profissional e adota, também para cada nível de qualificação, de forma integradora diferentes recursos da competência - conhecimentos, aptidões e atitudes - na definição dos resultados de aprendizagem.

Panel de entidades de formación

O proxecto Desiré 3. Repositorio de obxectos de aprendizaxe. Sindicato Comisións Obreiras

ALBERTO PERMUY LEAL
FOREMGA - Comisións Obreiras

1. Introducción e obxectivos do proxecto

Licenza

A licenza elixida para a documentación do proxecto é Creative Commons – Recoñecemento – CompartirIgual.

Estas son as características da licenza:

Vostede é libre de:

- Copiar, distribuír e comunicar publicamente esta obra.
- Crear obras derivadas.

Baixo as seguintes condicións:

- Recoñecemento — Debe recoñecer os créditos da obra mestra especificado o autor ou licenciamento.
- Compartir baixo a mesma licenza — Se vostede altera ou transforma esta obra, ou xera unha obra derivada, so pode distribuír o obra xerada baixo unha licenza igual a esta.

Entendendo que:

- Renuncia — Algunha destas condicións pode non aplicarse se vostede ten permiso do titular dos dereitos de autor.
- Dominio Público — Cando a obra ou algúns dos seus elementos cheguen ao dominio público segundo a lei vixente aplicable, esta situación non quedará afectada pola licenza.
- Outros dereitos — Os dereitos seguintes non quedan afectados pola licenza de ningunha maneira:
- Os dereitos derivados de usos lexítimos u outras limitacións recoñecidas por lei no se ven afectados por lo anterior.
- Dereitos que non poden ostentar outras persoas sobre a propia obra ou uso, como por exemplo dereito de imaxe ou de privacidade.

Aviso — Ao reutilizar ou distribuír a obra, ten que deixar ben claro os termos da licenza de esta obra.

**2. Introducción**

No contexto do e-learning, ao falar de reutilización asociamos de inmediato o concepto de obxecto de aprendizaxe á reutilización dos mesmos entre plataformas interoperabeis ou sistemas educativos. Grazas ás linguaxes de programación e bases de datos abertas, e ao uso de estándares de metadatos este intercambio é posible.

O proxecto que nos ocupa está destinado a mellorar e facilitar o citado intercambio e a difundir un sistema xa existente, desenvolvido no marco da convocatoria de accións complementarias 2009 e 2010 e cofinanciado pola Xunta de Galicia e o Fondo Social Europeo, aproveita tamén os resultados e a experiencia doutros proxectos, para tentar dar resposta a algúns dos retos que percibimos neste contexto.

Xa o adiantabamos no proxecto ‘Desire 2.0: repositorio mellorado para a catalogación de obxectos de aprendizaxe dixital’, desenvolvido no marco das Accións complementarias 2009‘ *é complicado, pero hai que intentalo*’. A cita fai referencia á complexidade no cambio de mentalidade de todos os actores que interveñen no proceso de ensinanza-aprendizaxe, cambio necesario xa que a incorporación da tecnoloxía nos diferentes eidos deste proceso está levando, dun xeito implacable, a un cambio de paradigma.

As cualificacións profesionais, publicadas a través do catalogo INCUAL, seguen a ser o marco de desenvolvemento dos certificados de profesionalidade. Estes

enmarcan o escenario para que as persoas accedan á formación, e poidan construír o seu itinerario formativo.

Por outra banda, o avance sen fin, da denominada web social, e a xa case presente Web 3.0 ou web semántica, está modificando a pasos axigantados o xeito que as persoas teñen de aprender e de traballar; métodos que inflúen de xeito drástico no cambio de paradigma do traballo docente.

Seguindo a nosa idea orixinal, este proxecto pretende facilitar o devandito cambio mediante unha incidencia dobre : o desenvolvemento de ferramentas que faciliten o intercambio de materiais dixitais e a capacitación docente para a integración das TIC no aprendizaxe, incidindo, neste último obxectivo nun cambio de mentalidade.

De certo, comprobamos que é moi complicado sementar neste eido, pero pensamos que a semente xa está crescendo na nosa Fundación e nos nosos colaboradores. O número de obxectos do repositorio ascendeu, e sobre todo o número dos nosos docentes e colaboradores, interesados neste cambio de paradigma, aumentou de xeito considerable, grazas en certa medida a difusión do mesmo a través de seminarios web, con gurús de renombre neste ámbito (Carlos López Ardao, Tíscar Lara, Cristóbal Cobo, etc.). Seminarios e actividades que contribúen a aumentar as competencias TIC nos docentes e sobre todo o cambio de mentalidade como actores principais.

Sinalábamnos na convocatoria 2009, no proxecto Desire 2.0, que : *‘Son os docentes os que directamente teñen que facer materiais, en especial materiais complementarios, e compartilos con outros. A web 2.0, a web social, esixe unha formación 2.0, unha formación social, con grande intervención dos usuarios, na creación dos contidos. Cómpre pasarmos da cultura da competencia á da colaboración. Iso é, verdadeiramente, innovador.’*

Na nosa Fundación, e este é un feito transferible a calquera outra entidade, temos claro que non é posible dispoñer de materiais didácticos actualizados e mellorados de xeito constante se non e coa colaboración dos docentes, continuando co traballo dos anteriores proxectos, o repositorio, xa posto en marcha, propiciou o interese dalgúns docentes (os mais capacitados tecnoloxicamente) para desenvolver obxectos e sobre todo poñelos a disposición dos demais. Nalgúns casos obxectos sinxelos e noutros, obxectos mais elaborados que comezan a mostrar un cambio na actitude docente : a preocupación polo uso das novas tecnoloxías e recursos na súa actividade docente diaria, e a súa vontade de compartir os obxectos creados. E o que é quizás mellor, achegas á comunidade que o vai utilizar, valorar e reciclar, mellorando o devandito recurso a través dun sistema de colaboración permanente e continuo. Deste xeito cada recurso aportado pode ser personalizado para a construción da aprendizaxe, de xeito grupal ou individual.

3. Obxectivos

A materialización do traballo realizado durante o ano 2011 é un sitio web accesible e estable, dispoñible na URL <http://www.proxectodesire.eu>, onde os usuarios achegan e descargan obxectos de aprendizaxe e recursos dixitais.

Os principais obxectivos do proxecto son:

1. Incorporación ao catálogo de obxectos de aprendizaxe dos obxectos que se desenvolveron ao abeiro da orde de accións complementarias de Galicia do 2009 – 2010.
2. Desenvolvemento dun sistema de mantemento do Catálogo de cualificacións que permita a súa actualización segundo as novas incorporacións das cualificacións profesionais.
3. Afinación na relación dos obxectos do catálogo e mellora no proceso de etiquetaxe.
4. Incorporación e mellora de sistemas de notificacións de incorporacións de obxectos mediante aplicacións para escritorio e dispositivos móbiles.
5. Fomento da comunidade de prácticas mediante a realización de webinars producidas por especialistas neste eido.
6. Redacción de memoria de implementación da catalogación e difusión de materiais didácticos 2008 – 2011 na que se recolla a experiencia deste período.
7. Empaquetado do sistema completo para que garanta a súa transferibilidade a calquera organización que o desexe sen custo de licenza.

4. Que é Desiré 3.0 ?

Desire3 é un repositorio de obxectos de aprendizaxe e recursos dixitais. A parte visible do proxecto é o sitio web <http://www.proxectodesire.eu> pero tamén é algo máis. É o froito de máis de dous anos de traballo adicado a mellorar o sitio web, a promoción e difusión da reutilización e etiquetaxe de obxectos de aprendizaxe e a engadir novos elementos á rede de coñecemento e comunidade de práctica.

A parte non visible está formada polos sete (7) obxectivos fundamentais do proxecto descritos no punto anterior.

4.1. Incorporación ao catálogo de obxectos de aprendizaxe dos obxectos que se desenvolveron ao abeiro da orde de accións complementarias de Galicia do 2009 – 2010.

Incluír no catálogo do repositorio Desire3 os obxectos de aprendizaxe e recursos dixitais que se desenvolveron en Galicia como resultado das accións de acompañamento

á formación na convocatoria 2009-2010 favoreceu sen dúbida a expansión e difusión do proxecto, fundamentalmente en dous puntos: reutilización e cambio de paradigma.

4.1.1. Reutilización

A reutilización é esencial para fornecer o elearning. Con independencia dos indiscutibles beneficios económicos, estudar e compartir os obxectos axuda a mudar da cultura da competencia á cultura da colaboración.

Sinalaba David Wiley no 2003 que a reutilización non é unha tarefa sinxela, que son os propios obxectos de aprendizaxe os que moitas veces teñen problemas prácticos para a facilitar a reutilización. Entre os problemas máis destacados atópanse a granularidade e a arquitectura, xa que a maioría dos contidos nalgunha fase da reutilización requiren ser “reformateados”. En Desire3, e froito do traballo realizado neste ámbito, mellóranse a etiquetaxe de obxectos de aprendizaxe e recursos didácticos. Consideramos que a maioría dos cambios na etiquetaxe desta versión 3.0 favorecen a posibilidade de recuperar o obxecto ou recurso para unha aplicación futura no proceso de aprendizaxe.

Outro punto importante a considerar é o feito de que os obxectos de aprendizaxe non deben permanecer ocultos. Debemos pensar na concentración destes obxectos de aprendizaxe para o seu uso e reutilización. É imprescindible para cumprir esta premissa apoiarse nun sistema de repositorio que automatice as búsquedas de recursos e posibilite a súa incorporación ao catálogo dun xeito sinxelo e “usable” para o usuario.

4.1.2. Cambio de paradigma: mudar da cultura da “competitividade” á cultura aberta da colaboración

A aparición, uso e o crecemento exponencial da rede Internet habilitou unha infraestrutura na que calquera pode participar sen pedir permiso. A “rede” ofrece escasa protección aos dereitos de autor e neste é donde as licenzas Creative Commons propoñen aproveitar os dereitos privados para un beneficio público.

Desire3 licenza os obxectos de aprendizaxe con Creative Commons, fomentando a transición da cultura da competitividade cara a cultura aberta.

As distintas actividades realizadas no proxecto, como por exemplo webinars, talleres web2.0, axudaron difundir e concienciar a necesidade do “cambio cara a cultura aberta”.

Ao longo desta memoria ampliaremos os contidos e actividades relacionadas con este particular.

4.2. Desenvolvemento dun sistema de mantemento do Catálogo de cualificacións que permita a súa actualización segundo as novas incorporacións das cualificacións profesionais.

Unha das maiores dificultades que atopamos no desenvolvemento do Proxecto Desire durante estes tres anos foi a adaptación dos rexistros da base de datos do Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais ao sistema de catalogación do repositorio.

Os rexistros correspondentes a cada unha das familias profesionais, unidades de competencia e cualificacións están almacenadas e xestionadas a través dun sistema xestor de bases de datos MySQL. A imposibilidade de identificar a plataforma de orixe, así como o método, protocolo ou tecnoloxía utilizados na exportación dos rexistros e posterior importación a Desire condicionou negativamente tanto a codificación de caracteres como a actualización dos rexistros de cada unha das familias.

O método de actualización foi, en moitas ocasións, un proceso manual en que os desenvolvedores e tradutores inserían e actualizaban os rexistros usando a linguaxe SQL. No punto número X da convocatoria 2010 deste proxecto asinamos o compromiso de desenvolver unha aplicación web pública para facilitar o proceso de actualización da base de datos do Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais.

Construída sobre o framework Yii, esta aplicación permite acceder directamente ás seguintes táboas, que gardan a información relacionada co Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais.

A aplicación na súa versión final está dispoñible tanto para usuarios finais como para desenvolvedores.

A versión para usuarios finais está dispoñible na url <http://appsncp.proxecto-desire.eu>.

A versión para desenvolvedores está dispoñible no sitio web github.com. Github é unha forxa para aloxar proxectos utilizando o sistema de control de versións Git. No último ano esta forxa está a crecer exponencialmente no que se refire ao número de proxectos libres aloxados, e actualmente é unha referencia no eido do desenvolvemento aberto. Forem Galicia, como xa indicamos, non permanece pasiva antes os novos retos tecnolóxicos do século XXI e publicou o código fonte da aplicación e as instrucións de configuración para calquera organismo, empresa, administración ou particular que desexe estudar ou utilizar o aplicativo.

<http://github.com/foremgalicia/appsncp>

4.3. Afinación na relación dos obxectos do catálogo e mellora no proceso de etiquetaxe.

¿Que é un obxecto de aprendizaxe (en adiante O.A)? Non existe unha definición exacta, máis podemos atopar en multitude de recursos dispoñibles ao longo da rede Internet definicións para os definir un O.A.

Un bo resumo da evolución do concepto podémolo atopar no informe “Uso de estándares aplicados a TIC na educación” publicado polo Instituto de Tecnoloxías Educativas (ITE), ligado ao Ministerio de Educación e Ciencia do Goberno de España.

“A definición máis cita na literatura é a do IEEE, proposta nun dos poucos estándares relacionados co e-learning que finalmente foron aprobados: LOM. LOM define un obxecto de aprendizaxe como ‘calquera entidade, dixital ou non, que pode ser utilizada para o aprendizaxe ou a educación”

No eido do proxecto Desire3 tentamos afinar a definición de O.A. A definición que, ao noso entender, máis se aproxima ás nosas necesidades é a aportada no informe “Deseñando obxectos de aprendizaxe como facilitadores da construción do coñecemento”, das autoras M^a Esther del Moral y Ana Cernea, que definen un O.A como :

“contido organizado en introdución, módulos teóricos que á súa vez teñen un subobxectivo, actividades e avaliacións que poden conter recursos como texto, audio, vídeo...etc. A súa estrutura será flexible, e cada un dos módulos que compoñen o obxecto serán independentes á súa vez e con potencial de reutilización e adaptabilidade para outros O.A.”

É dicir, para que un recurso sexa considerado como obxecto de aprendizaxe debe estar formado por:

- 1.- Introdución ou obxectivo que se pretende conseguir coa súa utilización.
- 2.- Contidos organizados en forma de unidades didácticas.
- 3.- Actividades de reforzo baseadas nos contidos presentados.
- 4.- Recordatorio de ideas clave e información complementaria.
- 5.- Avaliación para indicar se se cumpriron os obxectivos planificados.

4.4. Incorporación e mellora de sistemas de notificacións de incorporacións de obxectos mediante aplicacións para escritorio e dispositivos móbiles.

O xeito en que utilizamos a rede Internet para comunicarnos evolucionou exponencialmente na última década. Pasamos en menos de dez anos de utilizar conexións RTB de 56Kbps a liñas de banda ancha de FTTH de 100Mbps. É evidente que

esta evolución trasladouse aos dispositivos móbiles. Sería impensable fai tano só cinco anos afirmar que o acceso á rede Internet, redes sociais e recursos online sería habitual dende un móbil.

Desire3 é un proxecto vivo, que reacciona con rapidez ante a re-evolución tecnolóxico-educativa que estamos a vivir. Indicabamos na proposta do proxecto que “(..) **as propostas de valor engadido son fundamentais na proposta de Forem Galicia**”. Apostamos polas tecnoloxías móbiles como unha das proposta de valor engadido en Desire3. Un dos obxectivos prioritarios é afianzar a bidireccionalidade nas vías de comunicación dentro da rede de coñecemento, é dicir, tentamos dende o inicio desta versión 3 do proxecto que os contidos fluxan directamente dende o repositorio ao receptor no momento de ser xerados. O auxe dos dispositivo móbiles facilitará, sen dúbida, a transición.

Desenvolvemos dous paquetes de software:

- Aplicación consulta do catálogo para plataformas Android e iPhone.
- Aplicación notificación escritorio para computadores de sobremesa.

4.5. Fomento da comunidade de prácticas mediante a realización de webinars producidas por especialistas neste eido.

Os obxectivos desta fase do Proxecto Desire3, están enfocados a:

1. Validación do servizo de información deseñado e os espazos da comunidade de práctica
2. Engadir novos elementos á rede de coñecemento e comunidade de práctica

Para acadalos, deseñáronse unha serie de actividades non estancas, e dicir, todas perseguiron os mesmos obxectivos, complementándose e solapándose no seu fin.

1.- CONCURSO DE OBXECTOS DE APRENDIZAXE

Co obxecto de promover un dos estándares empregado no proxecto, fundamental para a catalogación e localización de obxectos de aprendizaxe no repositorio, púxose en marcha, na súa III Edición o concurso ‘O MELLOR OBXECTO DE APRENDIZAXE LIGADO O SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAIS’.

Ademais de promover o etiquetaxe dos obxectos mediante os metadatos correspondentes, a través da nosa implementación do estándar LOM-ES, mediante a subida dos obxectos do concurso [e tamén dos subidos e non presentados a concurso] validáronse os formularios e procesos de subida, edición e publicación de obxectos.

Na URL <http://www.proxectodesire.eu/concurso2011> poderá atopar toda a información relacionada co “Concurso de obxectos de aprendizaxe”.

2.- WEBINARS [SEMINARIOS WEB]

Como factor dinamizador do proxecto, programáronse catro webinars, todos eles relacionados con algún dos aspectos primordiais do noso proxecto .Os obxectivos estiveron centrados en presentar outras metodoloxías, ferramentas e procedementos que puxeran aos asistentes no camiño de aplicar novas metodoloxías e paradigmas no seu traballo como docentes. Para acadalos, procuráronse poñentes que transmitiran experiencias locais [Carlos Ardao, da Universidade de Vigo], nacionais [Tiscar Lara, da Escola de Organización Industrial], internacionais [Cristobal Cobo, Oxford Internet Institute, University of Oxford] e transversais [Anna Forés, Universidade de Barcelona].

As conferencias web desenvolvéronse no espazo BlackBoard-Elluminate da Fundación, o cal permite realizar intercambio de opinións e debate entre os asistentes o evento. Tódolos webinars foron difundidos a través do boletín electrónico do proxecto, o usuario twitter @proxectodesire e outros foros sociais relacionados coa docencia, como o grupo facebook ‘Redes Sociales en Educación’.

Os webinars desenvolvidos foron gravados e poden revisarse en calquera momento, xa que están dispoñibles no espazo vimeo : <http://www.vimeo.com/foremgalicia> e foron os seguintes:

1. ¿Por qué prefiro unha rede social fronte a Moodle? [15/06/2011]

Impartido por Carlos López Ardao e dispoñible na url : <http://vimeo.com/25225491>

2. Aprendizaxe invisible: alfabetismos para un mundo plano [13/07/2011]

Impartido por Cristobal Cobo e dispoñible na url : <http://www.vimeo.com/26571711>

3. Outras metodoloxías : escola dixital, aberta e colaborativa [08/09/2011]

Impartido por Tiscar Lara e dispoñible na url : <http://www.vimeo.com/28895347>

4. As e-mocións [19/09/11]

Impartido por Anna Forés e dispoñible na url : <http://www.vimeo.com/29372118>

3.- TALLER ABERTO E COLABORATIVO

Para que ningún docente, ou axente interesado no nos proxecto, non quedase ‘fora de xogo’, desenvolviamos un taller aberto, baseado nun espazo de participación, onde os participantes puidesen aprender, colaborar e debater sobre a web 2.0 e os servizos relacionados coa práctica docente.

O taller estruturouse en catro bloques, onde non houbo rol definido, nin de docente, nin de alumno senón unha proposta de contidos onde os participantes eran guiados polos contidos e conducidos a debater sobre os obxectivos de cada bloque.

Os bloques do TALLER ABERTO WEB 2.0 E SERVICIOS [E ALGÚNS ESTÁNDARES] e o seu obxectivo primordial, foron :

- ¿Qué é a web 2.0 e que podo facer nela / por ela? : Unha achega á Web 2.0 e como podemos empregala na denominada Educación 2.0.

- O Remix [Creative Commons] : Coñecer o uso de licenzas Creative Commons para a compartición de recursos na rede.

- Estándares : Presentar e interactuar, de xeito sinxelo, cos estándares empregado na etiquetaxe e intercambio de información, no ámbito do e-learning.

- Branding : Deseño de accións co obxecto de obter presenza profesional na rede, de xeito que estes redunden na nosa labor como docentes.

4.6. Redacción de memoria de implementación da catalogación e difusión de materiais didácticos 2008 – 2011 na que se recolla a experiencia desenvolta neste período.

A memoria de catalogación que aportamos comeza cunha aclaración semántica conceptual sobre os termos utilizados no desenvolvemento do proxecto, que permite contextualizar o enfoque adoptado en Desire3.

Centrámonos no proceso de análise e da información e documentación desenvolvida polo Grupo de Traballo 9 pertencente ao Subcomité 36 de Tecnoloxías da Información e a Comunicación para o aprendizaxe (SC36) da Asociación Española de Normalización e Certificación (AENOR) ao que pertencen as Administracións Públicas que o editan como obxectivo de seleccionar unha iniciativa de estandarización, aceptada e validada internacionalmente, que se adapte ás necesidades do proxecto en función dos modelos de arquitectura desenvolvidos.

4.7. Empaquetado do sistema completo para que garanta a súa transferibilidade a calquera organización que o desexe sen custo de licenza.

Para empaquetar o sistema completo utilizamos dúas tecnoloxías complementarias.

1.- LIVE DVD

Calquera usuario pode descargar libre e gratuitamente unha imaxe ISO con todo o sistema empaquetado dende a URL <http://www.proxectodesire.eu/iso>

2.- Empaquetado dos compoñentes Desire3 nun servizo de hospedaxe colaborativa.

GitHub é un servizo de hospedaxe colaborativo de código fonte que actualmente está a marcar o rumbo en canto sistemas de control de versións dende a súa aparición no ano 2008. Actualmente (Outubro 2011) Github conta con 1.053.413 usuarios rexistrados e case 3.000.000 millóns de proxectos aloxados.

GitHub é unha parte esencial do ecosistema de desenvolvemento de software, xa que aloxa un sin fin de proxectos notables, incluíndo RubyOnRails, JQuery e o núcleo do sistema operativo Linux.

A Fundación Formación e Emprego de Galicia(Forem Galicia) ten o seu propio espazo en GitHub, onde publica o código fonte sen custo nin restricións para o seu libre uso e difusión.

Espazo oficial Forem Galicia GitHub: <https://github.com/foremgalicia>

Operación España

INMACULADA VIEJO GÓMEZ
Técnico de Formación
Fundación Laboral da Construcción

1. Antecedentes

Con data 28 de xullo de 2004, o Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais do Reino de España (Secretaría de Estado de Inmigración e Emigración) e a Sociedade Suíza de Empresarios da Construcción (SSE), co apoio financeiro do Fondo Paritario de Formación do Sector Principal da Construcción (PARIFONDS-CONSTRUCCIÓN) asinan un ACORDO a través do cal establécense as bases para a realización de cursos de formación destinados a traballadores españois empregados na industria suíza da Construcción. A realización destes cursos por parte dos traballadores españois implicará unha mellora da súa situación sociolaboral en Suíza. O citado acordo substitúe a outro similar de 9 de maio de 1994, e prorrogase automaticamente de ano en ano.

Anualmente e desde os anos oitenta, realizáronse diversos cursos de “Técnicas Suizas da Construcción” destinados a traballadores españois empregados na industria suíza da Construcción. Este tipo de actuacións coñecéronse tradicionalmente baixo a denominación “OPERACIÓN ESPAÑA”, este ano realizaremos o “PROXECTO OPERACIÓN ESPAÑA 2012”, mediante a cal os alumnos participantes mellorarán a súa situación laboral en Suíza de acordo coas seguintes condicións:

- Indemnización por asistencia: Ao finalizar o curso e tras presentar o certificado de asistencia, o participante recibirá unha indemnización por asistencia do Parifond, equivalente ao 80% do salario obtido antes de comezar o curso.
- Categoría salarial “A”: O participante que finalice o curso debe ser clasificado na categoría salarial “A”, se non o estivese.
- Gastos de desprazamento, aloxamento e manutención: Corren a cargo do participante.
- Contrato de traballo: O traballador de tempada e o seu actual empresario comprométense a concertar un novo contrato de, polo menos, catro meses de duración, para o ano 2012. Se o participante ten un contrato indefinido, a empresa debe conceder permiso ao traballador para asistir ao curso.

A Consellería de Traballo e Asuntos Sociais da Embaixada de España en Suíza, xunto coa Sociedade Suíza de Empresarios da Construción realizan anualmente a convocatoria oficial do curso en España sobre técnicas suizas da construción. O próximo curso realizarase en Galicia durante o primeiro trimestre do 2012.

Tal e como se recolle no ACORDO vixente de 28 de xullo de 2004, os docentes que impartan o curso de “Técnicas Suizas da Construción” deberán realizar anualmente un “Curso de perfeccionamento para monitores” no Centro de Formación da Sociedade Suíza de Empresarios da Construción, en Sursee (Suíza). As datas de realización do citado curso será en de setembro de 2011 como fase previa de preparación da Operación España 2012.

2. Requisitos dos nosos monitores de asisten ao curso en Suíza

Realizar un curso básico de cinco semanas de duración no Centro de Formación da Sociedade Suíza de Empresarios da Construción en Sursee (Suíza) de acordo cos seguintes requisitos:

- Ter polo menos cinco anos de experiencia práctica en construción en España, Suíza, Francia ou Alemaña.
- Posuír bos coñecementos técnicos en Construción
- Capacidade de dirección
- Idade mínima de 25 anos e máxima de 50 anos.

3. Contidos do curso

- Módulo de encofrado
- Módulo de ladrillería

- Módulo de canalizacións
- Módulo de entibados
- Módulo de seguridade e hixiene no traballo
- Módulo de interpretación de planos

4. Reunión de técnicos da Fundación da Construcción en Suíza

Participantes:

Participarán na citada reunión representantes e técnicos de:

- Consellería de Traballo e Asuntos Sociais da Embaixada de España en Suíza.
- Sociedade Suíza de Empresarios da Construcción e do centro de formación da mesma situado en Sursee (Suíza).
- Fundación Laboral de la Construcción.

Obxectivos:

- Definir os materiais didácticos, infraestruturas necesarias e as pautas de preparación e execución do curso “Técnicas Suízas da Construcción”, que se celebrará en España no ano 2012.
- Definir os mecanismos de control do citado curso.
- Establecer os mecanismos de comunicación entre a Fundación Laboral de la Construcción e o Centro de Formación de Sursee.
- Acordar os materiais a fornecer polo Centro de Formación de Sursee e programar o seu envío ao centro de formación da Fundación Laboral de la Construcción no que se realice o curso.

5. Acción formativa que se realiza en España: curso de técnicas suízas

Antecedentes:

As características da acción formativa, específica para adquirir a formación necesaria para traballar no sector da Construcción de Suíza, fixo imprescindible que a maioría do material empregado na mesma (ferramentas, maquinaria e material fungible) proceda de Suíza. Anualmente reponse o material consumido ou obsoleto a través de envíos realizados polo Centro de Formación de Sursee. A pesar de que a duración do curso apenas é de dous meses, a entidade responsable debe custodiar este material ata a realización dun novo curso, actualmente a Fundación Laboral de la Construcción é a encargada da custodia de devandito material.

Obxectivos Xerais:

Fomentar a participación dos traballadores españois en Suíza en actividades de formación profesional e ocupacional e familiarizarlles cos métodos e técnicas suízas de construción, co fin de facilitar a súa promoción na empresa e inserción no mercado laboral.

Adquirir os coñecementos teórico- prácticos necesarios que capaciten aos alumnos nas áreas de encofrado, ladrillería, canalizacións, entibaciones, seguridade e saúde laboral e interpretación de planos, dentro das técnicas utilizadas na construción Suíza, o que redundará nunha maior precisión para realizar o seu traballo no citado país.

Requisitos dos participantes:

Os traballadores españois en Suíza, tanto temporeros como residentes que participen no curso, deberán cumprir os seguintes requisitos:

- Acreditar experiencia no sector da Construción de Suíza de polo menos seis meses.
- Cotizar previamente ao Parifond durante seis meses.
- Ser proposto por un empresario da construción para participar no curso.

Duración do curso: 320 horas

Contidos do curso:

- Módulo de encofrado
- Módulo de ladrillería
- Módulo de canalizacións
- Módulo de entibados
- Módulo de seguridade e hixiene no traballo
- Módulo de interpretación de planos

A motivação para a aprendizagem ao longo da vida: práticas desenvolvidas pelo Centro de Formação Profissional de Chaves

ANA ISABEL FERNANDES MOREIRA

DIANA CARVALHO DE MEIRELES

Centro de Formação Profissional de Chaves

Instituto de Emprego e Formação Profissional, I.P.

1. Contextualização dos âmbitos de intervenção do Centro de Formação Profissional de Chaves, IEFP, I.P.

As medidas de emprego e formação profissional e, nomeadamente a Iniciativa Novas Oportunidades, no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico, revelam-se de importância crucial para o reforço da qualificação, enquadrando-se no novo modelo de crescimento, baseado na inovação e no conhecimento, assegurado pela definição de prioridades e estratégias de princípios estruturantes, designadamente a promoção da qualificação dos portugueses, desenvolvendo e estimulando o conhecimento, a ciência a tecnologia, a inovação, a educação e a cultura como principal garantia do desenvolvimento do país e aumento da sua competitividade.

Deste modo, e em termos da renovação do modelo competitivo da economia portuguesa, os domínios da educação e da formação devem centrar esforços e recursos numa significativa alteração dos níveis e padrões de qualificação dos cidadãos,

direccionados para o apoio ao aumento da produtividade, contribuindo, ainda, para uma melhoria da posição competitiva do país.

Neste contexto, o desafio lançado ao IEFP na concretização da aposta na qualificação da população portuguesa e da aprendizagem ao longo da vida, a par de outras instituições igualmente reconhecidas para o efeito, vem atribuir aos Centros de Formação Profissional um papel importante no esforço para a concretização dos objectivos das políticas de emprego e formação profissional.

O Centro de Formação Profissional de Chaves tem a sua origem na necessidade sentida pelas “forças vivas” da Região que via a sua população emigrar, perdendo as suas raízes e tornando a região mais pobre. As pessoas saíam porque não havia emprego e as empresas não se fixavam porque não havia mão-de-obra qualificada disponível.

Tem como área de intervenção a região do Alto Tâmega, constituída pelos Concelhos de Chaves, Valpaços, Boticas, Montalegre, Vila Pouca de Aguiar e Ribeira de Pena.

Actualmente, o Centro desenvolve também formação na Região de Basto nomeadamente em Fafe, Cabeceiras de Basto Vieira do Minho e Póvoa de Lanhoso, nas diferentes modalidades, em dois eixos fundamentais - formação de jovens e adultos - e, em articulação com os Centros de Emprego de Chaves, Cabeceiras de Basto e Fafe.

Numa aposta constante na qualificação de adultos, o Centro de Formação Profissional de Chaves desenvolve dinâmicas e práticas que visam a integração no mercado de trabalho da população adulta, em situação de desemprego, mediante a motivação para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento de competências que potenciem, efectivamente, a inserção desta população no mercado de trabalho.

Neste sentido, recorde-se a pertinência da intervenção com adultos em situação de desemprego mediante a análise da situação do mercado de emprego, referente ao mês de Janeiro de 2011, no concelho de Chaves. Segundo dados do IEFP, I.P., dos 2583 inscritos no Centro de Emprego de Chaves, IEFP, I.P., 1 007 são desempregados de longa duração ou seja, 38,99% da população desempregada encontra-se à margem dos processos dominantes de organização das economias há mais de um ano. A análise do desemprego registado, segundo o grupo etário, evidencia que, apesar da população do concelho de Chaves se encontrar envelhecida, é nos indivíduos em idade activa que se encontra a maior percentagem de desempregados.

Acresce-se que 121 têm escolaridade inferior ao 1º Ciclo do ensino básico (4,68%); 663 concluíram o 1º Ciclo do Ensino Básico (25,67%); 503 detêm o 2º Ciclo do Ensino Básico (19,39%); 501 o 3º Ciclo do Ensino Básico; 556 o Ensino secundário (21,5%) e 239 (9,25%) o Ensino Superior. Ou seja, 1287 desempregados (49,8%) têm escolaridade inferior à escolaridade obrigatória.

2. O papel da aprendizagem ao longo da vida na promoção do emprego

O desemprego, e mais concretamente o desemprego de longa duração, dá origem à “nova pobreza” e à exclusão social, que gera a desmotivação, dificulta o crescimento económico e potencia o envolvimento em actividades marginais.

São evidentes as consequências e riscos para a coesão social, pois criam-se situações que desunem as pessoas, aumentam as tensões e os estados de revolta, fragilizando-se as sociedades. E, “na ausência de justiça social, a coesão da sociedade e a estabilidade da democracia estão ameaçadas” (Moura, 1997:21).

É então evidente a necessidade de intervenção do IEFP, I.P., na integração da população desempregada no mercado de trabalho e, mais concretamente, do Centro de Formação Profissional de Chaves, IEFP, I.P. no aumento das qualificações escolares e profissionais desta população.

Assentes nas diversas investigações sobre as atitudes dos portugueses face ao emprego, à formação e à iniciativa, o Centro de Formação Profissional de Chaves investe no desenvolvimento de práticas que julga conducentes a uma maior adequação da oferta formativa às necessidades da população desempregada.

Recorda-se, ainda que de forma breve, as conclusões obtidas pelo Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE) para o Observatório do Emprego e Formação Profissional, no referente às atitudes e comportamentos concretos da população desempregada.

No estudo realizado, verificou-se que a maioria dos desempregados (59,2%) se encontram desmotivados e revelam algum pessimismo face à possibilidade de integração no mercado de trabalho e a procura de emprego traduz-se em formas tradicionais e estereotipadas nas quais a inovação e iniciativa não assumem significância.

Freire, J.; Bernardo J.; Silva, J.; Melo, L.; Evaristo, T. & Cavaco, V. (2000) concluíram, ainda, que um terço dos inquiridos frequentaram acções de formação profissional ou investiram na qualificação escolar e profissional, sendo que a diferença entre a população empregada e desempregada é significativa. Foi a população empregada que mais investiu neste tipo de iniciativa, considerando a sua avaliação muito positiva para o desempenho profissional.

A ausência de qualificações escolares e profissionais está na base da dificuldade de inserção desta população no mercado de trabalho, a par da prevalência de mentalidades e atitudes que induzem a desmotivação perante o trabalho, à habituação a uma vida instável e centrada na resolução imediatista dos problemas do dia-a-dia, a incapacidade para perspectivar o futuro e o recurso frequente, e por vezes preferencial, aos sistemas de protecção social como forma de garantir a subsistência (Fernandes, 1998).

Apesar da investigação colocar a baixa escolaridade como um dos factores que potenciam o desemprego de longa duração, não se pode confundir o conceito de

aprendizagem com o conceito de escolaridade. De facto, às baixas qualificações escolares e profissionais associam-se as dificuldades de adaptação da população desempregada às mutações económicas e sociais para a transmissão “intra e intergeracional” do fenómeno do abandono escolar e para a aprendizagem da desqualificação social, através da interiorização das normas e das imposições que lhes estão associadas.

Neste contexto, o processo educativo decorre de forma contínua ao longo da vida e destina-se a promover o desenvolvimento integral do indivíduo. As experiências de vida de cada um são, portanto, significativas no processo de aprendizagem (Trilla, 1993:17).

Sendo assim, e segundo Trilla (1993:23), apesar dos conceitos de educação formal, não formal e informal serem distintos, “a soma do educativamente formal, não formal e informal deveria englobar a globalidade do universo da educação”.

A educação para o desenvolvimento “põe claramente em questão os conceitos tradicionais de educação, vinculados, de forma directa ou indirecta, as teorias da educação como ensino, transmissão de conteúdos e competências por parte dos agentes instituídos nos papéis de educadores (...) a outros agentes considerados como educandos” (Silva, 1990:98), focalizando-se antes nos processos de aprendizagem e encarando os destinatários como protagonistas nesse mesmo processo.

Sendo assim, o indivíduo deve ser um sujeito activo no seu próprio processo de aprendizagem e, através da sua experiência de vida, desenvolve competências que lhe permitirão agir a nível individual, grupal e comunitário (Ander – Egg, 2008).

A educação permanente, em diversos contextos (formais, não formais e informais), potencia o desenvolvimento de capacidades e competências e, conseqüentemente, a adaptação às transformações sociais e tecnológicas, com as quais nos confortamos na actualidade. De facto, o crescente desenvolvimento ao nível das novas tecnologias implica a necessidade de actualização permanente ao nível dos conhecimentos científicos, profissionais e técnicos (Ander – Egg, 2008). Num mundo em constante transformação, urge o desenvolvimento de competências ao nível do saber – saber, saber-estar e saber-ser. Aprender a ser, como define Edgard Fauré, constitui-se como uma aprendizagem imprescindível nas dinâmicas associadas à educação permanente (Ander – Egg, 2008).

Apesar da crescente aposta no investimento na aprendizagem ao longo da vida, na actualidade, assistimos a atitudes de desmotivação, apatia e desânimo associados à necessidade de educação permanente. É, então, premente sensibilizar os indivíduos para a pertinência da educação no desenvolvimento da própria vida (Ander – Egg, 2008), promover a reflexão, a capacidade crítica, a iniciativa, dotando os indivíduos de um papel activo no seu próprio processo de aprendizagem e na construção de projectos futuros.

3. Dinâmicas e práticas desenvolvidas pelo Centro de Formação Profissional de Chaves, IEFP, I.P.

Conscientes da importância da aprendizagem ao longo da vida enquanto meio potenciador da empregabilidade de adultos, o Centro de Formação Profissional de Chaves desenvolve diversas modalidades educativas e formativas que pretendem dar resposta às diferentes necessidades e perfil dos adultos que pretendem aumentar as suas qualificações escolares e/ou profissionais.

Neste contexto, o Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Chaves assume um papel preponderante no diagnóstico e encaminhamento de adultos para a oferta educativa e/ou formativa mais adequada aos seus interesses, necessidades e perfil.

Os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, os Cursos de Educação e Formação de Adultos e a Formação Modular são exemplos de modalidades educativas e formativas dirigidas a adultos.

Contudo, na implementação destas modalidades, assistia-se a uma elevada taxa de abandono e a implicação da frequência de ofertas educativas e/ou formativas no desenvolvimento de competências individuais potenciadoras da empregabilidade não parecia clara. A auto-avaliação do Centro de Formação Profissional de Chaves e, mais concretamente, dos processos e metodologias associados à implementação dos processos formativos, permitiu verificar que estes últimos eram pautados pelo desenvolvimento e avaliação de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento e avaliação de competências.

Segundo a Comissão Europeia (2004), por competência entende-se o **“Conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego”**.

De facto, as diferentes modalidades de educação e formação de adultos são regidas por portarias que identificam o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, as aprendizagens adquiridas ao longo da vida em diversos contextos (formais, não formais e informais), as experiências individuais e a generalização das competências adquiridas em contexto formativo para outros contextos de vida do adulto como essenciais para o desenvolvimento de percursos formativos potenciadores da empregabilidade.

Salienta-se a Portaria 230/2008 que regulamenta a implementação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e das Formações Modulares, que refere que “... avaliação formativa ocorre, preferencialmente, no âmbito da área de PRA, a partir da qual se revela a consolidação das aprendizagens efectuadas pelo adulto ao longo do curso” (ponto 1 do Artigo 30.º) e “Os critérios de avaliação formativa são, nomeadamente: a participação, a motivação, a aquisição e a aplicação de conhecimentos, a **mobilização**

de competências em novos contextos, as relações interpessoais, o trabalho em equipa, a adaptação a uma nova tarefa, a pontualidade e a assiduidade” (ponto 1 do Artigo 42.º).

São, assim, valorizadas as competências do adulto, não apenas ao nível da aquisição de conhecimentos, mas também da sua aplicação em projectos futuros, numa articulação constante entre o desenvolvimento de competências técnicas e de atitudes promotoras de capacidade de reflexão e iniciativa, essenciais à integração no mercado de trabalho.

Neste sentido, o Centro de Formação Profissional de Chaves implementou um conjunto de práticas que visa a integração das diferentes modalidades educativas e formativas tendo como linha de orientação o desenvolvimento integral do indivíduo.

Entre estas práticas destacam-se: (a) a articulação entre coordenadores das diferentes modalidades de educação e formação de adultos e o Centro Novas Oportunidades, enquanto serviço que efectua o diagnóstico e encaminhamento de adultos; (b) a promoção de reuniões entre o coordenador do Centro Novas Oportunidades e os coordenadores das modalidades e; (c) a promoção de reuniões entre os coordenadores das modalidades e as equipas formativas.

A articulação entre coordenadores das diferentes modalidades de educação e formação de adultos e o Centro Novas Oportunidades permite que os percursos formativos sejam “desenhados” em função do diagnóstico das necessidades, interesses e perfil dos adultos encaminhados.

A promoção de reuniões entre os coordenadores das modalidades e as equipas formativas tem como objectivo providenciar informação à equipa técnico - pedagógica acerca do perfil dos adultos; articular a intervenção das diversas Áreas e Unidades de formação; adequar os referenciais do Catálogo Nacional para a Qualificação às necessidades dos adultos (em termos de interesses, motivação, perfil e promoção da empregabilidade); desenvolver instrumentos de aquisição de conhecimentos e competências adaptados às experiências de vida individuais e; desenvolver instrumentos de avaliação de competências que possibilitem a generalização das mesmas para outros contextos de vida dos adultos.

Estas dinâmicas permitem, na prática, que os formandos percepcionem e sintam os percursos formativos como “próximos” à sua experiência de vida, adquirindo um sentido prático que potencia a elaboração de projectos futuros individuais e tornando a aprendizagem, efectivamente, significativa.

Os percursos formativos implementados, nas diferentes modalidades educativas e formativas, permitem que o formando decida de forma autónoma, em articulação com as competências a desenvolver indicadas nos referenciais de formação, os temas a desenvolver em função das necessidades individuais tornando-se, assim, agente activo no próprio processo de aprendizagem.

A elaboração do Curriculum Vitae, de cartas de apresentação, a reflexão acerca das competências adquiridas ao longo da vida, a definição de um plano de procura activa de emprego individualizado e o treino de competências de oralidade e escrita que permitam transmitir, de forma assertiva, as competências adquiridas a uma possível entidade empregadora são exemplos de instrumentos individualizados e não escolarizados que potenciam o treino de competências essenciais à inserção no mercado de trabalho.

Em acréscimo, todas as Unidades de Formação são adaptadas às experiências de vida individual dos adultos, na medida em que os conteúdos ministrados são alvo de reflexão, por parte dos formandos, no sentido de serem aplicados nos seus projectos futuros a nível pessoal e/ou profissional.

A articulação entre o Centro Novas Oportunidades e o Centro de Formação Profissional, a preparação das equipas formativas e a adequação dos percursos formativos às experiências de vida individuais dos formandos fomentam o desenvolvimento da capacidade de reflexão, a promoção da autonomia e iniciativa e elaboração de projectos futuros que julgamos facilitadores da inserção de adultos desempregados no mercado de trabalho.

Enquanto agente central na resposta ao desafio da qualificação de adultos e na instrução do dever de aprender ao longo da vida, o Centro de Formação Profissional de Chaves tem como missão motivar para a aprendizagem permanente, potenciar a experiência de vida, preparando os adultos para opções futuras, num quadro de desenvolvimento das autonomias e de consolidação das escolhas.

Contudo, é apenas com o investimento em dinâmicas e práticas fundamentadas nos pressupostos da educação e formação de adultos¹ que nos parece possível que o aumento de qualificações escolares e profissionais conduza, efectivamente, à empregabilidade.

4. Referências Bibliográficas

Ander – Egg, E. (2008). *Metodologia y Práctica de la Animación Sociocultural*, Madrid:CCS.

Fernandes, A. (1998) *O Estado Democrático e a Cidadania*. Porto: Edições Afrontamento.

Freire, J., Bernardo, J., Almeida E Silva, J., Melo, L., Evaristo T. & Cavaco, V (2000). *Atitudes face ao emprego, trabalho e tempo livre – Os processos de motivação para o trabalho, a formação e a iniciativa*. IEFP.

1 O adulto, integrado numa oferta educativa e/ou formativa, é entendido como portador de uma história de vida e de uma experiência individual e; a Educação e Formação enquanto processo de mudança e de transformação individual numa tripla dimensão do saber (saber estar, saber fazer e saber ser) é entendida como uma tensão permanente entre a reflexão e a intervenção.

- Lages, M. (2001). Desempregados inscritos e não – inscritos nos centros de emprego. Características e atitudes perante o trabalho. IEFP
- Moura, J. (1997). *Sociedade e Trabalho, Problemas da Política de Emprego, 1*, 20 – 25.
- Silva, a. (1990). Educação de Adultos, educação para o desenvolvimento. Rio Tinto: Edições ASA.
- Trilla, J. (1993). La educación fuera de la escuela Barcelona: Ámbitos no formales Y educación social. Editorial Ariel S.A.

Comunicacións e Pósters

Mesa de Comunicaci3n 1
Necesidades de Formaci3n

Unha proposta europea de curriculum para a orientación da carreira

ELENA FERNÁNDEZ REY, CRISTINA CEINOS SANZ, ANA I. COUCE SANTALLA

REBECA GARCÍA MURIAS, MIGUEL ANXO NOGUEIRA PÉREZ

SILVIA VÁZQUEZ BARGIELA

Grupo de Investigación "Diagnóstico e Orientación Educativa e Profesional"
Universidade de Santiago de Compostela

Introdución

O interese crecente pola formación dos profesionais da orientación para a carreira ou orientación profesional na Unión Europea implica que dende diferentes organismos e institucións se analicen e estuden diferentes propostas para elaborar deseños formativos acordes co rol profesional dos orientadores/as.

A formación do orientador entendida como desenvolvemento profesional enlaza co modelo de orientación de natureza colaborativa, na que se concibe este profesional como axente socio-educativo, planificador e xestor de procesos formativos e que pode intervir en sistemas complexos.

O desenvolvemento profesional dos orientadores intégrase nun conxunto de dimensións: coñecemento e comprensión dun mesmo, perfeccionamento pedagóxico, desenvolvemento cognitivo —procesamento da información—, desenvolvemento teórico —reflexión sobre a práctica—, desenvolvemento da carreira profesional -roles emerxentes para o cambio e a innovación- (Howey, 1985; Hackney, 1990).

A multiplicidade de enfoques respecto á identidade profesional en función dos países que se examinen abrangue un amplo abano de posibilidades que van dende unha dedicación exclusiva e específica ás funcións orientadoras á consideración do rol orientador como un complemento secundario á tarefa profesional principal — psicólogo, docente, etc— (Sobrado e Nogueira, 2009). Por esta razón, a formación orientadora que reciben é diferente, xa que intenta axustarse á concepción que se teña da identidade profesional.

Os niveis considerables de variación e diversidade, tanto na modalidade de formación proporcionada, como na súa duración e perfil curricular (Watts e outros, 1996) levan a necesidade de realizar unha reflexión previa sobre o perfil profesional dos orientadores e diagnosticar e priorizar cales son as súas principais demandas formativas para trasladalas a un modelo que poda compartirse no contexto europeo e que teña en conta dimensións como as seguintes:

- Requisitos de acceso e formativos
- Coñecementos teóricos e prácticos necesarios para afrontar a diversidade de ámbitos de intervención
- Valores e actitudes que deben fomentarse
- Habilidades e capacidades a desenvolver

Ademais dos factores anteriores, é importante que a formación contemple á realización de actividades profesionais e de práctica laboral, que aproxime aos profesionais da orientación á súa futura realidade profesional. Estes aspectos figuran na oferta formativa, con frecuencia, cun carácter limitado ou residual cando son claramente demandados polas persoas en formación, así como polas institucións e/ou servizos que empregan a éstas.

Nesta comunicación preténdese presentar o traballo dun grupo de investigadores de sete países europeos para, tomando como punto de partida a análise das realidades nacionais e as necesidades dos orientadores para a carreira, elaborar unha proposta común de currículo formativo seguindo as pautas establecidas no Espazo Europeo de Educación Superior (EEES).

1. Proposta para a formación dos profesionais da orientación para a carreira en Europa

Pódense citar dous antecedentes claros que abordan a nivel europeo a formación dos profesionais da orientación para a carreira e que supoñen un fundamento para propostas posteriores neste sentido.

O primeiro baséase na investigación de Watts (1992) para a elaboración dun perfil de currículo formativo común para os países da Unión Europea, realizada a partir

da análise exhaustiva de trinta e seis profesións diferentes de orientadores profesionais no marco europeo, e na que aporta algunhas consideracións relevantes a ter en conta na estrutura e contidos que deben figurar na formación destes profesionais.

Este estudo estrutúrase en tres áreas interdependentes: valores e metas, habilidades e capacidades e áreas curriculares (Cadro 1)

Cadro 1: Áreas do perfil formativo dos orientadores da Unión Europea

Valores e metas	Habilidades e capacidades	Áreas curriculares
Autoconecemento e autoconciencia da repercusión dos prexuízos persoais e sociais (étnicos, de sexo, clase social, lingua, etc.) Confianza no desenvolvemento persoal	Avaliación diagnóstica, especialmente no dominio de tests psicopedagóxicos	<i>Pedagogía</i> a) Política da Educación e Sistema Educativo b) Didáctica e Formación c) Currículo Educativo d) Teorías e sistemas de Orientación e) Teorías da aprendizaxe escolar
Respecto á autonomía do suxeito e á diversidade persoal e socio-cultural	Entrevista	<i>Psicología</i> a) Evolutiva e da Educación b) Diferencial c) Social e do Traballo
Interese e actitude crítica ante os cambios socio-económicos	Orientación persoal e grupal	<i>Sociología</i> a) Estrutura Social b) Sociología das profesións
Aprendizaxe continua e desenvolvemento profesional	Exploración, análise, procesamento de datos, organización e presentación da información	<i>Economía</i> a) Estrutura económica b) Mercado de traballo c) Oferta e demanda de emprego d) Organización empresarial
Apertura ante as ideas e experiencias innovadoras	Liderado e traballo en equipo	<i>Dereito</i> a) Laboral b) Seguridade Social c) Mercantil
Rectitude e responsabilidade	Análise de tarefas e da oferta e demanda laboral Docencia Negociación Publicidade	<i>Estatística</i>

(Elaboración a partir de Watts, 1992)

Watts (1992) especifica que deberá empregarse unha metodoloxía diversa, na que se combine a celebración de seminarios e clases con accións autónomas dos

estudantes como lecturas e traballos individuais e en equipos e na que teñan un peso relevante as actividades e experiencias prácticas: visitas a empresas, fábricas, talleres, saídas profesionais, etc.

A configuración desta formación implica unha abordaxe multidisciplinar, aínda que cunha maior carga para os contidos ligados aos ámbitos da Pedagogía e da Psicoloxía.

O segundo antecedente vincúlase co estudo de Repetto, Ballesteros e Malik (2000) que se engloba no Proxecto de formación de orientadores europeos e que trata, entre outros obxectivos, de precisar cales serían os contidos e os aspectos metodolóxicos a ter en conta para a elaboración dun curriculum formativo europeo dos orientadores/as.

Tras unha recollida de datos exhaustiva durante dous anos e na que se contou cunha mostra ampla de profesionais da orientación (n=815) con representación de doce países europeos, que responderon a cuestións relativas á valoración das competencias para a realización de tarefas, á formación inicial, á importancia dunha futura formación europea e ás modalidades de formación, estas investigadoras propoñen un desenvolvemento profesional centrado no modelo de competencias (*Competency-Based Teacher Education, CBTE*), "...referido ao triplo obxectivo da adquisición de coñecementos, o desenvolvemento de actitudes e a capacitación nas habilidades e destrezas requiridas polo orientador para a realización das súas tarefas cos clientes da Unión." (Repetto, Ballesteros e Malik, 2000: 169)

Delimitan tamén algunhas esixencias para o logro dos obxectivos formativos:

- Práctica das competencias implicadas nos contidos teóricos. Requírese un proceso explícito para a adquisición das competencias a través dunha aprendizaxe na práctica e dende a práctica.
- Comprensión teórica e práctica de cada competencia específica e aprendizaxe da cando debe usarse.
- Demostración por parte dos docentes do emprego correcto das competencias en cada caso (por exemplo, mediante técnicas de modelado ou dramatización).
- Retroalimentación específica e positiva e no tempo adecuado que permita que o/a orientador/a en formación poida integrala na súa práctica posterior.

2. Deseño preliminar dun plan de estudos para a formación dos profesionais da orientación para a carreira

Tomando como base os traballos expostos no apartado anterior desta comunicación, xurde o Proxecto Europeo "*Development and Implementation of Common Bachelors Degree Programme in the European Context*" (DICBDPEC) que pretende estruturar un

título de Educación Superior específico para a orientación da carreira que poida ofrecer a capacitación de profesionais que traballen, especialmente, nos ámbitos de servizos sociais (incluíndo a atención e intervención de casos), dos servizos públicos de emprego e da xestión de recursos humanos en empresas e/ou organizacións.

Outro dos obxectivos fundamentais do Proxecto é identificar programas académicos facilmente comparables mediante o emprego de créditos ECTS, que ao mesmo tempo permitan recoñecer a variabilidade dos sistemas nacionais particulares.

O resultado esperado do Proxecto será a elaboración dun innovador programa educativo modular para a formación de orientadores para a carreira de nivel de posgrao (*Bachelor*) que utilice créditos ECTS e Suplemento de Diploma ao Título. Tamén se contempla a necesidade de especificar os criterios de calidade para os programas de posgrao de acordo coas Normas e Directrices Europeas para a Calidade da Educación (ESG).

O proceso de traballo desenvólvese nas seguintes fases:

1. Elaboración dos criterios de avaliación de calidade da educación para os orientadores da carreira segundo os estándares de calidade ESG da Unión Europea.
2. Exame comparativo dos planes formativos nacionais para a posterior análise da educación superior e a formación educativa e profesional dos orientadores, as diferenzas e requisitos para a cualificación.
3. Comparación internacional da educación superior e as posibilidades de estudos de posgrao dos orientadores da carreira nos países socios.
4. Realización de estudos sobre o emprego dos mozos no mercado laboral e a adquisición de información sobre estratexias de desenvolvemento económico e social a nivel nacional e no marco dos desafíos da UE.5
5. Redacción dun dicionario terminolóxico.
6. Desenvolvemento dos contidos e competencias a incluír nos módulos formativos.

O modelo no que se fundamenta o deseño curricular é o de competencias, para o cal se toman como referencia os sistemas enunciados por dous organismos internacionais relevantes: a “*International Association for Educational and Vocational Guidance*” (IAEVG) e o “Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP Panorama series; 164, 2009), e a aportación significativa de Ertelt (2007) coa súa elaboración dos Módulos Europeos.

A versión preliminar do plan de estudos ten un carácter modular estando composta por quince bloques formativos que abarcan, dende unha perspectiva multidisciplinar, aspectos conceptuais e teóricos e dimensións prácticas e aplicadas en diferentes contextos de intervención (cadro 2).

Cadro 2: Módulos formativos da proposta curricular do Proxecto DICBDPEC

Módulo	Contidos	Ámbito/Disciplina
1	Introdución á Orientación da Carreira e Desenvolvemento dos Recursos Humanos	Aspectos introductorios
2	Xestión da Información	Xestión
3	Estratexias e Instrumentos de Xestión	Xestión
4	Orientación para a Carreira no sistema educativo	Educación
5	Relacións Laborais e Marketing do Servizo	Relacións laborais
6	Psicoloxía ocupacional, educativa e asesoramento da carreira	Psicoloxía
7	Aspectos socio-económicos da Orientación da Carreira	Aspectos socioeconómicos
8	Ética e profesionalización	Ética profesional
9	Xestión de persoal	Xestión
10	Cuestións do mercado laboral e estatística social aplicada	Aspectos socioeconómicos Estatística
11	Lexislación nacional, europea e internacional sobre traballo, mobilidade e orientación para a carreira	Lexislación
12	Coñecemento sobre profesións, competencias e sistemas de clasificación	Aspectos socioeconómicos Mercado laboral Formación
13	Dimensión europea da Orientación da Carreira	Dimensión europea
14	Informática e metodoloxías de investigación e procedimentos de presentación	TIC Investigación
15	Linguaxes e comunicación no contexto da Orientación da carreira	Comunicación

Ademais dos contidos expostos anteriormente, hai un módulo específico de prácticas obrigatorias en diferentes ámbitos profesionais, integrando a opción de realización de prácticas noutro país europeo diferente do propio e outro bloque dedicado á elaboración dun proxecto final de posgrao. Con estes dous requisitos destácase a importancia do coñecemento real dos contextos posibles nos que estes profesionais poden actuar e das experiencias de boas prácticas que poden existir en diversos ámbitos de intervención.

Como se observa no cadro hai unha actualización dos contidos que se inclúen no curriculum formativo respecto ao deseño proposto por Watts (1992) —cadro 1— coa que se pretende adaptarse ás necesidades formativas e dos diversos contextos de intervención dos orientadores para a carreira. Pero, tamén se reflicte que hai disciplinas curriculares que se manteñen no presente deseño (educación, psicoloxía, aspectos económicos, etc.)

Os módulos organízanse nun período lectivo de seis semestres cunha carga lectiva total de 180 créditos ECTS.

3. Conclusións

A formación dos orientadores para a carreira constitúe unha liña de investigación preferente a nivel europeo dende hai, aproximadamente, dúas décadas a través de Proxectos que, partindo da análise dos múltiples contextos e modalidades formativas, pretenden ofrecer unha proposta curricular común que podan asumir varios países.

A tarefa resulta complexa xa que se precisa concibir de maneira similar a identidade profesional dos orientadores (as súas competencias e funcións, os servizos nos que traballan, a súa dedicación, etc.) e fundamentar a proposta nun modelo único, que nas investigacións presentadas nesta comunicación é o de competencias.

Vanse dando pasos positivos que, no caso do Proxecto Europeo “*Development and Implementation of Common Bachelors Degree Programme in the European Context*” (DICBDPEC), terá como resultado o deseño dun programa formativo para os orientadores que recolle as competencias fundamentais sinaladas por organismos e autores de relevancia neste ámbito e que estes profesionais deberán desenvolver e os contidos teóricos e prácticos que, dende a achega de varias disciplinas, terán que adquirir.

O Proxecto non so pretende avanzar no deseño curricular formativo dos orientadores para a carreira en Europa a partir do modelo baseado en competencias (CBTE), senón tamén na posibilidade de analizar como se desenvolvería realmente esa formación e que valoración podería realizarse da mesma a través da implementación da totalidade ou parte dos módulos elaborados por algún dos socios participantes, o que levaría a obter resultados que permitiran mellorar a proposta.

4. Bibliografía

- CEDEFOP (2009). *Professionalising career guidance Practitioner competences and qualification routes in Europe*. Panorama series, 164. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Ertelt, B. J. (2007). Wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung zur Berufsberatung im internationalen Vergleich. *Report* (30) 1. Consultado en <http://www.die-bonn.de/doks/ertelt0701.pdf> o 3 de maio de 2011.
- Hackney, H. (1990). *Changing context for Counselor preparation in the 1990s*. Alexandría, VA: ACES-AACD.
- Howey, K. (1985). Six major functions of staff development: An expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, 36 (1), 58-64.

- Repetto, E.; Ballesteros, B. e Malik, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.
- Sobrado, L. (1996). Formación y profesionalización de orientadores: Modelos y procesos. *RELIEVE*, vol. 2, n. 2. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_3.htm o 7 de xullo de 2011.
- Sobrado, L. M. e Nogueira, M. A. (2009). Rol y funciones de los Servicios de Orientación Europeos, en L. M. Sobrado e A. Cortés (coords.). *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*, 305-322.
- Watts, A. G. (1992). *Perfiles profesionales de los consejeros de Orientación en la Comunidad Europea. Informe de síntesis*. Berlín: CEDEFOP.
- Watts, A. G. e outros (1996). *Rethinking careers and vocational guidance*. London: Routledge.

A formación en Tecnoloxías da Información e da Comunicación do profesional da Orientación dende o marco do Proxecto Europeo DICBDPEC

MIGUEL ANXO NOGUEIRA PÉREZ

ELENA FERNÁNDEZ REY

Grupo de Investigación “Diagnóstico e Orientación Educativa e Profesional”

Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

O Proxecto “Development and Implementation of Common Bachelor’s Degree Programme in the European Context” (DICBDPEC) —“Desenvolvemento e Implementación dun Programa de Grao Común no Contexto Europeo”—, enmárcase dentro do Subprograma Erasmus, que á súa vez se sitúa dentro do “Lifelong Learning Programme” —LLP— (Programa de Aprendizaxe ao longo da Vida), e ten como fin último a harmonización da Educación Superior e os Estudos de Posgrao dos orientadores da carreira nos países que participan como socios.

Liderado pola Slovak University of Technology de Bratislava, conta tamén coa participación de sete Universidades europeas, entre elas a de Santiago de Compostela.

O resultado que se busca co Proxecto consiste en obter nun Programa de Estudos Modular Integrado e Innovador, que abarca os estudos de Grao e Posgrao a través da utilización de créditos ECTS (European Credit Transfer System), e que permitirá

aos orientadores da carreira a consecución do Diploma de recoñecemento conxunto/ Suplemento ao Diploma.

Exponse como obxectivo fundamental do DICBDPEC recoñecer uns programas académicos facilmente lexibles e comparables mediante o uso de créditos ECTS, que á súa vez recoñezan a variabilidade dos sistemas nacionais. Para iso, desenvólvese un marco de cualificacións comparables e compatibles na educación superior e na formación de posgrao de orientadores da carreira, baseadas na descrición de cualificacións en termos de carga de traballo, niveis, resultados de estudo, competencias e perfil profesional. Isto axuda a mellorar o recoñecemento das cualificacións e a apoiar a mobilidade internacional dos estudantes e do persoal universitario en xeral.

Tamén se atopan entre os obxectivos do Proxecto a introdución de innovacións na formación a través de novos métodos e formatos (módulos de e-learning), a re-avaliación dos currícula, o desenvolvemento de títulos conxuntos e o apoio das competencias interculturais e do idioma.

Todas as actividades deste Proxecto apóianse no desenvolvemento e a transferencia de procesos de innovación co soporte das TIC no ensino superior e na formación educativa e profesional no ámbito da orientación da carreira dentro dos países socios.

O Proxecto busca ter impacto sobre a ampliación do Espazo Europeo de Educación Superior dentro do campo da orientación da carreira, e na mellora da calidade da colaboración entre institucións de educación superior no marco da Unión Europea, aumentando así o grao de transparencia e correspondencia entre as cualificacións obtidas no ámbito da educación superior.

O plan formativo preliminar desenvolvido actualmente para os orientadores da carreira desagregase en 15 módulos:

Nº	Título do módulo
1	Introdución á Orientación da Carreira e Desenvolvemento dos Recursos Humanos
2	Xestión da Información
3	Estratexias e Instrumentos de Xestión
4	Orientación para a Carreira no sistema educativo, ámbitos de traballo e redes locais/regionais
5	Relacións Laborais e Mercadotecnia do Servizo
6	Psicoloxía ocupacional, educativa e asesoramento da carreira
7	Aspectos socio-económicos da Orientación da Carreira
8	Ética e profesionalización dos orientadores da carreira
9	Xestión de persoal

10	Cuestións do mercado laboral e estatística social aplicada
11	Lei e lexislación nacional, Europea e internacional no traballo, a mobilidade e a orientación para a carreira
12	Coñecemento sobre profesións, competencias e sistemas de clasificación
13	Dimensión europea da Orientación da Carreira
14	Informática e metodoloxías de investigación, e procedementos de presentación
15	Linguaxes e conversación no contexto da Orientación da carreira

Cadro 1. Módulos de contidos do plan formativo do proxecto DICBDPEC.

Dentro do deseño preliminar anterior e polo papel relevante que están a tomar nos últimos anos en todos os sectores profesionais, centraremos o presente traballo na descrición do módulo de contidos relacionados coas Tecnoloxías da Información e da Comunicación (TIC): Módulo 14. Informática e metodoloxías de investigación, e procedementos de presentación.

2. Xustificación da Formación en TIC dos profesionais da Orientación

O escenario actual está profundamente marcado pola ampla difusión das TIC en todos os sectores da sociedade. Diferentes investigacións e estudos no ámbito da Orientación (Pantoja, 2004; Cogoi, 2005; Nogueira, 2009; Sobrado e Ceinos, 2011; entre outros) poñen de relevancia que a utilización destas tecnoloxías por parte dos Orientadores (especialmente as derivadas da Informática e dos servizos ofrecidos por Internet), é dicir, a súa capacidade para empregalas adecuadamente no seu ámbito profesional, posibilita e mellora as accións orientadoras, axudando a ofrecer servizos de calidade adaptados ás necesidades dos seus clientes (Sobrado 2006).

Ademais, as novas demandas do entorno, encamiñadas ao desenvolvemento de procesos educativos e de orientación ao longo de toda a vida, xunto coa transformación dos espazos nos que se realiza a Orientación derivados da acción tecnolóxica, demanda aos seu axentes a asunción e desenvolvemento de novas funcións, polo que o desenvolvemento profesional deste colectivo debe formarles para adquirir as competencias e destrezas requiridas para coñecer, familiarizarse e empregar as ferramentas tecnolóxicas no desempeño do seu labor (Cogoi, 2005).

Segundo Cogoi (2005:7), a formación para o uso das TIC na Orientación debería:

- Proporcionar criterios e modelos para capacitar aos orientadores tanto para avaliar os recursos existentes baseados no TIC como para desenvolver novo material
- Desenvolver novas actitudes para o uso das TIC na orientación, para capacitar aos orientadores para considerar as novas tecnoloxías como ferramentas para

apoiar a súa práctica diaria e tamén para axudarlles a trazar novas maneiras de enfocar a orientación.

A planificación das competencias orientadoras e tecnoloxías, cunha articulación adecuada de ambas, supón tamén unha ferramenta principal no traballo dos orientadores educativos e profesionais ao ofrecerlles un escenario no cal poidan guiarse dentro da súa profesión, especialmente para explorar as súas necesidades formativas, o seu perfil laboral e motivar o seu desenvolvemento (Sobrado, 2008). Ademais, segundo Cogoi (2005), estas competencias deberan servirle non só para desenvolver as tarefas “tradicionalis” da Orientación, senón tamén para proporcionar servizos innovadores.

En definitiva, competencias deste tipo son as que os profesionais da orientación terán que exercer na súa actividade cotiá e por iso deben incluírse no seu currículo formativo e nos sistemas de acreditación e certificación correspondentes.

A maior parte dos antecedentes recentes vinculados ao deseño de novos plans formativos que inclúsen as TIC como ferramentas ao servizo dos profesionais da Orientación tiveron como referencia o marco de competencias internacionais desenvolto pola “International Association for Educational and Vocational Guidance”—Asociación Internacional de Orientación Educativa e Profesional— (IAEVG, 2003). O seu obxectivo principal asentouse na idea de establecer e delimitar un perfil profesional do Orientador Educativo e Profesional a nivel internacional, coas correspondentes implicacións nos diferentes deseños formativos que se puidesen derivar no futuro. As competencias especializadas indicadas por esta organización quedaron recollidas nas seguintes áreas, susceptibles de ser flexibilizadas en función do contexto: diagnóstico; orientación educativa; desenvolvemento da carreira; asesoramento; información; consulta; xestión de programas e recursos; desenvolvemento comunitario; emprego.

En relación directa coas TIC o documento marco da IAEVG destaca o seguinte conxunto de competencias específicas:

Áreas da Orientación	Competencias TIC
<i>Desenvolvemento da carreira</i>	Coñecemento dos materiais dispoñibles sobre planificación da carreira e sistemas informáticos de información, Internet e outros recursos da rede
<i>Información</i>	Uso das Tecnoloxías da Información para proporcionar información educativa e ocupacional (bases de datos, programas informáticos para orientación educativa e profesional e Internet)
<i>Emprego</i>	Uso de Internet no proceso de procura de emprego

Cadro 2. Competencias TIC recollidas pola IAEVG (2003).

Outro documento máis recente que recolle o que pretende ser un marco de competencias para os profesionais da Orientación a nivel europeo é o recollido nun informe Panorama elaborado polo Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional (CEDEFOP, 2009), titulado *Professionalising career guidance: practitioner competences and qualification routes in Europe*. O cadro de competencias nel presentado ten como obxecto ofrecer unha descrición xenérica das actividades necesarias para ofrecer orientación da carreira acorde coas políticas da Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico (OCDE). O obxectivo deste sistema de competencias é proporcionar unha ferramenta de traballo para apoiar aos profesionais da Orientación e aos responsables políticos no desenvolvemento de marcos nacionais e sectoriais, en instrumentos que garantan a calidade e nos estándares profesionais. Este cadro de competencias comprende tres seccións: competencias fundamentais, de interacción co cliente, e competencias de apoio.

En canto ás competencias vinculadas ás TIC o citado documento fai referencia ás seguintes:

Competencias	Competencias relacionadas coas TIC
<i>Fundamentais</i>	Tecnoloxías da información e a comunicación: Implica o uso competente de varios medios de comunicación: teléfono e vídeo; correo electrónico e mensaxería; acceso a Internet como recurso; uso de Internet nas interaccións
<i>De interacción co cliente</i>	Aceso posible á información: Identificar fontes de información Páxinas Web e fontes de Internet Avaliar as habilidades de manexo da información dos usuarios Coñecemento práctico da informática e habilidades de comunicación
<i>De apoio</i>	Administrar os servizos de información de oportunidades: Obter e preparar materias informativos Internet e materiais de exposición Participar na investigación e na avaliación: Interpretar, presentar e usar resultados Métodos de presentación

Cadro 3. Competencias TIC recollidas polo CEDEFOP (2009).

Ante a necesidade de revisar a formación actual dos profesionais dende a perspectiva integracionista das TIC nos procesos orientadores, téñense posto en marcha diferentes accións na última década, destacando en especial o traballo realizado dende o proxecto europeo “ICT Skills for Guidance Counselors” (Habilidades en TIC para os Orientadores). Na súa primeira etapa, o obxectivo fundamental consistía en elaborar un mapa de competencias no que se recollesen aquelas propias dos profesionais da Orientación que fan uso do TIC no desenvolvemento e posta en práctica dos servizos orientadores (Sobrado e outros, 2010). O resultado foi un mapa que conformado polos seguintes aspectos: 7 áreas de Orientación baseadas nas indicadas pola IAEVG (2003); 3 enfoques/modos de uso das TIC na Orientación; 8 ferramentas TIC consideradas significativas para o desenvolvemento das tarefas de Orientación: páxinas Web; correo electrónico; videoconferencia; teléfono; chat; grupo de noticias; sms; software; 3 elementos de competencia: coñecementos, habilidades e actitudes. Podemos ver a síntese da organización do mapa no seguinte cadro:

Áreas IAEVG	Ferramentas TIC	Modo de uso	Competencias
Diagnóstico	Páxinas Web	Como medio	1, 2, 3, 4, 5...
Orientación educativa	Correo electrónico	Como recurso	Enumeración progresiva das competencias
Desenvolvemento da carreira	Videoconferencia	Para o desenvolvemento de contidos orientadores	TIC integradas coas de Orientación
Asesoramento	Teléfono		
Xestión de información	Chat		
Investigación e avaliación	Grupo de noticias		
Emprego	SMS		
	Chat		
	Software		

Cadro 4. Dimensións incluídas no mapa de competencias (Cogoi, 2005; Sobrado e outros, 2010).

O anterior mapa de competencias, lonxe de quedar illado no tempo no que foi deseñado e validado, áchase en constante estado de actualización, xa que foi concibido cun carácter flexible para poder ir incorporando novas utilidades tecnolóxicas que se vaian implementando na práctica orientadora, como pode ser o caso actual coas redes sociais (blogs, Facebook, Twitter, etc.).

O seguinte paso do anterior proxecto tivo lugar co “ICT Skills-2”, onde se desenvolveu un deseño curricular modular en base a unha actualización do citado mapa, o cal se sintetizou do xeito que recolleemos no seguinte cadro:

	Unidades	Áreas de formación e módulos
Unidade 1. Uso das TIC para realizar Orientación	1.1 Atender as necesidades de información dos clientes	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar e usar información textual e audiovisual - Compoñer información textual e audiovisual para os clientes - Facilitar aos clientes o uso de información textual e audiovisual por si mesmos - Facilitar aos clientes a creación de información textual e audiovisual - Compartir información con outros socios en redes de apoio
	1.2 Atender as necesidades de aprendizaxe experimental dos clientes	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar e usar as TIC para que os clientes accedan a experiencias e situacións virtuais e simuladas - Crear actividades e simulacións de aprendizaxe experimental a través das TIC - Facilitar aos clientes o acceso a experiencias profesionais virtuais e simuladas usando as TIC
	1.3 Atender as necesidades de aprendizaxe construtivo dos clientes	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar e usar as TIC para axudar aos clientes a estruturar e xestionar o seu desenvolvemento profesional - Crear actividades e recursos a partir das TIC para axudar aos clientes a estruturar e xestionar o seu desenvolvemento profesional - Facilitar aos clientes o uso das TIC para axudarlles na xestión do seu desenvolvemento profesional
	1.4. Atender as necesidades comunicativas dos clientes	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar e usar as TIC para establecer comunicacións cos clientes - Desenvolver actividades e recursos a partir das TIC para establecer e manter comunicacións cos clientes - Facilitar aos clientes o uso das TIC para manter comunicacións co profesional da orientación ou con outros que o poidan axudar no seu desenvolvemento profesional - Seleccionar as canles apropiadas para a comunicación e consulta con outras persoas que poidan axudar ao cliente no proceso de orientación
Unidade 2. Desenvolvemento e xestión do uso das TIC na Orientación	2.1 Desenvolver o uso das TIC na Orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de medios TIC e software en diferentes combinacións para alcanzar os obxectivos da orientación - Integrar as TIC nos procesos de relación cara a cara cando sexa apropiado, para asegurar un proceso efectivo de orientación - Identificar as necesidades de formación e apoio dos clientes para facilitar a utilización das TIC na súa orientación - Levar a cabo tarefas administrativas relacionadas co uso das TIC - Monitorizar, revisar e avaliar o uso das TIC - Dirixir as propias necesidades de formación e apoio para permitir o uso das TIC na orientación
	2.2 Xestionar solucións baseadas no uso das TIC no contexto do servizo de orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar oportunidades e obstáculos no uso das TIC na orientación - Aplicar salvagardas para protexer aos clientes cando usen as TIC para a xestión de información - Asegurar a equidade e inclusión na provisión dun servizo de orientación usando as TIC - Manter rexistros do usuario na xestión de información mediante as TIC - Promover a conciencia comunitaria no emprendemento de tarefas de orientación coas TIC - Colaborar con compañeiros profesionais no desenvolvemento de orientación coas TIC - Colaborar con expertos en TIC na organización e desenvolvemento de servizos de orientación

Cadro 5. Resumo do currículo formativo do proxecto ICT Skills-2 baseado no mapa de competencias en TIC na Orientación (VV.AA., 2009).

A aplicación da anterior síntese desenvolveuse nun programa formativo cun itinerario de 30 módulos (os 28 anteriores e dous máis transversais), onde cada módulo ocupaba 25 horas de estudo, equivalendo a 30 créditos ECTS (un total de 750 horas de estudo).

Partindo dos antecedentes descritos con anterioridade e xa no marco do Proxecto DICBDPEC, no seguinte apartado abordamos como se está a levar a cabo o deseño de contidos vinculados ás TIC dentro deste novo plan formativo para os profesionais da orientación.

3. Deseño preliminar dun módulo de contidos para a formación en TIC dos Orientadores

Como xa anticipamos na introdución, dentro do plan formativo preliminar en proceso de elaboración dende as accións do Proxecto DICBDPEC, o módulo que recolle os contidos que pretenden desenvolver cualificacións relacionadas co uso das TIC nos procesos de orientación correspóndese co nº 14: *Informática e metodoloxías de investigación, e procedementos de presentación*.

Cabe mencionar que no proceso de elaboración do mesmo, como no resto de módulos do plan, os diferentes membros do proxecto partiron dunha proposta inicial e borrador de contidos básicos que habería de ser analizado en función de referentes tales e como os que se indicaron previamente no segundo epígrafe deste traballo. Neste borrador, denominado inicialmente *Módulo de informática*, os temas de partida foron os seguintes:

- 1) Introducción á Informática.
- 2) Internet: tecnoloxías para a orientación da carreira.
- 3) Sistemas informáticos para a orientación da carreira.
- 4) Redes de orientación.
- 5) Fontes de información para programas de emprego e procura de traballo.
- 6) Programas de autoavaliación-autoorientación.

Froito da revisión dos anteriores aspectos, realizouse unha nova proposta modular ampliada, incluíndo dúas dimensións novas relacionadas coa metodoloxía de investigación e coa presentación de información, hoxe en día moi sustentadas polo potencial de diferentes aplicacións informáticas especializadas, como por exemplo a suite estatística *SPSS* na análise de datos, ou a suite ofimática *Office*, con aplicacións como por exemplo *Power Point*, útiles na presentación e difusión de informes.

O módulo preliminar quedaría pois tal e como se recolle a continuación, a falta de novas revisións aínda en proceso:

Módulo 14. Informática e metodoloxías de investigación, e métodos de presentación

14.1. <i>Introdución á informática</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Uso xeral do ordenador e os seus accesorios; formación para realizar traballos administrativos básicos con Word e Excel – Uso das novas tecnoloxías da información e comunicación
14.2. <i>Sistemas informáticos e tecnoloxías de Internet na orientación da carreira</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Provisión de información profesional a través de videocassettes, audiocassettes, discos compactos (CD), páxinas Web, blogs (tendo como base as competencias descritas no proxecto <i>ICT Skills</i>, anos 2005 e 2009; así como a habilidade para seleccionar e avaliar recursos para proporcionar orientación) – Formación de orientadores da carreira no uso de programas informáticos interactivos para a práctica do asesoramento – Sistemas de asesoramento transnacional baseados no ordenador para a orientación da carreira
14.3. <i>Redes internacionais de orientación para a carreira</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Procedementos de asesoramento transnacional da carreira en Europa baseados no uso do ordenador – Interconexión a través dos medios tecnolóxicos dos sistemas de asesoramento transnacionais e internacionais
14.4. <i>Programas de emprego e sistemas de procura de traballo na orientación da carreira</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Fontes informativas sobre ofertas educativas nacionais e no estranxeiro – Fontes de información sobre ofertas de emprego nacionais e no estranxeiro
14.5. <i>Programas de autoavaliación</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Aplicacións para a autoavaliación, medición de intereses e habilidades na elección da carreira
14.6. <i>Enfoques e métodos de investigación cualitativos e cuantitativos, e métodos para os orientadores da carreira</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Análise de datos a través de aplicacións informáticas (por exemplo, na análise cuantitativa, con aplicacións como o <i>SPSS</i>)
14.7. <i>Técnicas de presentación</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Presentación de información (por exemplo con programas como o <i>Powerpoint</i>)

Cadro 6. Módulo preliminar de contidos relacionado coas TIC dentro do plan formativo do proxecto.

Como podemos apreciar, os contidos resultantes están non só vinculados as competencias específicas vinculadas coas TIC recollidas nos documentos da IAEVG (2003) e do CEDEFOP (2009) que enumeramos con anterioridade, senón que os amplía (tal e como se fixera dende o marco do proxecto *ICT Skills*), tendo en conta unha integración directa do uso destas tecnoloxías dentro das diferentes áreas e funcións a desenvolver na Orientación: Información; Asesoramento; Desenvolvemento da carreira; Avaliación; Emprego.

No obstante, o módulo iníciase cun bloque introdutorio á Informática e ás TIC para asegurar un dominio básico, necesario para desenvolver logo habilidades específicas relacionadas coa utilización das TIC nas citadas áreas da Orientación, que se ben non son todas as recollidas pola IAEVG, si dan boa conta dese perfil común internacional do orientador para a carreira que se pretende formar no contexto europeo.

A organización e estrutura preliminar do plano de estudos caracterizan ao módulo como principal, dándolle unha carga lectiva de 9 créditos ECTS (no marco do proxecto, 1 crédito ECTS ten un valor de 28 horas de carga de traballo), o que equivalería a unhas 252 horas de formación. Dita carga distribuiríase en 4 créditos no primeiro semestre e 5 créditos no segundo semestre, encadrándose cronoloxicamente pois no primeiro curso do plano de estudos.

Malia todo, é preciso insistir en que todo o proceso de elaboración do deseño está aínda en revisión, enriquecéndose das diferentes propostas dos socios do proxecto así como das sinerxías da contorna socio-profesional e das TIC no Espazo Europeo da Educación Superior, polo que este esquema deberá considerarse flexible e en continua actualización. Ademais, a posta en práctica no contexto particular de cada país leva implícita unha necesaria tradución en función das súas necesidades, así como a especificación de aspectos máis concretos propios de calquera deseño curricular:

- Definición de habilidades e destrezas a conseguir.
- Matización de contidos específicos a traballar e tipos: conceptos, procedementos, actitudes.
- Sistemas de avaliación da competencia en acción.

4. Conclusións

A constitución e desenvolvemento do Espazo Europeo da Educación leva consigo non só pensar no deseño de currículos formativos a nivel local, senón tamén a escala internacional, procurando e facilitando, por unha banda, a estandarización de cualificacións e, por outra, a mobilidade de estudantes e traballadores grazas a homologación de títulos (Grao e Posgra) en Europa.

Neste contexto se sitúa o proxecto DICBDPEC, centrado no deseño dun plan de formación específico para o profesional da orientación para a carreira común no marco europeo. Isto supón unha oportunidade para reconsiderar o perfil do citado profesional, abrindo novas perspectivas na súa capacitación en función das novas demandas da sociedade da información e do coñecemento, fortemente influenciadas polo efecto das TIC. A incorporación destas tecnoloxías no desenvolvemento profesional das persoas é un feito na actualidade, e como tal esixe que calquera plan formativo inclúa na súa formulación a capacitación para o seu uso dun xeito claro e explícito.

Dentro do plan preliminar deseñado dende o proxecto, e tendo como punto de partida anteriores iniciativas de proxectos europeos que afondaron na formación en TIC dos orientadores, recolléronse contidos específicos sobre as TIC na orientación, non sempre fáciles de sintetizar polo propio dinamismo destas novas tecnoloxías, e que pode implicar a rápida obsolescencia dos mesmos se non se someten a unha constante revisión e actualización.

Así mesmo, a discusión e elaboración deste deseño supón unha valiosa ocasión para seguir ofrecendo referencias marco no ámbito das cualificacións profesionais que vinculan as TIC coa Orientación, aspecto non moi traballado ata ben entrados na década do 2000, e pode permitir paliar as carencias de plans formativos xa establecidos na actualidade.

Como reto dun futuro inmediato está o feito de proceder a validar e desenvolver os contidos deste módulo de xeito que sirva para conseguir capacitar profesionais competentes no uso destas ferramentas no seu ámbito, aproveitando todas as súas potencialidades en favor dos seus clientes e para favorecer os procesos innovadores nos servizos de orientación.

5. Bibliografía

- CEDEFOP (2009). Professionalising career guidance: practitioner competences and qualification routes in Europe. *Panorama Series*, 164. Recuperado o 11/07/2011 de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5193_en.pdf
- Ceinos, M^a. C. (2008). *Diagnóstico de las competencias de los orientadores laborales en el uso de las TIC* (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións. Recuperado o 11/07/2011 de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/2486/1/9788498871081_content.pdf
- Cogoi, C. (Coord.). (2005). *Using ICT in guidance. Practitioner competences and training*. Bolonia: Aster.
- IAEVG (2003). *Competencias internacionales para los profesionales de la Orientación Educativa y Profesional*. Recuperado o 11/07/2011 de <http://www.iaevg.org/crc/files/Competencies-spanishDru.doc>

- Nogueira, M. A. (2009). *Diagnose da utilización e formación nas TIC dos orientadores educativos* (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións. Recuperado o 11/07/2011 de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/2526/1/9788498871876_content.pdf
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la Sociedad de la Información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Sobrado, L. M. (2006). Las competencias de los orientadores en el ámbito de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación): diagnóstico y desarrollo. *Estudios sobre Educación*, 11, 27-43.
- Sobrado, L. M. e Ceinos, M^a. C. (2011). *Tecnologías de la información y comunicación: uso en Orientación Profesional y en la Formación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrado, L. M.; Ceinos, M^a. C. e Fernández Rey, E. (2010). Planificación y desarrollo de un mapa de habilidades TIC en Orientación. *Comunicar*, 35 (28), 167-174.
- Sobrado, L. M.; e Ceinos, M^a. C. (2009). Diseño de un mapa de competencias de las TIC integradas en la actuación de los profesionales de la Orientación. *Bordón*, 61 (3), 137-149.
- VV. AA. (2009). *ICT Skills 2. ICT Tools and Trainig for E-Guidance Practitioners*. Bolognia: Aster.

Proyecto DICBDPEC: aspectos socioeconómicos de la orientación para la carrera

REBECA GARCÍA MURIAS

SILVIA VÁZQUEZ BARGIELA

Grupo de Investigación “Diagnóstico e Orientación Educativa e Profesional”

Universidade de Santiago de Compostela

1. Presentación del proyecto y de su módulo específico de la formación “aspectos socioeconómicos de la orientación de la carrera”

El Proyecto “Development and Implementation of Common Bachelor’s Degree Programme in the European Context” (DICBDPEC) —“Desarrollo e Implementación de un Programa de Grado Común en el Contexto Europeo”—, se enmarca dentro del Subprograma Erasmus, que a su vez se ubica dentro del “Lifelong Learning Programme” —LLP— (Programa de Aprendizaje a lo Largo de la Vida), y tiene como fin último la armonización de la Educación Superior y los Estudios de Postgrado de los orientadores de la carrera en los países que participan como socios.

Liderado por la Slovak University of Technology de Bratislava, cuenta también con la participación de siete Universidades europeas, entre ellas la de Santiago de Compostela, además de la University of Nicosia (Chipre), la Tallinn University of Technology (Estonia), la University of Applied Labour Studies (Alemania), la Jan Dlugosz University in Czestochowa (Polonia), el Institute of Education-University of London (Reino Unido) y la University of Split (Croacia).

El mencionado conjunto de socios es una garantía para el logro de unos resultados de alta calidad, ya que varias de las Universidades participantes tienen tradición y experiencia en la formación de orientadores de la carrera y en la introducción de nuevos planes de estudios y programas educativos, tanto en su país, como dentro del contexto europeo.

El resultado que se busca con el Proyecto consiste en un Programa de Estudios Modular Integrado e Innovador, que abarca los estudios de Grado y Postgrado a través de la utilización de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), y que permitirá a los orientadores de la carrera la obtención del Diploma de reconocimiento conjunto/ Suplemento al Diploma.

Ambos productos se desarrollan en los idiomas de los países participantes, mediante la utilización de una terminología profesional unificada en el ámbito de la orientación para la carrera dentro del contexto europeo.

Así, se plantea como objetivo fundamental del DICBDPEC reconocer unos programas académicos fácilmente legibles y comparables mediante el uso de créditos ECTS, que a su vez reconozcan la variabilidad de los sistemas nacionales.

Para ello, se desarrolla un marco de cualificaciones comparables y compatibles en la educación superior y en la formación de postgrado de orientadores de la carrera, basadas en la descripción de cualificaciones en términos de carga de trabajo, niveles, resultados de estudio, competencias y perfil profesional. Esto ayuda a mejorar el reconocimiento de las cualificaciones y a apoyar la movilidad internacional de los estudiantes y del personal universitario en general.

También se encuentran entre los objetivos del Proyecto la introducción de innovaciones en la formación a través de nuevos métodos y formatos (módulos de e-learning), la re-evaluación de los currícula, el desarrollo de títulos conjuntos y el apoyo de las competencias interculturales y del idioma.

Para ello, los socios trabajan en conjunto elaborando los criterios de evaluación de calidad de la educación para los orientadores de la carrera, de acuerdo con las Normas y Directrices Europeas para la Calidad de la Educación (ESG), además del examinar los planes formativos nacionales para el posterior análisis de la educación superior y la formación educativa y profesional de los orientadores de la carrera, las diferencias y requisitos para la cualificación, la comparación internacional de la educación superior y las posibilidades de estudios de postgrado de los orientadores de la carrera en los países socios, realizar 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 para el futuro, la elaboración de un diccionario terminológico, y el desarrollo de los contenidos y competencias a tratar a lo largo de los módulos formativos.

Todas las actividades de este Proyecto se apoyan en el desarrollo y la transferencia de procesos de innovación con el soporte de las TIC en la enseñanza superior y en la formación educativa y profesional en el ámbito de la orientación de la carrera dentro de los países socios.

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.

El plan formativo desarrollado actualmente para los orientadores de la carrera se desglosa en 15 módulos que nombramos a continuación:

- *Módulo 1: Introducción a la Orientación de la Carrera y Desarrollo de los Recursos Humanos*
- *Módulo 2: Gestión de la Información*
- *Módulo 3: Estrategias e Instrumentos de Gestión (incluida Gestión pública y Gestión del Cambio)*
- *Módulo 4: Orientación para la Carrera en el sistema educativo, ámbitos de trabajo y redes locales/regionales (incluida cooperación comunitaria)*
- *Módulo 5: Relaciones Laborales y Marketing del Servicio (incluida Legislación nacional/regional y contexto local)*
- *Módulo 6: Psicología ocupacional, educativa y asesoramiento de la carrera*
- *Módulo 7: Aspectos socio-económicos de la Orientación de la Carrera (incluidos Grupos minoritarios)*
- *Módulo 8: Ética y profesionalización de los orientadores de la carrera*
- *Módulo 9: Gestión de personal (incluido marketing personal y de competencia individual)*
- *Módulo 10: Cuestiones del mercado laboral y estadística social aplicada*
- *Módulo 11: Ley y legislación nacional, Europea e internacional en el trabajo, la movilidad y la orientación para la carrera (incluida la Carta Social Europea)*
- *Módulo 12: Conocimiento sobre profesiones, competencias y sistemas de clasificación*
- *Módulo 13: Dimensión europea de la Orientación de la Carrera*
- *Módulo 14: Informática y metodologías de investigación, y procedimientos de presentación (incluido SPSS y powerpoint)*
- *Módulo 15: Lenguajes y conversación en el contexto de la Orientación de la carrera*

En esta comunicación nos centraremos en los aspectos específicos del módulo 7, *Aspectos Socioeconómicos de la orientación de la carrera (incluidos grupos minoritarios en la misma)*, que cuenta con un total de 12 créditos ECTS, lo que supone un total de 336 horas de trabajo académico.

El módulo formativo mencionado cuenta con los siguientes apartados y sub-apartados:

1. *Aspectos socioeconómicos de la orientación de la carrera: nacional e internacional.*
 - 1.1. *Situación socioeconómica de la sociedad actual, planes estratégicos de desarrollo, perspectiva de las necesidades del amplio mercado de trabajo regional en Europa.*
 - 1.2. *Aspectos sociológicos del desarrollo profesional.*
 - 1.3. *Estructuración socioeducativa y empleo de la población como un factor de orientación profesional.*
2. *Influencias económicas, demográficas y socio-políticas en la orientación de la carrera.*
 - 2.1. *Especificaciones del comportamiento profesional de las personas, condicionamiento del desarrollo profesional.*
 - 2.2. *Rasgos específicos de la conducta profesional de las personas.*
3. *Influencias económicas, demográficas y socio-políticas en la orientación de la carrera desde el punto de vista de los aspectos europeos.*
 - 3.1. *Función de los sistemas socioeducativos y factores extracurriculares de la educación, posibilidades de su coordinación para la influencia de la conducta profesional de las personas.*
 - 3.2. *Socios, uniones y asociaciones de empresarios, administración estatal, sindicatos y su influencia en el comportamiento profesional de los sujetos.*
 - 3.3. *Estructura social de la población como un factor de orientación profesional, estratificación de la sociedad, especificidades regionales y diversidades, especificidades de la conducta profesional de las personas.*
4. *Los grupos minoritarios en la orientación de la carrera.*
 - 4.1. *La naturaleza de los grupos minoritarios.*
 - 4.2. *Retos de los grupos minoritarios en relación con el acceso al asesoramiento de la carrera/ educación/empleo.*
 - 4.3. *Desarrollo de la carrera y grupos minoritarios.*
 - 4.4. *Servicios a facilitar en el asesoramiento de la carrera.*

Al tiempo que el alumnado va adquiriendo los conocimientos relativos a los contenidos mencionados para este módulo siete, desarrollan diversas competencias que se especifican dentro de la AIOSP (2003), el CEDEFOP (2009) y las elaboradas por el profesor Ertel (2007).

Específicamente, los orientadores de la carrera en formación, desarrollarían las competencias que la AIOSP nombra como: *Llevar a cabo la evaluación de necesidades de la comunidad* (Competencia 9.3), *trabajar con las redes de recursos locales, naciona-*

les e internacionales de orientación educativa y profesional (Competencia 9.6); las competencias centrales de: *demostrar conocimiento y valoración de las diferencias culturales de los clientes para interactuar eficazmente con todas las poblaciones* (competencia C·), poseer *sensibilidad social e intercultural* (Competencia C9); *motivar y ayudar a los estudiantes a participar en intercambios internacionales* (competencia 2.7) ; *disponer de un conocimiento sobre la legislación en educación, formación y trabajo a nivel local, nacional e internacional* (competencia 5.1) ; *llevar a cabo un análisis de necesidades de la comunidad* (competencia 9.3) y *cooperar con instituciones nacionales e internacionales de orientación educativa y profesional* (competencia 9.6).

Dentro del marco de las competencias elaboradas por el CEDEFOP (2009), a través de este modulo, los profesionales de la orientación de la carrera desarrollarían las competencias de: *reconocer y responder a las diferentes necesidades de los clientes* (competencia 1.2.), *llevar a cabo actividades de desarrollo de la carrera* (competencia 2.1.), *desarrollar y ofrecer programas de formación de la carrera* (competencia 2.4), *facilitar el acceso al aprendizaje y al trabajo* (competencia 2.6), y *diseñar estrategias para el desarrollo de la carrera* (competencia 3.4).

Refiriéndonos ahora a los módulos de competencias elaboradas por el profesor Ertel (2007), los orientadores, en relación a este apartado formativo adquieren la capacidad de *gestionar casos* (módulo 8), *dominar aspectos específicos de la economía* (módulo 12) y del *desarrollo humano y la socialización* (módulo 13).

Como se puede ver, todas estas competencias se refieren a habilidades relacionadas con el conocimiento de los grupos minoritarios y sus diferencias culturales para poder conseguir una interacción adecuada con este tipo de clientes, siendo capaz el profesional de responder a las necesidades específicas de los grupos minoritarios y desarrollando y apoyando los procesos de orientación de la carrera.

2. La importancia de un curriculum formativo común para los orientadores de la carrera

En el contexto de la educación a lo largo de la vida, la orientación para la carrera representa un conjunto de actividades que permiten a las personas de todas las edades identificar sus competencias, posibilidades e intereses, además de proporcionarles el dominio de su carrera personal en la formación, el trabajo, y otras áreas en las que se deban adoptar y usar estas capacidades, a lo largo de todas las etapas de su vida.

Así, justificamos la importancia que en nuestros días tiene la orientación para la carrera en las vidas de las personas, tanto a lo largo de su educación como durante el desempeño de una profesión, y por tanto, determinamos también la importancia de la formación de los profesionales de la orientación que realizaran la labor de orientar para la carrera a los individuos.

El Proyecto DICBDPEC parte desde esta premisa del valor de la calidad de la formación de los profesionales de la orientación, y busca la creación de un currículum común para los orientadores de la carrera dentro de Contexto Europeo de Educación Superior, basándose en el valor de la convergencia y la armonización del plan formativo de dichos profesionales.

Ya en la Declaración de Bolonia (1999) se hablaba de los aspectos positivos de esta armonización de la formación, citándose en dicha declaración ventajas como la de “incrementar la competitividad del Sistema Europeo de educación superior” y aumentar su “grado de atracción mundial”.

Además, la adopción de este currículum común desarrollado dentro el Proyecto DICBDPEC permitirá el reconocimiento de la formación obtenida por los profesionales de la orientación de la carrera en todas las instituciones en las que se imparta, y por consiguiente, una precisa definición del perfil profesional de los orientadores, gracias a la descripción de los diferentes módulos que componen el plan de estudios y a las diversas competencias que a través de ellos se desarrollan.

De este modo, el determinar la formación académica, las tareas más habituales y las funciones principales que desarrollan los profesionales a los que nos referimos, se hace una actividad sencilla, quedando fácilmente definida su identidad profesional.

Esta precisión curricular nos lleva a otro de los factores en pro del plan de estudios común, y que se refiere a la coherencia que éste mantiene con el principio que movilidad nombrado también desde la Declaración de Bolonia (1999), “promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea”, ayudando al libre intercambio de personas del ámbito universitario entre los países participantes.

Esta posibilidad de movilidad es un beneficio en la época globalizada en la que vivimos, y donde nos encontramos expuestos a grandes transformaciones en los ámbitos económico, tecnológico, social y cultural (Fernández Olmos, 2010).

3. Aspectos socioeconómicos de la orientación para la carrera en el contexto europeo

Los procesos de globalización hacen que las economías en el ámbito local, regional y nacional se vean forzadas a reaccionar ante los retos del mercado mundial y de la competencia internacional. La globalización como un flujo más libre de capitales en busca de una minimización de costo, la capacidad de movilidad y la capacidad de fabricación, de información, de bienes y servicios conlleva a un estado de pérdida de inversiones y empleo acompañado de una ganancia en otras regiones del mundo. Este

movimiento de competencia da como resultado una fuerte presión para incrementar la productividad mediante el aprovechamiento de cambios tecnológicos de todo tipo.

Frente a estos importantes cambios en la economía y la vida social en todas las regiones del mundo y, considerando el nuevo sentido del desarrollo de la carrera que integra la planificación de la vida y del trabajo, la AIOEP requiere de unos servicios de orientación y asesoramiento lo más efectivos posible, para fomentar en todo el mundo la difusión del desarrollo de una orientación de calidad. Cuestiones de calidad tales como el comportamiento ético de los consejeros, la calificación del personal de orientación y el acceso a los servicios, cada día cobran más importancia.

Las consecuencias de estos cambios globales, no son sólo cambios en las calificaciones requeridas sino también, un crecimiento de la incertidumbre de los sujetos que demandan la necesidad de asistencia a través de acciones de orientación y asesoramiento más personalizado. El desempleo, y especialmente el desempleo entre los más jóvenes, es un problema primordial en muchos países del contexto europeo.

La transición de la escuela al trabajo determina las posibilidades con las que cuenta una persona para escapar de la pobreza y abrir nuevas perspectivas positivas de vida de cara al futuro, por lo que, la lucha contra el desempleo juvenil es un objetivo fundamental y la orientación para la carrera es el mejor medio para apoyarlo. En este contexto, el desarrollo y sostenimiento de la empleabilidad de los jóvenes así como el acceso a un trabajo digno, adquirirán una gran importancia en las políticas públicas de trabajo e incluso son recomendadas por la Unión Europea (Lee, 2001). Esto significa que los empleados deben adoptar nuevas responsabilidades mediante un constante perfeccionamiento, mejora e incremento de sus capacidades a través de un aprendizaje permanente donde la motivación de los clientes en esta misma dirección será parte integrante de las actividades de asesoramiento y orientación.

Dentro de este contexto, una de las tendencias económicas y sociales más importante es la creciente inclinación hacia una sociedad basada en el conocimiento, que trae consigo la necesidad de crear educación y formación dentro de un sistema de aprendizaje permanente, para ofrecer a cada ciudadano facilidades de formación que le permitan adaptarse a los nuevos conocimientos y capacidades.

La UNESCO fomenta y apoya ante esta temática, una sociedad cuyo aprendizaje a lo largo de toda la vida se centre en la persona, que apoye una cultura de paz y un desarrollo sostenible y respetuoso del medio ambiente como su característica principal (Tang, 2001). La base de esta nueva sociedad humanísticamente orientada es la exigencia de valores, actitudes, políticas y prácticas que abarquen la inclusión y un acceso más amplio a todos los niveles educativos, acentuando la importancia de tener en consideración las necesidades del desarrollo humano y de la carrera que permita a las personas una participación igualitaria en la educación y en el mundo del trabajo. La UNESCO sostiene que esto sólo puede alcanzarse a través de una política que provea capacidades

para todos sin exclusión, haciendo de la educación y la formación un derecho humano básico accesible a todos. La condición previa es lograr el objetivo principal de la UNESCO de alcanzar “una educación para todos” antes del 2015. Este nuevo enfoque holístico de la educación combina la preparación para la vida y el mundo del trabajo y abarca todos los ámbitos del aprendizaje, incluida la educación general y vocacional como un continuo de conocimiento, valores, competencias y capacidades. Bajo esta perspectiva, la orientación y el asesoramiento adoptan un rol crucial al capacitar a las personas para las nuevas necesidades de aprendizaje, facultándolas para lograr un equilibrio entre la vida, el aprendizaje y el trabajo.

Además de la educación y la formación, entendidas como un derecho universalmente accesible para todos, la orientación para la carrera y los servicios de empleo (servicios de desarrollo de la carrera), incluyendo la educación para la carrera, asesoramiento para la carrera, para el empleo y la información educativa, vocacional y del mercado de trabajo, desempeñan un rol fundamental en el desarrollo de los recursos humanos. Por lo tanto, es necesario fomentar una “cultura del desarrollo de la carrera” entre los jóvenes y adultos, que será de particular importancia para asegurar su empleabilidad y facilitar su transición de la educación y la formación al trabajo o a una formación posterior.

Como herramienta clave para alcanzar estos objetivos, una nueva manera de pensar la orientación y el asesoramiento es asegurar que todas las personas puedan acceder con facilidad a una información de calidad sobre las oportunidades de aprendizaje, y al asesoramiento personalizado de cómo combinar la vida y el trabajo, persiguiendo su desarrollo personal y profesional como ciudadanos activos y auto-motivados.

El desarrollo de la carrera debe combinarse con la planificación de la vida y el trabajo. La orientación y el asesoramiento deben apoyar el desarrollo de capacidades de planificación, que preparen a las personas para lidiar con situaciones permanentemente cambiantes a nivel social e individual. En la elección de la carrera, se debe considerar el concepto personal y otorgar al sujeto una identidad social significativa, que le permita desempeñarse productivamente dentro de la comunidad y, por lo tanto, convertirse en un ser autosuficiente, exitoso, satisfecho, estable y sano en el plano personal (Savickas, 2000).

Los servicios de desarrollo de la carrera, independientemente de su ubicación y estructura organizativa deben asistir en el desarrollo del potencial humano y de una base sólida de recursos en las comunidades y sociedades.

En el congreso celebrado en París, la AIOEP adoptó la “Declaración sobre Orientación Educativa y Profesional” (Van Esbroek, 2002) para establecer claramente qué aspectos de los servicios de orientación y asesoramiento son esenciales para alcanzar las necesidades de desarrollo personal, social y económico; además de alentar un de-

sarrollo sustentable y pacífico de una sociedad basada en el conocimiento, se reconoce la importancia de la calidad, y se demuestra su rol crucial y liderazgo internacional:

- Cada persona, sin distinción de género, educación, raza, religión o status ocupacional, debería tener fácil acceso y gratuito a una orientación educativa y profesional, para poder identificar y desarrollar sus capacidades y habilidades individuales, que le permita encontrar una educación adecuada, formación profesional y empleo, para adaptarse a situaciones individuales y sociales cambiantes, y para participar plenamente en la vida social y económica de su comunidad.
- Asistencia a grupos especiales, es decir, personas con discapacidades y desventajas sociales, deben recibir un asesoramiento para la carrera que emplee métodos apropiados y considere sus necesidades particulares y requerimientos de comunicación.
- Los profesionales que brindan los servicios de orientación vocacional y educativa deben satisfacer normas de calidad reconocidas en cuanto a la formación de los consejeros y al desempleo de sus funciones.
- Los servicios que se proporcionan deben garantizar imparcialidad y confidencialidad y deberían actuar solamente con la participación voluntaria y activa de sus clientes.
- Todo aquel que necesite y desee orientación educativa y profesional debería tener acceso a ella, basada en sus necesidades y circunstancias, y proporcionada por un orientador profesional reconocido y competente, cuya profesión esté fundada en el respeto por la dignidad humana y por los diferentes modos de vida entre las comunidades.

4. Conclusiones

Con el desarrollo de esta comunicación, se ha intentado contribuir al conocimiento de los aspectos generales y específicos del Proyecto DICBPEC, y a través de su módulo de formación denominado “Aspectos socioeconómicos de la orientación para la carrera” hemos expuesto diferentes consideraciones que relacionan la importancia de la formación de los orientadores de la carrera hacia el ejercicio de una práctica profesional de calidad.

Cada vez más países y gobiernos dentro del contexto europeo reconocen que el asesoramiento de calidad para la carrera no sólo ayuda al crecimiento personal y a las oportunidades profesionales de cada individuo, sino que también contribuye a ampliar y sostener el desarrollo social y económico en su conjunto.

La elaboración e implementación de un plan formativo modular innovador e integrado para los orientadores de la carrera en el ámbito europeo, posibilita la adquisición de diferentes competencias necesarias para su desarrollo profesional.

Con la creación de proyectos europeos como el que aquí se aborda, se podrán alcanzar los diferentes objetivos planteados a lo largo de este trabajo, tales como, el fomento de la movilidad, el reconocimiento de los perfiles y cualificaciones profesionales, el mayor acceso al mercado laboral en el panorama internacional, etc.

5. Bibliografía

- AIOSP (2003). *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*. Berna: AIOSP
- CEDEFOP (2009). *Professionalising career guidance: Practitioner competences and qualification routes in Europe*. Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training.
- Ertel, R. (2007). *Normas mínimas para los módulos de las cualificaciones de los orientadores*. Trabajo inédito.
- European Union (2000). "A Memorandum on lifelong Learning". Brussels.
- International Association for Educational and Vocational Guidance (1996). IAEVG. Ethical Standards, Educational and Vocational Guidance. Bulletin, 58/1996, 1-19, Berlín.
- Lee, E. (2001). The Future of Work and Changes in Employment Structure. Documentation of the International Conference for Vocational Guidance Berlín 2000. Edited by Jenschke, B., Berlín.
- Ministros Europeos de Educación. (1999). *Declaración de Bolonia*. Bolonia.
- Fernández, A. y otros. (2002). El perfil profesional de la psicopedagogía e implicaciones para el futuro, en Z. Martínez de la Hidalga (coord.). *Definición y perspectivas profesionales de la psicopedagogía*. Actas de las I Jornadas de Psicopedagogía de la UD. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Fernández Olmos, M. (2010). La movilidad: sello distintivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 3 (3) 112-124.
- García Manjón, J. V. (Coord.) (2009). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia*. A Coruña: Netbiblo.
- OECD (2000). "From Initial Education to Working Life. Making Transitions Work", París.
- Savickas, M. (2000). Career Development and Public Policy. The role of values, theories and research. In Making Waves: Career Development and Public Policy. International Symposium 1999, Papers, Proceedings and Strategies. Edited by Hiebert, B. and Bezanson L. Ottawa.

- Tang, Q. (2001). New Challenges to Technical and Vocational Education, in Documentation of the International Conference for Vocational Guidance Berlín, 2000. Edited by Jenschke, B., Berlín.
- UNESCO/IAEVG/IAA (2002). "Technical and Vocational Educational and Training in the Twenty first Century- New Roles and Challenges for Guidance and Counselling", co-edited for UNESCO by Hiebert, B. and Borgen, W., París.
- UNESCO/ILO (2002). "Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century"-UNESCO and ILO Recommendations, París, Geneva.
- Van Esbroeck, R. (2002). An introduction to the París 2001 IAEVG Declaration on Educational and Vocational Guidance. International Journal for Educational and Vocational Guidance, Vol. 2, No. 2, 73-83, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Watts, A.G. (2001). Career Education for Young People: Rationale and Provision in the UK and other European Countries. International Journal for Educational and Vocational Guidance. Vol.1, No. 3, 209-222, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Yañiz, C. (2004). Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. 4 (1) 3-14.

Desarrollo profesional de los orientadores: presencia e incidencia de las competencias de orientación para la carrera en los planes de formación

CRISTINA CEINOS SANZ

ANA I. COUCE SANTALLA

Grupo de Investigación "Diagnóstico e Orientación Educativa e Profesional"
Universidade de Santiago de Compostela

Introducción

La función profesional del orientador ha ido evolucionando conforme fue dando respuesta a la situación social, educativa y laboral de cada etapa histórica, y esta realidad ha generado un perfil profesional y un conjunto de roles y funciones orientadoras diferentes y frecuentemente solapadas y coincidentes con los de otros profesionales que efectúan actividades semejantes. En el escenario actual es de gran importancia que los orientadores sean capaces de diseñar el alcance del servicio que facilitan y las habilidades que se necesitan para garantizar la efectividad del servicio. Estas competencias son las que los profesionales de la orientación tendrán que ejercer en su actividad cotidiana y por ello deben de incluirse en su currículo formativo y en los sistemas de acreditación y certificación correspondientes.

En las páginas que siguen, se presentan las tendencias actuales del perfil y desarrollo profesional del orientador, que justifican la importancia de la formación; y una propuesta de un plan de formación mediante el uso de créditos ECTS, en la que se analizan las competencias que deberían estar presentes en el perfil profesional del

técnico en orientación y, por tanto, servir como punto de partida en el diseño de los contenidos a abordar.

1. Conceptualización y desarrollo de las competencias profesionales

Las transformaciones producidas en los últimos años han presentado repercusiones en todos los niveles, incluido el referido a los requerimientos de profesionalidad exigidos en la actualidad.

A lo largo de la evolución histórica experimentada por los requisitos profesionales desde mediados del Siglo XX, debe mencionarse la aparición, en un primer momento, de las capacidades profesionales, posteriormente, las cualificaciones y, finalmente, a partir de la década de 1990, las competencias profesionales.

Hoy en día, el término de competencia presenta cierta trascendencia, llegando a emplearse en la totalidad de ámbitos y sectores relacionados con “la orientación, los recursos humanos, la psicología del trabajo o la evaluación de competencias de las personas para ocupar puestos” (Sánchez García, M^a.F., 2003a:276).

El constructo de competencia se caracteriza por ser ambiguo, presentar variados y diversos significados y por haberse generalizado, con el paso del tiempo, en los diferentes ámbitos y sectores. Ofrecer, por tanto, una definición concreta y precisa del mismo no es una tarea fácil, ya que no existe una significación unívoca. En las múltiples definiciones que existen al respecto, es habitual encontrar referencias a términos y conceptos diversos (capacidades, aptitudes, habilidades, cualificación, etc.), tampoco fáciles de precisar. Intentando realizar una primera aproximación y posición personal en torno a este concepto, se puede afirmar que la competencia profesional es entendida como “el conjunto integrado y combinado de saber, saber hacer y saber ser/saber estar, susceptible de ser reconocido y acreditado, adquirido a través de procesos de aprendizaje formales y no formales y/o a través de la experiencia profesional. Se orienta al desarrollo efectivo de actividades y tareas propias de una profesión u ocupación, incluyendo, complementariamente, su transferencia a nuevas situaciones; la resolución creativa, autónoma y flexible de problemas; así como la colaboración con el entorno y organización del trabajo, adaptándose, en todo momento, a un contexto determinado” (Ceinos, 2008).

De modo similar a lo que acontece al realizar una aproximación conceptual al término de competencia, también se han formulado diversas clasificaciones en lo que respecta a las tipologías existentes. De este modo, se puede hablar de competencias técnicas, metodológicas, sociales y participativas o cooperativas (Alex, 1991; Bunk, 1994; Echeverría, 1996) y/o genéricas y específicas (Lévy-Leboyer, 1997; Tejada, 1999; Mazariegos y otras, 1999; Sebastián y Sánchez García, 2000; Navío, 2001; Sánchez García, 2003a).

No obstante, las transformaciones acontecidas desde las últimas décadas del siglo XX a todos los niveles exigen competencias, cualificaciones y perfiles profesionales progresivamente actualizados y mucho más acordes con las demandas actuales. En consecuencia, las nuevas demandas formuladas por la sociedad actual exigen, a la totalidad de profesionales, la actualización de su perfil profesional, ya que, de este modo, se favorecerá su adaptación a los requisitos que la sociedad en general y el mercado laboral en particular plantea.

Por tanto, los profesionales han de poseer un perfil en el que, complementando a los conocimientos teóricos (competencias técnicas) y a las competencias prácticas (metodológicas) que favorecen el desarrollo de las tareas, actividades e intervenciones propias de un empleo u ocupación, estén presentes otros tipos de competencias relacionadas con aspectos muy diversos, también consideradas necesarias hoy en día: competencias culturales, emocionales, éticas, tecnológicas, relacionadas con el conocimiento de idiomas, etc.

Una de las principales vías para actualizarse y, en consecuencia, adquirir las competencias necesarias en el momento actual es la formación que, como ya se apuntaba en el Informe de la UNESCO (Delors, 1996: 95), ha de poseer un carácter continuo, puesto que “ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese saber y de adaptarse a un mundo en constante cambio”.

Por todo lo expuesto, cabe apuntar la necesidad de que exista un sistema educativo que se adapte a las características de la sociedad actual y que transmita, a cada sujeto, la necesidad de realizar un aprendizaje continuo, ya que el tipo de aprendizajes requeridos en la actualidad ya no están centrados, como sucedía en épocas anteriores, en la adquisición de conocimientos válidos para toda la vida. Hoy, los conocimientos son renovados de forma muy rápida, por lo que se precisan nuevos procesos de aprendizaje. En palabras de Cornella (2001: 52-53), “en la sociedad de la información, ya no se aprende para toda la vida; se aprende durante toda la vida”.

2. Principales aspectos del perfil profesional del orientador

En toda profesión u ocupación, una de las tareas más compleja es la referida a la identificación y definición de los diversos roles y funciones a desempeñar. El establecimiento y definición del perfil profesional del orientador se ha caracterizado, desde siempre, por la confusión e, incluso, por el solapamiento de funciones con otros profesionales o agentes pertenecientes a la comunidad o contexto en el que los técnicos

en orientación ponen en práctica su quehacer profesional. Por tanto, es necesario lograr una clarificación adecuada de los roles y funciones a desempeñar, lo que favorecerá, a un tiempo, la expresión concreta de la labor a realizar, la consideración positiva del rol profesional del orientador y el reconocimiento del importante papel que este perfil puede desempeñar en la sociedad actual.

Paralelamente, deben destacarse las profundas transformaciones y consecuencias derivadas de las mismas, acontecidas durante los últimos años en todos los sectores, lo que ha provocado una amenaza para la estructura económica de las sociedades, así como para la identidad de las personas. Esta situación tiene también su influencia en el ámbito de la orientación, por lo que el rol a desempeñar por el colectivo de orientadores ha de ser diferente al desempeñado en momentos anteriores, ya que debe adaptarse a nuevas situaciones. Tomando en consideración este aspecto, los profesionales de la orientación deben adoptar nuevos roles y funciones, por lo que estos han de movilizar diferentes saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser) para desempeñar, de forma adecuada, las actividades que le corresponden.

La acción orientadora implica el desarrollo de determinadas funciones, siendo necesarias para el correcto desempeño de las mismas, que el perfil profesional del orientador reúna una serie de competencias. En consecuencia, ante los numerosos listados de funciones existentes, puede afirmarse que, siguiendo a Sánchez García (2003b), la mayor parte de ellas, en líneas generales, se agrupan en cuatro grandes bloques: 1. Realización de diagnósticos y estudios de necesidades; 2. Diseño, desarrollo e implementación de acciones orientadoras; Ofrecimiento de ayuda orientadora; y 4. Evaluación de las intervenciones desarrolladas.

Para el desempeño eficaz de la totalidad de funciones que forman parte de la labor profesional del orientador, se requieren determinados conocimientos teóricos, habilidades y competencias que capaciten al sujeto para el desarrollo de todas y cada una de ellas. Son numerosos los autores (Fernández Sierra, 1995; Rodríguez Espinar, 1995, 1998; Sanz Oro y Sobrado, 1998; Watts y Van Esbroeck, 1999; Romero, 2000; Peiró, 2001; Sanz Oro, 2001; Sánchez García, 2003a; AIOEP, 2003, Ertelt, 2007; Ceinos, 2008; CEDEFOP, 2009; entre otros) que han presentado listados acerca de las competencias que integran el perfil profesional del orientador. En consecuencia, tomando como referencia todas ellas, se presentan aquéllas que, desde una perspectiva personal, deben estar presentes en el perfil profesional del técnico en Orientación. Éstas son las siguientes:

- **COMPETENCIAS GENERALES**
- **COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:**
 - 1.- DE DIAGNÓSTICO
 - 2.- DE INFORMACIÓN
 - 3.- DE AYUDA Y CONSEJO
 - 4.- DE CONSULTA

- 5.- DE ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN
- 6.- DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN
- 7.- DE DESARROLLO VOCACIONAL/PROFESIONAL
- 8.- DE EMPLEO

En consecuencia, puede afirmarse que el perfil profesional del orientador, al igual que sucede con los restantes, es el resultado de la confluencia de diferentes aspectos, entre los que destacan las responsabilidades y acciones inherentes al rol y a la actividad orientadora, además de los requerimientos profesionales y formativos demandados para desarrollar las funciones y tareas propias de esta profesión. No obstante, no debe olvidarse que las mutaciones experimentadas exigen innovaciones en el perfil del orientador, por lo que es necesario contar con una especialización y profesionalización adecuada, adquirida a través de procesos formativos multiculturales e interdisciplinarios que permitan desarrollar las tareas propias de su quehacer profesional y afrontar los cambios planteados hoy en día. Muchas de las competencias exigidas no son innatas y, sólo, a través de una preparación y formación (inicial o continua) especializada y polivalente podrán ser adquiridas.

3. Desarrollo profesional de los orientadores: el papel de la formación

La formación y el desarrollo profesional han sido considerados históricamente de forma separada, como dos realidades diferentes: una comprendía la cultura que se debía desarrollar (formación) y otra la competencia o técnica que debía aplicarse (desarrollo profesional). En la actualidad, la formación de Orientadores se entiende vinculada a su desarrollo profesional, interpretándose como una síntesis que engloba diferentes componentes (cultura, contexto, conocimiento interdisciplinar, competencia metodológica, aspectos éticos,...) como elementos esenciales de la profesionalización en el ámbito de la Orientación (Sobrado, 1996). A esta nueva percepción de la formación como desarrollo profesional de una cultura innovadora hay que añadirle, como característica básica, que está centrada predominantemente en las prácticas colaborativas de carácter institucional. Este enfoque representa reconocer el carácter específico profesional del Orientador en un espacio laboral donde él pueda ejercer la Orientación, y admitir que es 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.

La literatura especializada ha identificado como dimensiones y factores que configuran en mayor medida el desarrollo profesional, las siguientes (Vélaz de Medrano, 2008):

- El espacio profesional (la ocupación)
- La formación inicial y permanente (las competencias)

- El modo de acceso a la profesión
- Funciones y tareas
- La promoción
- El pensamiento del sujeto sobre su tarea profesional
- Las condiciones laborales
- La organización profesional (pertenencia a asociaciones y colegios profesionales)
- La generación y difusión del conocimiento profesional (investigar, innovar y publicar)
- El espacio social, es decir, la consideración social de una profesión y la forma en que los demás actores del sistema se representan el rol de unos u otros profesionales.

Asumiendo que todos ellos son factores significativos del desarrollo profesional, todo parece indicar que el contexto de trabajo es uno de los factores que en mayor medida acaba delimitando el espacio profesional propio, y también, y no menos importante, el posible espacio de colaboración multiprofesional.

La formación de profesionales de la Orientación es en sí misma un aspecto clave de la calidad de la función orientadora e incide de una manera relevante en el desarrollo de la profesión, en la práctica laboral y en las experiencias de los destinatarios de la actuación del agente correspondiente. Dada la importancia de la orientación, son varios los ámbitos desde los cuales se han establecido pautas sobre la formación de los orientadores. Entre dichas pautas podemos destacar las establecidas a nivel legal, las originadas en el contexto más próximo del orientador y las sugeridas desde la comunidad (Anaya, Pérez-González y Suárez, en prensa).

Desde estas últimas, se ha enfatizado la importancia de la formación en competencias y de la formación permanente. La **formación en competencias** plantea el desarrollo de aquellas competencias profesionales que permitan al orientador desarrollarse de forma equilibrada e interactuar adecuadamente en los distintos contextos y situaciones relacionadas con su profesión y así poder proporcionar servicios de orientación de calidad. El Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) significa establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual y que no pueden ser únicamente determinadas por las universidades sin la consulta y participación de las entidades laborales y profesionales. Fruto de esta colaboración, nace una propuesta de competencias transversales o genéricas que intentan delimitar las competencias esenciales en las distintas profesiones para las que capacita y prepara la universidad. El ABC consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos, integrándolos con sus

propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente. El ABC se basa en un análisis de las exigencias profesionales que ayudarán a definir y priorizar las competencias fundamentales requeridas, fundamentándose en un sistema de enseñanza-aprendizaje que progresivamente va desarrollando la autonomía y la capacidad de aprender a aprender. Es un enfoque que requiere necesariamente partir de un perfil académico-profesional que recoja los conocimientos y competencias que se desean desarrollar; explicitando en su programa formativo las competencias genéricas y específicas deseadas (Villa y Poblete, 2007).

Por su lado, el planteamiento de la **formación permanente** parte de la consideración de la formación inicial como insuficiente para que los orientadores logren un desempeño laboral perfectamente ajustado a las circunstancias cambiantes de su contexto de trabajo y de las poblaciones con las que trabajan. La formación inicial es sólo el principio de un proceso permanente de aprendizaje y desarrollo profesional. Por tanto, es preciso, además de una formación continua, lo más próxima posible a la práctica profesional, que ayude al orientador a actualizar competencias que le exige verdaderamente su trabajo diario.

Como resultado de todo ello, en la mayoría de los casos es el propio profesional de la orientación el que, ante las exigencias que se encuentra, va demandando necesidades formativas con objeto de poder desempeñar de forma adecuada su actividad profesional.

Los procesos clave para establecer un programa formativo en orientación son el diseño de planes estratégicos, el desarrollo de la oferta de aprendizajes, la organización del equipo docente, la planificación del desarrollo profesional continuo y la evaluación de la calidad de la formación realizada.

Las etapas en el desarrollo de la formación de los agentes orientadores son:

- Diagnóstico de las necesidades orientadoras con relación al plan estratégico.
- Definición de las competencias necesarias a desarrollar.
- Evaluación de los niveles actuales de habilidades de los orientadores en su capacitación profesional y determinación de sus necesidades formativas.
- Diseño y realización del plan de formación con inclusión de sus modalidades.
- Evaluación de las competencias adquiridas a partir de indicadores y evidencias y el diseño correspondiente de recursos y herramientas para la valoración correspondiente.

Según recomienda Sparks (1995) y Guskey (2000), las tendencias actuales en los programas de formación y desarrollo de los profesionales de la orientación deben cambiar en los siguientes aspectos:

1. De un enfoque formativo basado en deficiencias a uno en función de competencias.
2. De un proceso de replicación a uno de reflexión, donde se preste mayor atención al aprendizaje reflexivo y menos a la transferencia de conocimientos y estrategias.

3. De actividades profesionales que se realicen fuera de las instituciones académicas a múltiples modos de aprendizaje en el propio trabajo.

Los programas de desarrollo profesional en los que se planifica como ofrecer seguimiento son considerados procedimientos preferidos para fomentar ciertas habilidades. Los Orientadores deben poseer la oportunidad de desarrollarse mediante diversos sistemas como:

- La investigación activa.
- La participación en grupos de estudio o en pequeños equipos para la resolución de problemas.
- La observación por otros colegas.
- La preparación de planes diarios de actividades.
- La participación en planes diarios de actividades.
- La participación en procesos de mejora del desarrollo curricular o de la institución en cuestión.
- De una orientación dirigida a transmitir conocimientos y habilidades a los orientadores mediante expertos, al estudio por éstos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Del desarrollo de destrezas educativas genéricas a la combinación de éstas con las de contenido específico.

En el contexto de las tendencias actuales de desarrollo profesional y formación el Proyecto “Development and Implementation of Common Bachelor’s Degree Programme in the European Context” (DICBDPEC) -“Desarrollo e Implementación de un Programa de Grado Común en el Contexto Europeo”-, que se enmarca dentro del Subprograma Erasmus, que a su vez se ubica dentro del “Lifelong Learning Programme”-LLP- (Programa de Aprendizaje a lo Largo de la Vida), tiene como fin último la armonización de la Educación Superior y los Estudios de Postgrado de los orientadores de la carrera en los países que participan como socios. El resultado que se busca con el Proyecto consiste en un Programa de Estudios Modular Integrado e Innovador, que abarca los estudios de Grado y Postgrado a través de la utilización de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), y que permitirá a los orientadores de la carrera la obtención del Diploma de reconocimiento conjunto/Suplemento al Diploma.

Se plantea como objetivo fundamental del DICBDPEC armonizar la educación superior (Nivel 1) y de formación de posgrado de la orientación profesional en los países socios, reconociendo unos programas académicos fácilmente legibles y comparables mediante el uso de créditos ECTS, que a su vez reconozcan la variabilidad de los sistemas nacionales. El plan formativo desarrollado actualmente para los orientadores de la carrera se desglosa en 15 módulos, pero por estar más directamente relacionados los contenidos del módulo con el tema de esta comunicación nos centraremos básicamente

en el módulo 4: *Orientación para la Carrera en el sistema educativo, ámbitos de trabajo y redes locales/regionales (incluida cooperación comunitaria)* y aunque de forma más transversal, en el módulo 6: *Psicología ocupacional, educativa y asesoramiento de la carrera*

4. Descripción de la propuesta

El módulo denominado Orientación para la Carrera en el Sistema Educativo, Campos de Trabajo y Redes Locales/Regionales abarca, dentro del plan de estudios, 9 créditos ECTS, distribuyéndose, a lo largo de los mismos, los siguientes aspectos: Orientación para la carrera en el sistema educativo; Orientación para la carrera en el mercado laboral y Orientación para la carrera en las redes de asesoramiento locales y regionales.

El módulo denominado Psicología ocupacional, educativa y asesoramiento de la carrera, abarca 12 créditos ECTS, a través de los cuales se abordan diferentes aspectos que inciden de forma transversal en el desarrollo profesional de los orientadores: introducción a la teoría de la personalidad, aspectos psicológicos de la elección y desarrollo de la carrera, teorías del asesoramiento de la carrera, psicología del trabajo y gestión de recursos humanos como principios para el asesoramiento de la carrera, convenio según los tipos de comportamiento en las ocupaciones y grupo sociales influenciados e igualdad de género en el mercado laboral.

Con el propósito de dar respuesta a las temáticas planteadas en líneas anteriores y servir de referente en lo que respecta al diseño de un programa formativo basado en competencias, del análisis realizado en base a las competencias formuladas por la AIOSP (2003), Ertelt (2007) y CEDEFOP (2009), aquéllas que, desde un punto de vista personal, se consideran fundamentales y que han de servir como punto de partida en el diseño de los contenidos a abordar son las siguientes:

COMPETENCIAS GENERALES:

- Demostrar profesionalidad y comportamiento ético en el desempeño de las tareas.
- Promover en los clientes el aprendizaje y el desarrollo personal y de la carrera.
- Integrar la teoría y la investigación en la práctica orientadora.
- Habilidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas de orientación.
- Comunicarse con colegas, clientes o agentes implicados, logrando, en todo momento, una comunicación efectiva.
- Habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales.

DIAGNÓSTICO:

- Realizar un análisis de necesidades de la comunidad y del contexto en el que están inmersos los clientes.
- Identificar las poblaciones objeto de estudio.

- Definir y diagnosticar con rigurosidad las necesidades de los clientes basándose en diferentes instrumentos y técnicas de diagnóstico.
- Emplear los datos e informaciones recogidas en el diagnóstico de manera apropiada de acuerdo a la situación.
- Crear y mantener registros de usuarios.
- Responder a las necesidades planteadas por los clientes.
- Ayudar a los clientes en el proceso de autoconocimiento.
- Identificar las necesidades de información para las actividades de desarrollo de la carrera.

DE INFORMACIÓN:

- Identificar fuentes de información, facilitando el acceso a las mismas.
- Recopilar, organizar y distribuir información actualizada sobre el desarrollo personal, social y de la carrera.
- Poseer información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales.
- Conocer los servicios de asistencia e información existentes para el empleo, la economía, aspectos sociales y personales.
- Conocer la equivalencia de títulos y cualificaciones profesionales.
- Diseñar y elaborar materiales informativos.
- Usar las Tecnologías de la Información para proporcionar información educativa y ocupacional.
- Identificar las necesidades de información para las actividades de desarrollo de la carrera.
- Asesorar e informar a los clientes en el establecimiento de objetivos, estrategias para favorecer su consecución y en la redefinición de sus metas, intereses y decisiones de la carrera.
- Ofrecer informaciones específicas a los destinatarios para realizar un asesoramiento y apoyo adecuado.
- Ayudar a los clientes a acceder de manera significativa a información educativa y ocupacional, así como favorecer su interpretación.
- Evaluar las habilidades de manejo de la información de los usuarios.
- Intercambiar información entre las redes de trabajo existentes.

DE ASESORAMIENTO:

- Asesorar a los clientes en el establecimiento de objetivos, estrategias para favorecer su consecución y en la redefinición de sus metas, intereses y decisiones de la carrera.
- Ayudar a los clientes a desarrollar su plan de carrera.
- Asesorar a los sujetos en la selección de itinerarios académicos y de inserción.
- Ayudar a los clientes a acceder de manera significativa a información educativa y ocupacional.
- Favorecer la auto-comprensión en los clientes.
- Asesorar al cliente en el mantenimiento de su puesto de trabajo.
- Emplear técnicas individuales y grupales de orientación.

DE COUNSELING:

- Comprender los principales factores relacionados con el desarrollo personal y comportamental de los clientes.
- Ayudar a los clientes a diseñar y desarrollar su plan de carrera.
- Emplear técnicas individuales y grupales de orientación.
- Demostrar empatía, respeto y relación constructiva con el cliente.

DE CONSULTA:

- Consultar con otros agentes para mejorar el trabajo con los clientes.
- Construir, desarrollar y mantener relaciones con las partes interesadas.
- Adquirir habilidades para trabajar con organizaciones y/o instituciones.
- Fomentar habilidades interpersonales y de comunicación de cara a crear y mantener la relación de consulta y favorecer los objetivos formulados.
- Estimular y coordinar la creatividad de los sujetos en el diseño de su programa/ proyecto.

DE DESARROLLO PROFESIONAL/ VOCACIONAL:

- Conocer las teorías y modelos de elección de la carrera y desarrollo personal, así como el proceso de la conducta vocacional.
- Comprender las teorías del asesoramiento, conceptualización relevante en orientación y métodos de consulta.
- Entender el desarrollo evolutivo de las personas.
- Conocer los modelos de toma de decisiones y transición para preparar y planificar los diferentes estados de transición.
- Demostrar conocimiento de factores legales y sus implicaciones para el desarrollo de la carrera.
- Promover en los clientes el aprendizaje y el desarrollo personal y de la carrera.
- Diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas para el desarrollo de la carrera.
- Realizar actividades de desarrollo de la carrera: construir la relación con los usuarios, facilitar su autocomprensión, dar a los destinatarios la capacidad de gestionar su carrera, explorar nuevas perspectivas y establecer estrategias y planes.
- Ayudar a los individuos a diseñar sus proyectos de vida y de carrera.
- Establecer metas, objetivos y métodos de planificación de las actividades para el desarrollo de la carrera.
- Guiar a los sujetos en el desarrollo de sus planes educativos.
- Proporcionar oportunidades de formación y desarrollo a las personas que participen en la realización de tareas.
- Ayudar a las personas en el proceso de toma de decisiones.
- Conocer los materiales disponibles sobre planificación de la carrera y sistemas informáticos de información, Internet y otros recursos de la red.
- Emplear fuentes, recursos y técnicas sobre el desarrollo de la carrera.

DESARROLLO COMUNITARIO:

- Analizar los recursos humanos y materiales existentes en la comunidad.
- Hacer uso efectivo de los recursos existentes en la comunidad de acuerdo con las necesidades detectadas.
- Conocer los servicios de orientación e información existentes en la comunidad.
- Conocer las redes de trabajo existentes, su composición y funcionamiento.
- Contactar con empleadores y centros formativos para obtener información sobre sus servicios.
- Consultar con otros agentes (familias, profesorado, agentes sociales, instituciones, organizaciones,...) de cara a facilitar y favorecer el trabajo con los sujetos.

<ul style="list-style-type: none"> – Coordinar a los diferentes profesionales y agentes de la comunidad con el fin de proporcionar recursos a los clientes. – Adquirir habilidades para establecer contacto y trabajar con miembros de la comunidad. – Colaborar con la comunidad en el desarrollo, implementación y evaluación de planes de acción referidos a la mejora económica, social, educativa y de empleo. – Trabajar con la comunidad para el uso efectivo de los recursos de acuerdo a las necesidades.
<p>DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Asesorar a los sujetos en la selección de itinerarios académicos. – Guiar a los sujetos en el desarrollo de sus planes educativos. – Ayudar a los clientes en el proceso de toma de decisiones. – Desarrollar y ofrecer programas de formación de la carrera.
<p>DE EMPLEO:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Contactar con empleadores y centros formativos para obtener información sobre sus servicios. – Emplear las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el proceso de búsqueda o mejora de empleo. – Asesorar al cliente en estrategias de búsqueda de empleo. – Presentar al cliente oportunidades de empleo disponibles para su perfil. – Supervisar y asesorar a los clientes en sus puestos de trabajo y en lo que respecta al mantenimiento del empleo.
<p>DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Conocer las metodologías de evaluación e investigación, recogida y análisis de datos. – Evaluar los programas e intervenciones de orientación, aplicando técnicas actualizadas y modelos de evaluación de programas. – Reflexionar sobre la práctica y planificar el desarrollo de actividades. – Realizar el seguimiento de los sujetos en los itinerarios educativos y de inserción establecidos. – Promover proyectos de investigación sobre orientación.
<p>DE GESTIÓN DE PROGRAMAS Y SERVICIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identificar las poblaciones objeto del estudio. – Conducir el análisis de necesidades. – Inventariar los recursos relevantes para la planificación e implementación de programas. – Diseño, implementación y supervisión de programas e intervenciones. – Promover el interés comunitario sobre el programa o el servicio. – Evaluar la efectividad de las intervenciones. – Usar los resultados para mejorar el programa mediante recomendaciones de instituciones o agencias. – Habilidad para organizar y gestionar servicios de orientación educativa, personal, vocacional y de empleo.

5. Conclusiones

Considerando que debería de prestarse mayor atención tanto a la clara delimitación de la formación inicial de los orientadores, como a las demandas de formación permanente, con esta comunicación, se ha intentado dar a conocer la elaboración e implementación de un plan formativo modular, innovador e integrado, para los orientadores de la carrera en el ámbito europeo, que posibilite la adquisición de diferentes competencias necesarias para el establecimiento y definición del perfil profesional y de su desarrollo profesional.

6. Bibliografía

- AIOEP (2003). *Competencias internacionales para los profesionales de la Orientación Educativa y Profesional*. [En línea] <http://www.iaevg.org>
- Alex, L. (1991). Descripción y registro de cualificaciones. *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Anaya, D., Pérez-González, J.C. y Suárez, J.M. Los contenidos de la formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*. En prensa.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Formación Profesional: Revista Europea*, Nº 1, 8-14.
- CEDEFOP (2009). *Professionalising career guidance: Practitioner competences and qualification routes in Europe*. Luxembourg European Center for the Development of vocational Training.
- Ceinos, C. (2008). *Diagnóstico de las competencias de los orientadores laborales en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación*. (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.
- Cornella, A. (2001). Educación y creación de riqueza. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 52-55.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Echeverría, B. (Coord.) (1996). *Orientació Professional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ertelt, (2007). Normas mínimas para los módulos de las cualificaciones de los Orientadores. Trabajo inédito.
- Fernández Sierra, J. (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.

- Guskei, T. y Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*, New York, Teachers College Press.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Mazariegos, A. y otras (1999). *Competencias transversales. Un reto para la formación profesional*. Barcelona: FORCEM.
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona (Tesis Doctoral).
- Peiró, J.M. (2001). Competitividad en la empresa y gestión y desarrollo de los recursos humanos. *Revista Electrónica Asociación Colombiana para el Avance de las Ciencias del Comportamiento*. [En línea] <http://www.abacolumbia.org.co/organizaciones/gestion.htm>
- Rodríguez Espinar, S. (1995). Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora. En Sanz, R.; Castellano, F. y Delgado, J.A. (Eds.). *Tutoría y Orientación*: Barcelona: Cedecs.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: Claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 16, 2, 5-23.
- Romero, S. (2000). *Orientación Profesional*. Proyecto Docente. Universidad de Sevilla (inédito).
- Sánchez García, M^a.F. (2003a). Trabajo, profesiones y competencias profesionales. En Sebastián Ramos, A. (Coord.). *Orientación profesional: un proceso a lo largo de la vida* Madrid: Dykinson, 255-297.
- Sánchez García, M^a.F. (2003b). Funciones y técnicas de intervención para la transición y la inserción laboral. En Sebastián Ramos, A. (Coord.). *Orientación profesional: un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson, 345-390.
- Sanz Oro, R. y Sobrado, L. (1998). Roles y funciones de los Orientadores. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 16, n^o 2, 25-57.
- Sebastián, A. y Sánchez, M.F. (2000): *El mercado de trabajo y el acceso al mundo laboral*. Barcelona: Estel.
- Sobrado, L. Formación y profesionalización de orientadores: Modelos y procesos. *RELIEVE*, vol. 2, n2. Consultado en <http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n23.htm> en 11 de julio de 2011.
- Sobrado, L. y Ceinos, C. (2011). *Tecnologías de la información y de la comunicación. Uso en Orientación Profesional y en la Formación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrado, L.M. y Cortés, A. (2009). *Orientación Profesional: nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sparks, D. (1995). "A paradigm shift in staff development", *The ERIC Review*, 3, (3), 2-4.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30.

- Velaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, n.11. 155-181
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.U.
- Watts, A.G. y Van Esbroeck, R. (1999). *New skills for new futures: Higher Education and Counselling Services in the European Union*. Bruselas: VUPPRESS-VUB, University Press.

La formación por competencias profesionales. La materia “Escuela inclusiva y atención a la diversidad” en el Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación del campus de Ourense

MARÍA DEL PILAR GONZÁLEZ FONTAO
EVA MÓNICA MARTÍNEZ SUÁREZ
*Facultad de Ciencias de la Educación-Grupo E.I.D.E.
Universidade de Vigo*

1. La escuela inclusiva y la atención a la diversidad en la educación

Una de las preocupaciones más frecuentes de los profesionales de la educación en nuestras escuelas e institutos es conocer la manera adecuada para atender las necesidades y características individuales del alumnado, cuando estos presentan dificultades en el aprendizaje o en el contexto escolar. Al hablar de atención a la diversidad, nos referimos al apoyo que se le puede ofrecer a todo el alumnado dentro de la institución escolar y de parte de la comunidad educativa, rompiendo las barreras del aprendizaje y la participación que en ella pueda surgir o desarrollarse (Ainscow, 2001).

Precisamente, es a partir del concepto de barreras al aprendizaje y la participación que Both y Aincow (1999) introducen en su artículo *Index for Inclusion*, la base ideológica de la escuela inclusiva. Es ahí de donde surge la necesidad de replantearse las instituciones educativas desde otro punto de vista, pues la actual no soluciona la marginación que todavía existen en nuestras aulas. Hemos progresado históricamente en la atención educativa de los más necesitados y hemos evolucionado en métodos y recursos tanto personales como materiales, sin embargo, sigue existiendo un pequeño vestigio de segregación que no permite a todo el alumnado convivir en igualdad de

condiciones y derechos hacia la educación. Las prácticas educativas de los centros no tienen lugar de manera aislada, sino que la propia vida institucional se va configurando a partir de tres dimensiones interrelacionadas: la cultura, la política y las prácticas.

La dirección de Europa con respecto al tratamiento de la diversidad escolar se dirige hacia caminos de la educación inclusiva. Esto conlleva cambios de tipo ideológico (nuevas políticas educativas), organizativo y económico. No se trata de una línea de pensamiento nueva, pues surge en 1975 en Estados Unidos con la *Public Law 94-142* (Education for All Handicapped Children Act) en la cual se recoge el término de *Integración Total* de los sujetos con necesidades educativas especiales. La idea principal que se defiende desde este movimiento educativo es además de un conjunto de acciones a llevar a cabo en los centros educativos, adoptar una actitud o sistema de valores ante la educación, aspecto este último de más importancia, pues poco se puede cambiar si quién realiza la acción no está convencido de ello. Por tanto, la inclusión se puede entender como un derecho, no como un privilegio ni una utopía, se trata de un único sistema educativo para todos que parte de la creencia y voluntad de los profesionales implicados en la educación.

Para poner llegar a una educación inclusiva efectiva, no basta con escribir las intenciones en un papel, sino llevar a cabo esas mismas intenciones a la acción, a la realidad del centro, implementarlas fehacientemente y manera convencida. La incorporación de estrategias de investigación participativa en las prácticas educativas, la motivación e impulso del profesorado a participar en procesos de recogida y análisis de datos para la toma de decisiones, el establecimiento de estrategias metodológicas de investigación para valorar el progreso e impacto de las iniciativas y prácticas escolares, etc., son algunas de las estrategias que se pueden sugerir.

Siguiendo a Araque y Barrio (2010:19-20), algunas de las claves a tener en cuenta para llevar a cabo en las instituciones escolares una educación inclusiva, implica:

- Un contexto político que tienda a la participación y sea abierto y flexible.
- Tendencia y aprecio al cambio, de su idea y significado sobre la educación inclusiva y el concepto de diversidad.
- La participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión, planificación y desarrollo del proyecto educativo del centro.
- El apoyo centrado en la escuela, utilizando todos los recursos didácticos y humanos, materiales y financieros del centro, creando redes naturales de apoyo entre el profesorado, alumnado y padres, etc. Las localidades o distritos con más y mejores prácticas inclusivas emplean e invierten más recursos económicos a esta finalidad.
- La colaboración entre servicios educativos. La acción conjunta en planes de actuación entre los distintos servicios (Centros Educativos, Sanidad, Ayun-

tamiento, etc.), en una localidad o distrito favorece el desarrollo de prácticas inclusivas educativas y sociales así como el aprovechamiento de los recursos ordinarios.

Es a partir de estos conceptos, en los que se incide profundamente, sobre los que gira el programa de formación de la materia de “Escuela inclusiva y atención a la diversidad” del Grado de Educación Infantil, pues consideramos que la formación inicial del futuro maestro debe poseer suficientes criterios de valores y capacidad práctica, no solo de contenidos teóricos, que fomenten la inclusión en las escuelas, así como la de potenciar el desarrollo y adquisición de competencias en relación a esta corriente educativa.

2. Las competencias como eje programático de la formación universitaria

El enfoque de la formación basada en las competencias ha significado un paso adelante ante la idea de poner mayor énfasis en la globalidad de las capacidades del estudiante y reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas (González Fontao, 2009). La enseñanza universitaria con este nuevo concepto de competencia, se centra en la adquisición de habilidades y aptitudes de los estudiantes para realizar tareas intencionales a partir de determinadas situaciones educativas, para lo que se deberán centrar en las capacidades para solucionar los problemas y para enfrentarlos de manera creativa en el contexto real (Martínez Suárez, 2010).

Para Zabalza (2003:70) las competencias son un “constructo molar que se refiere a un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad”, lo cual implica una visión muy amplia del concepto. Este autor toma como referencia la clasificación de las competencias de Aubrum y Orifiamma, quienes las dividen en cuatro grandes grupos:

1. *Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales*: las cuales hacen alusión a las actuaciones que los individuos deben realizar en su puesto de trabajo en función de cuestiones técnicas, de producción, gestión, toma de decisiones, trabajo en equipo, responsabilidad laboral, etc.
2. *Competencias referidas a actitudes*: esto es, la forma de hacer frente a la relaciones con otras personas, cosas, situaciones que configuran el trabajo como la motivación, el compromiso, la empatía, la capacidad de adaptación, entre otras.
3. *Competencias referidas a capacidades creativas*: referidas a cómo los sujetos abordan el trabajo en su conjunto, la búsqueda de soluciones nuevas, generación de ideas, asunción de riesgos, innovación, originalidad, conexión de ideas, entre otras muchas que se relacionan con la creatividad.

4. *Competencias referidas a las actitudes existenciales y éticas*: tiene que ver con la capacidad de ver las consecuencias de las propias acciones, la autocrítica y autovaloración, si se posee un código deontológico sólido, si se tiene un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social éticos.

Por tanto, un currículum de formación por competencias deberá caracterizarse por (González Fontao, 2009):

- Estar estructurado a partir de *funciones* o propósitos principales que, a su vez, comprenden *subfunciones* (los grandes aspectos a satisfacer para lograr el propósito principal); éstas estarían conformadas por *unidades de competencia* (objetivos de aprendizaje) y cada una de éstas por *elementos de competencia* (acciones concretas que determinan *la capacidad de cada persona para...*). Todo ello desde una visión integral, que se va concretando de forma estructurada desde lo general a lo más particular a observar en el desempeño.
- Un ambiente organizativo-funcional, de tiempos, con personas y recursos que sea congruente con las necesidades en las tareas del alumnado para construir experiencialmente conocimientos individuales y colectivos siguiendo un modelo de enseñanza-aprendizaje que desarrolla el currículum con garantías de éxito.
- Un contexto motivacional que favorezca la implicación de todos en la construcción de conceptos y significados a partir de las aportaciones personales de cada uno de los que conforman la situación de aprendizaje.
- Un modelo de aprendizaje que se desarrolla a partir de la observación, la reflexión, la acción, la experimentación y la autoevaluación en el contexto de un continuo y progresivo aprendizaje facilitado tanto por el apoyo y guía del profesor como por la/s estrategias de enseñanza seleccionadas.
- Un método de enseñanza activo que comprenda el modelo de aprendizaje implícito y transmita la competencia de acción profesional, puesto que es mediante la acción como se aprende a actuar. En este sentido, son múltiples las posibilidades de multivariedad metodológica.
- Un sistema de evaluación que disponga de criterios claros para observar los logros. Estos podrían ser: *profundización en los contenidos, autonomía en la realización de las ejecuciones y complejidad situacional* en las que se contextualiza el desempeño. Estos criterios, a su vez, deberían ser observados considerando para cada uno de ellos u otros que se consideren, varios (mayores y menores) *niveles de dominio y necesidades especiales* en función de las características personales del estudiante.

En consecuencia, el supuesto de base es que los estudiantes formados en el modelo de competencias profesionales reciben una preparación que les permite responder a los problemas que se les pueden presentar. El objetivo es formar profesionales

capacitados para una vida profesional de larga duración, que no se limiten únicamente a poner en práctica los conocimientos durante la formación. Con este tipo de facultades, los estudiantes pueden adaptarse más fácilmente a procesos de actualización, independientemente del lugar en donde se desarrollen profesionalmente.

El planteamiento de Houston (1990:2724) habla de siete enfoques distintos o procedimientos a la hora de establecer las competencias:

1- Partir de la *percepción profesional*.

Cuando un grupo de profesores, responsables académicos, empleadores, etc. generan ellos mismos una lista de comportamientos que constituyen actuaciones características de los profesionales eficaces de ese sector. Las actuaciones incluidas en la lista se van agrupando, matizando y reajustando hasta configurar un grupo de competencias sobre la que existe consenso.

2- Partir de un *modelo conceptual*.

Se parte de algún enfoque doctrinal bien establecido y que dé pie a definir qué tipo de actuaciones constituyen marcas sustanciales de los profesionales (tal como son definidos por dicho enfoque). Los enfoques pueden destacar diversos comportamientos (profesional reflexivo; ingeniero humanista; profesor investigador, etc.) que posteriormente hay que definir en términos de actuaciones (tanto en el ámbito de las actuaciones estrictamente profesionales como en aquellas que el modelo adoptado añade) que expresarían una figura profesional valiosa.

3- Partir del *análisis de tareas*.

Se registran y analizan las actividades que habitual (o excepcionalmente) desarrollan los profesionales de ese sector. Estas actividades se recogen en un listado y se taxonomizan en función de algún criterio (importancia, frecuencia, relevancia para el contexto, etc.). Posteriormente se definen en términos de competencias.

4- Partir de los resultados de la *investigación*.

Pueden cogerse de la literatura especializada sobre práctica profesional eficaz (e ineficaz) bien procediendo a llevar a cabo investigaciones propias para clarificar esos comportamientos. A partir de esa base se elabora la propuesta de competencias para la formación.

5- Partir de la *conversión de los cursos tradicionales en competencias*.

Partiendo de los contenidos de las disciplinas de los actuales programas y de las prácticas existentes se analizan las competencias que podrían vincularse a ellas (¿qué se supone que son capaces de hacer satisfactoriamente nuestros estudiantes al final de

la carrera tal como está montada?). La identificación de las competencias implícitas de las carreras es un importante mecanismo de innovación que, normalmente, suele llevar a introducir reajustes en la organización de las mismas.

6- Partir de las *necesidades de los estudiantes*.

La identificación de las competencias se contextualiza en el grupo de estudiantes con el que vamos a trabajar. Se identifican sus necesidades y se establecen las competencias más apropiadas para ese grupo y circunstancia en concreto. De todas formas, al estar refiriéndonos a la enseñanza universitaria (en la que se mezclan los aspectos de la formación general con los de la acreditación profesional) esta adaptación a las circunstancias del grupo de alumnos es siempre relativa. Sea cual sea su situación, los alumnos han de ser capaces de demostrar pericia en las competencias básicas que definen a su profesión. La Universidad se hace garante de ello.

7- Partir de las *necesidades de la sociedad*.

En este caso, son las necesidades de la sociedad (normalmente la próxima, aquella a la que pertenece la propia institución formadora) las que se toman como punto de partida de las competencias. Los modelos de formación tratan así de ajustar más su orientación a las necesidades (sociales, culturales, tecnológicas, científicas, etc.) de la sociedad a la que pertenecen.

Como se puede constatar no es un proceso sencillo pero acaba suponiendo un gran nivel de ajuste y compromiso, cuando es llevado a cabo con garantías, en relación a la formación. No se trata, en todo caso, de planteamientos excluyentes entre sí. Casi todos ellos pueden complementarse y, en muchas ocasiones, hasta será necesario hacerlo para obtener una imagen más clara del tipo de competencias que definen una determinada profesión.

3. La materia de “escuela inclusiva y atención a la diversidad” en el Grado de Educación Infantil

La materia “Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad” viene a constituir una asignatura de Formación Básica enmarcada en el 2º curso del Plan de Estudios de Formación del Grado de Educación Infantil. Esta asignatura resulta relevante para la formación del futuro docente dado que en ella se analizan y se desarrollan tendencias y aportaciones actuales que permiten un acercamiento a los conocimientos básicos sobre la Educación en situaciones de diversidad. Así, el principal aprendizaje que se pretende suscitar a través de esta materia es la relativa a la naturaleza y sus más y sus menos que afectan a la educación cuando se enfrenta la situaciones educativas heterogéneas en Educación Infantil.

De acuerdo con la actual situación del sistema educativo que necesitará de unos profesionales que, además de disponer de un conocimiento general acerca del diseño y planificación de la enseñanza, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc., es necesario que sepan realizar esos diseños adaptados a la diversidad del alumnado que tienen los centros educativos y las correspondientes aulas. También es preciso que conozcan las diferentes situaciones educativas de niños/as que presentan dificultades de aprendizaje y atención con el fin de descubrir y disponer medios y metodologías adecuadas, capaces de ofrecer las mejores posibilidades de educación e inclusión escolar.

Por consiguiente, esta materia, desde la perspectiva pedagógica, constituye uno de los ejes centrales de la formación del Grado en Educación Infantil ya que las competencias a desarrollar capacitarán al futuro docente para, además de conocer la normativa legal y comprender que los Proyectos de Centro han de asumir la diversidad, poder identificar diversas necesidades educativas y saber desarrollar las oportunas intervenciones en el aula con el objeto de realizar una idónea atención educativa. Es por ello, que se plantean las siguientes competencias, relacionadas con los diferentes saberes o conocimientos, a desarrollar en el alumnado de esta materia:

COMPETENCIA	CONOCIMIENTO
1. Identificar dificultades de aprendizaje relacionadas con la atención a la diversidad en contextos inclusivos.	Saber
2. Estructurar y promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.	Saber Saber hacer
3. Respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.	Saber estar y ser
4. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades y realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva.	Saber Saber hacer
5. Experimentar un clima de relación positivo y de respeto que evite la exclusión o discriminación mediante la construcción de normas de convivencia democrática, afrontando y resolviendo de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa, como modelo de relación que luego puedan aplicar su práctica profesional	Saber hacer Saber estar y ser
6. Dinamizar que el alumnado a construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.	Saber Saber hacer Saber estar y ser

COMPETENCIA	CONOCIMIENTO
7. Adquirir habilidades básicas de diseño y aplicación didáctica adaptada que faciliten la inclusión de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo y desarrollar propuestas de acción dentro de un enfoque comprensivo de la educación diversificada.	Saber hacer Saber estar y ser
8. Diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural y las diferentes características del alumnado.	Saber Saber hacer
9. Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites.	Saber estar y ser
10. Conocer la dimensión pedagógica de la interacción entre iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, a trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.	Saber Saber estar y ser
11. Saber informar a los otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales.	Saber Saber hacer Saber estar y ser

Figura 1. Tabla de competencias que se trabajan en la materia de “Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad” en el Grado de Educación Infantil (Campus de Ourense).

Para poder desarrollar estas competencias, la relación de contenidos de trabajo que se proponen al alumnado en la materia se subdivide en tres bloques esenciales, los cuales se enfocan desde un punto de vista práctico y real, con significado para el estudiante. La relación de estos con las diferentes competencias la representamos en la siguiente tabla:

BLOQUE 1. Bases conceptuales del ámbito disciplinar:	
1. El sistema educativo desde una óptica inclusiva.	C1, C3,
2. Principios y características de la escuela integradora y de la escuela inclusiva.	C6, C10
3. Inclusión y exclusión escolar. Barreras al aprendizaje.	
BLOQUE 2. Marcos de actuación en el campo educativo:	
4. Estrategias educativas de atención a la diversidad en los centros educativos.	C1, C2,
5. Organización de los servicios profesionales (Orientadores, Profesores de Apoyo,...)	C5, C6, C8, C11.
6. Diagnóstico y evaluación para la atención a la diversidad.	
7. Medidas de atención a la diversidad. Adaptaciones curriculares	

<p>BLOQUE 3. Procesos de prevención e intervención educativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Prevención e intervención educativa ante las dificultades del lenguaje oral. 9. Prevención e intervención educativa en las dificultades de aprendizaje de la lectura. 10. Prevención e intervención educativa en las dificultades de aprendizaje de la escritura. 11. Prevención e intervención educativa en dificultades de aprendizaje en habilidades matemáticas. 12. Prevención e intervención educativa en las dificultades específicas de aprendizaje simultáneas (dificultades emocionales, socioculturales, sensoriales, motoras,...) 	<p>C4, C5, C7, C8, C9.</p>
--	------------------------------------

Figura 2. Relación de contenidos y competencias de la materia de “Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad”. Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla que se muestra más arriba, para poder llevar a cabo el desarrollo de la guía docente de esta materia, se ha recurrido a emplear una metodología diversa y mayoritariamente práctica, para que el alumnado se familiarice con la labor docente propia del maestro de Educación Infantil en relación con la educación inclusiva y atención a la diversidad. Entre ellas podemos mencionar los siguientes métodos docentes:

- **Actividades introductorias:** Actividades encaminadas a tomar contacto y reunir información sobre el alumnado, así como a presentar la materia.
- **Sesión magistral:** Exposición por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio, bases teóricas y/o directrices de un trabajo, ejercicio o proyecto a desarrollar por el estudiante.
- **Resolución de problemas y/o ejercicios:** Actividad en la que se formulan sus más y sus menos y/o ejercicios relacionados con la materia. El alumno debe desarrollar las soluciones adecuadas o correctas mediante la ejercitación de rutinas, la aplicación de fórmulas o algoritmos, la aplicación de procedimientos de transformación de la información disponible y la interpretación de los resultados. Se suele emplear como complemento de la lección magistral.
- **Trabajos de aula:** El estudiante desarrolla ejercicios o proyectos en el aula bajo las directrices y supervisión del profesor. Puede estar vinculado su desarrollo con actividades autónomas del estudiante.
- **Tutoría en grupo:** Entrevistas que el alumno mantiene con el profesorado de la materia para asesoramiento/ desarrollo de actividades de la materia y del proceso de aprendizaje.

- **Trabajos tutelados:** El estudiante, de manera individual o en grupo, elabora un documento sobre la temática de la materia o prepara seminarios, investigaciones, memorias, ensayos, resúmenes de lecturas, conferencias, etc. Generalmente se trata de una actividad autónoma del/s estudiante/s que incluye la búsqueda y recogida de información, lectura y manejo de bibliografía, redacción...
- **Dossier:** Documento elaborado por el estudiante que recopila información sobre las experiencias, proyectos, tareas y trabajos realizados durante lo proceso de formación.
- **Pruebas de respuesta corta:** Pruebas para evaluación de las competencias adquiridas que incluyen preguntas directas sobre un aspecto concreto. Los alumnos deben responder de manera directa y breve en base a los conocimientos que tienen sobre la materia.

Alguna de las tareas que se proponen para alcanzar las competencias y contenidos de esta materia, a modo de ejemplo, son las que se describen a continuación:

TRABAJO 1. Análisis y comentario crítico de los siguientes textos (2 SESIONES):

- Cabero Almenara, J. y Córdoba Pérez, M. (2009). Inclusión Educativa: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, 2 (1), 61-77.
- Stainback, S., Stainback, W. y James Jackson, H. (2007). Hacia las Aulas inclusivas (pp. 21-35). En, S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el curriculum*. Madrid: Narcea.

Descripción: Con la lectura de ambos textos, se hará un análisis y comentario crítico comparando las opiniones de ambos autores, así como las ideas principales que se suscitan de ellos a partir de los puntos clave que se les plantea a los estudiantes, dando respuesta a las cuestiones que en el mismo se plantean.

TRABAJO 2. Visionado de vídeo (2 SESIONES).

- La revolución educativa (2010).

Descripción: Tras el visionado de un documental referente a la atención a la diversidad, el alumnado deberá responder de forma argumentada y crítica a una serie de cuestiones sobre el mismo recogidas en el documento que se les da al alumnado.

TRABAJO 3. Experiencia inclusiva a través del Role-Playing (1 SESIÓN):

Descripción: Se pondrán a los alumnos y alumnas en una situación hipotética a través de una interpretación dramática de la misma, con el fin de vivenciar situaciones de tipo inclusivo/exclusivo y a partir de la cuales razonarán y expondrán sus propias impresiones a partir de las mismas. Asimismo, se les planteará una serie de cuestiones a responder sobre la práctica llevada a cabo.

TRABAJO 4. Creación de juegos cooperativos para la inclusión educativa en el aula. Caso práctico (2 SESIONES).

Descripción: A partir de un caso hipotético y con los textos de apoyo, el alumnado deberá describir y elaborar un juego de tipo cooperativo para dar respuesta al

caso expuesto. En una segunda sesión se expondrá y pondrán en práctica los juegos ideados por los diferentes grupos de prácticas, para las cuales se podrá elaborar material y organizar el aula.

TRABAJO 5. Elaboración y/o estudio de recursos TIC para la Inclusión Educativa (2 SESION).

Descripción: A partir de la tabla de análisis de recursos TIC que se adjunta en el documento que se les ofrece al alumnado, deberán buscar, analizar y seleccionar 5 recursos para la atención educativa de necesidades específicas de apoyo educativo en Educación Infantil.

TRABAJO 6. Elaboración de materiales didácticos interactivos en PowerPoint (5 SESIONES)

Descripción: Con el programa de presentaciones PowerPoint se elaborará un recurso interactivo y didáctico para trabajar en el aula algún contenido de trabajo del aula infantil teniendo en cuenta la participación de todo el alumnado. Para ello se ofrece una guía básica de uso del programa informático explicando el proceso de elaboración.

TRABAJO 7. Caso práctico: Elaboración de una Unidad Didáctica para fomentar la inclusión educativa en el aula (5 SESIONES).

Descripción: A partir de la exposición de un supuesto práctico el alumnado, tomando como referencia el guión y el ejemplo de la Unidad Didáctica, deberán elaborar una Unidad Didáctica similar al ejemplo con actividades de tipo inclusivo para el caso expuesto, empleando para ello estrategias metodológicas adecuadas que fomenten la educación inclusiva en el aula (cooperación, trabajo por equipos, rincones, nuevas tecnologías, proyectos...), así como diferentes recursos y materiales educativos y didácticos.

Al final del curso, el alumnado debía entregar en un dossier final, la elaboración de las mismas para su valoración. Nuestro interés con estas propuestas es que el alumnado se acerque a la realidad de los centros escolares en relación a la diversidad y, más profundamente, en la filosofía de una escuela inclusiva.

4. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las escuelas inclusivas: Ideas, Propuestas y Experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Araque Hontangas, N. y Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de los procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, 4, 1-37.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. CSIE: Bristol
- González Fontao, M^a P. (2009). El practicum siguiendo las coordenadas de la convergencia, en C. R. Vieira de Souza y M. F. Costa (coords.). *Constituição do sujeito. História, educação e gênero*. Sao Paulo (Brasil): IGLU editora, 225-244.

- González Fontao, M^a P y Martínez Suárez, E. M. (2009). *La adaptación curricular por competencias*. Comunicación publicada en el Libro de Actas del IX Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía, 9-11 de septiembre, Braga (Portugal), 2009.
- González Fontao, M. P. y Martínez Suárez, E. M. (2010). Una medida innovadora para la atención a la diversidad: la adaptación curricular por competencias. *Innovación Educativa*, 20, 105-116.
- Houston, W.R. (1990). Formación del profesorado basada en competencias, en T. Husen y T. N. Postlethwaite. *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: Vicens Vives, 2717-2727.
- Martínez Suárez, E. M. (2010). *La creatividad en los estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación, Universidad de Vigo.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Ediciones Narcea.

La formación por competencias profesionales. La materia “Orientación y Tutoría con la Familia” en el Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación del campus de Ourense

MARÍA DEL PILAR GONZÁLEZ FONTAO
EVA MÓNICA MARTÍNEZ SUÁREZ
*Facultad de Ciencias de la Educación-Grupo E.I.D.E.
Universidad de Vigo*

1. Introducción

La formación hoy en día de los futuros maestros y maestras se basa en poder capacitar a profesionales de la enseñanza en aspectos como modelaje de la enseñanza, cómo diseñar y elaborar recursos, cómo saber detectar las necesidades en el alumnado, en las familias y en los compañeros y compañeras de trabajo. Estos son algunos de los ejes fundamentales que se intentan transmitir desde la Titulación de Grado de Educación Infantil. Queremos empezar transmitiendo la idea que la ejemplificación de la enseñanza que se observa en las aulas universitarias es, en parte, conjunto del proceso con el que el alumnado alcanza las competencias profesionales. Las exposiciones ante los compañeros y compañeras, las clases magistrales, la preparación de seminarios, la tutorización del alumnado en dudas y cuestiones diversas, son tareas que el docente universitario debe poseer y, el modo de realizarlo o transmitirlo a su alumnado será en parte también un proceso de enseñanza.

Todos podemos citar a profesores que en algún momento de nuestra vida académica nos han marcado por su carisma, su forma de explicar, la manera de motivarnos, la forma de plantearnos retos, y que por todas esas cualidades hace que nos acordemos de ellos y digamos que son “buenos docentes” (Bain, 2008).

Algunas investigaciones se han encargado de averiguar los estilos de enseñanza de los docentes en función del aprendizaje de los alumnos (Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010), con el fin de conocer si el perfil docente del “buen profesor” coincide con el modelo centrado en el aprendizaje y las habilidades docentes, caracterizando a este modelo por ser defensor del constructivismo, centrado en el alumno y de facilitación del aprendizaje (Monereo y Pozo, 2003).

Las buenas prácticas docentes en la Enseñanza Superior es un tema de actualidad debido a los cambios producidos por el proceso de Bolonia. Las características que debe poseer un buen docente son:

CUALIDADES Y CARACTERÍSTICAS DEL BUEN DOCENTE		
Cualidades	Personales	<ul style="list-style-type: none"> – Que respete al alumnado – Que sea abierto/a – Que tenga capacidad de escucha
	Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> – La competencia docente – Buen comunicador/a – Que prepare las clases
Características	Metodología	<ul style="list-style-type: none"> – Establecer relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura – Enseñar estrategias para trabajar la asignatura y aprender – Emplear una metodología diversa y adaptada al alumnado
	Explicaciones	<ul style="list-style-type: none"> – Motivadoras – Haciendo uso de ejemplos prácticos y reales – Relaciona teoría con la práctica
	Método	<ul style="list-style-type: none"> – Aprendizaje significativo – Método socrático-mayéutico – Explicación de un contenido de diversas maneras (varias metodologías)
	Materiales y recursos	<ul style="list-style-type: none"> – Material de estudio claro y sencillo – Apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender – Modelos de examen
	Evaluación	Métodos
Características		<ul style="list-style-type: none"> – Formativa – Valorando no sólo la memorización sino el razonamiento y aprendizaje significativo – Continua

Figura 1. Tomado de Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010:7-10).

Partiendo de esta premisa, lo que nos planteamos en este trabajo es plasmar la práctica docente que se ha llevado a cabo a través de la materia de “Orientación y Tutoría con la Familia” del Grado de Educación Infantil, en la cual se plantean la consecución de ciertas competencias profesionales y académicas que deben alcanzar en la misma a través de la realización de tareas y resolución de problemas, que describiremos en función de las competencias recogidas en la materia.

2. Las competencias profesionales como referente de la formación

En los últimos años el término competencia ha vuelto a resurgir. En los años 50 del siglo pasado tomó gran fuerza en el mundo empresarial y profesional, entendiendo ésta como la capacidad, habilidad o destreza de una persona para ejercer de forma efectiva un perfil profesional. Actualmente se ha adoptado esta idea en los diferentes niveles educativos, con el fin de conseguir formar buenos profesionales.

En trabajos anteriores ya hemos hecho mención en la importancia de las competencias en el ámbito educativo (González y Martínez, 2009; González y Martínez, 2010) y cómo éstas son un eje programático de la enseñanza y de la labor docente.

El término “key skill” se utiliza para describir las competencias genéricas que las personas necesitan para convertirse en miembros activos de un mundo profesional flexible, con capacidad de adaptación al cambio y para el aprendizaje de la vida (González Fontao, 2009)

Una primera nota característica de este concepto de competencia es que comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados en el sentido de que el estudiante ha de “saber ser”, “saber hacer” y “saber estar” para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le presupone capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales.

En ámbito educativo ordinario, el término competencia se define como “la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diversas, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas. El concepto de competencia incluye tanto los saberes como las habilidades y las actitudes y va más allá del saber y del saber hacer, incluyendo el saber ser o estar” (Decreto 130/2007, del 28 de julio).

Desde este punto de vista, no sería diferenciable del concepto de capacidad, erigiéndose en proceso de “capacitación” clave para el logro de las competencias. Para Casares y Vila (2009) aquello que resulta relevante es que tanto las capacidades como las competencias son consecuencia de aprendizajes específicos. Pero una cosa es “ser capaz” y otra bien distinta es “ser competente”. La competencia no reside en los recursos (capacidades), sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber no es poseer, es utilizar. De

acuerdo con Coll (2006), las competencias hacen referencia a la movilización y también a la aplicación (funcionalidad) de saberes que pueden resultar de diferente forma.

Como acabamos de señalar, el término competencia hace referencia a capacidad interna, destreza, habilidad, dominio y práctica alcanzada por lo que precisa de una enseñanza centrada en el estudiante, unas tareas que permitan su desarrollo y de una evaluación que no tenga en cuenta únicamente los conocimientos de los contenidos curriculares sino del saber hacer procedimental. Por tanto, supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Estamos, pues, ante un equipamiento profesional o recursos necesarios para tal actividad. Con ello llegamos a que las competencias implican a las capacidades sin las cuales es imposible llegar a ser competente. Como dice De Miguel, M. *et. al.* (2006), la competencia viene a constituir la capacidad que tienen los estudiantes para afrontar con garantías situaciones problemáticas en un determinado contexto académico o profesional.

De esta forma, en el diseño de competencias se toma como referencia el mundo profesional para luego establecer un proceso formativo que capacite para ejercitarse en la formación permanente. Ahora bien, las competencias están asociadas a determinados saberes. Como señala Coll (2006:12) “el énfasis en la movilización o aplicación de unos saberes puede llevarnos a hacer olvidar la necesidad de éstos [...]. Para adquirir o desarrollar una capacidad o una competencia, hay que asimilar y apropiarse de una serie de saberes, además de aprender a movilizarlos y aplicarlos”. De entre estos saberes, Tardif (2004) señala cuatro grandes bloques: saberes de la formación profesional, saberes disciplinarios, curriculares y experienciales, poniendo énfasis en la importancia que tienen estos últimos para los propios docentes en el desarrollo de su labor profesional. Teniendo en cuenta las diferentes aportaciones sobre el concepto de competencia que hemos relacionado, nos centraremos en el siguiente epígrafe para el desarrollo de las mismas en la materia de “Orientación y tutoría con la familia”.

3. La materia de “Orientación y Tutoría con la Familia” en el Grado de Educación Infantil

La materia de “Orientación y Tutoría con la Familia” pretende ser una herramienta eficaz, práctica y operativa para el estudiante –futuro docente- al tratar de situar los procesos de orientación y la tutoría en el quehacer educativo continuo, así como establecer planes de acción tutorial partiendo de un planteamiento educativo inclusivo y altamente personalizado en colaboración con la familia.

La Orientación y la Tutoría son aspectos fundamentales e inherentes a la propia labor educativa, por lo cual, la cualificación de los futuros maestros en este aspecto

es esencial para la profesionalidad del ejercicio docente. Siguiendo a Lázaro Martínez (2008:116-117), “en toda definición de tutoría existen referencias a la competencia de un experto o responsable que adopta decisiones a favor de otro. Cabe apreciar, como elementos comunes, que en toda definición de tutoría educativa escolar aparecen los conceptos de “tutela, guía, asesoramiento, orientación”, “ayuda, asistencia”, “tutor como docente, en tanto en cuanto se manifiesta como modelo ejemplar” y “atención a la personalidad total, a la integración de la persona”. Lo que tratamos de transmitir, desde este enfoque, es que el alumno/a sea capaz de ser guía de su propio aprendizaje, que sepa buscar respuesta a problemas y retos que se le plantean y sea capaz de diseñar actividades de orientación y asesoramiento familiar.

La tutoría es un proceso básico educativo, actuando en paralelo al propio desarrollo personal de los alumnos y a sus progresos en el avance formativo. El tutor ejerce como vigilante constante, asesorando y orientando las decisiones del sujeto. Es una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje.

Es a partir de estos conceptos básicos por los que nos iniciamos hacia una metodología variada con la que se intenta transmitir y desarrollar diferentes competencias universitarias a través de diferentes estrategias, tal y como se muestra en la siguiente figura.

Metodología docente

	Descripción
Actividades introductorias	Actividades encaminadas a tomar contacto e reunir información sobre o alumnado, así como a presentar a materia
Sesión magistral	Exposición por parte do profesor dos contidos sobre a materia obxecto de estudo, bases teóricas e/ou directrices dun traballo, exercicio ou proxecto a desenvolver polo estudante.
Tutoría en grupo	Entrevistas que o alumno mantén co profesorado da materia para asesoramento/desenvolvemento de actividades da materia e do proceso de aprendizaxe.
Traballos de aula	O estudante desenvolve exercicios ou proxectos na aula baixo as directrices e supervisión do profesor. Pode estar cívulado o seu desenvolvemento con actividades autónomas do estudante.
Resolución de problemas e/ou exercicios	Actividade na que se formulan problemas e/ou exercicios relacionados coa materia. O alumno debe desenvolver as solucións adecuadas ou correctas mediante a exercitación de rutinas, aplicación de fórmulas ou algoritmos, a aplicación de procedementos de transformación da información dispoñible e a interpretación dos resultados. Adóitase empregar como complemento da lección magistral.
Traballos tutelados	O estudante, de maneira individual ou en grupo, elabora un documento sobre a temática da materia ou prepara seminarios, investigacións, memorias, ensaios, resumos de lecturas, conferencias, etc. Xeralmente trátase dunha actividade autónoma do/s estudante/s que inclúe a procura e recollida de información, lectura e manexo de bibliografía, redacción...

Figura 2. Metodología llevada a cabo en la materia de “Orientación y Tutoría con la Familia”.

El estudiante que realiza el segundo curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación del Campus de Ourense debe poseer, al terminar la materia, las competencias que a continuación se detallan por saberes:

COMPETENCIA	CONOCIMIENTO
1. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar	Saber
2. Conocer y desempeñar la función tutorial y orientadora en relación con la educación familiar en el periodo de 0-6 años y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos.	Saber hacer
3. Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo	Saber estar y ser
4. Relacionar la educación con el medio y cooperar con las familias y la comunidad	Saber hacer
5. Diseñar estrategias de apoyo a las familias para evitar problemáticas de desarraigo y abandono escolar	Saber hacer
6. Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.	Saber estar y ser
7. Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.	Saber hacer
8. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar con respecto a los cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, la multiculturalidad e interculturalidad, la discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	Saber Saber hacer
9. Promover la integración de la familia y la comunidad a los programas de educación especial.	Saber Saber hacer Saber estar y ser
10. Abordar y resolver problemas de disciplina en el aula y conflictos en la familia promoviendo el trabajo cooperativo y el trabajo y el esfuerzo individuales.	Saber Saber hacer Saber estar y ser

Figura 3. Tabla de competencias que se trabajan en la materia de “Orientación y Tutorial con la familia” en el Grado de Educación Infantil (Campus de Ourense).

Es por tanto que esta materia cumple un papel importante en el plan de estudios derivado de su carácter formativo al ser considerada esta materia como una pieza básica que aglutina los diferentes actos docentes y trata de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Para poder desarrollar estas competencias, la relación de contenidos de trabajo que se proponen al alumnado en la materia, se enfocan desde un punto de vista práctico y real, con significado para el estudiante. De este modo, subdividimos la materia

en cuatro bloques básicos, relacionados con las diferentes competencias, tal y como se relaciona a continuación:

<p>BLOQUE 1. Orientación y tutoría en el marco normativo actual:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1. Marco conceptual y relación entre tutoría y orientación 1.2. El tutor, tutoría y orientación en la legislación 1.3. La orientación en la Educación Infantil <ul style="list-style-type: none"> 1.3.1. Funciones del departamento en Educación Infantil 1.3.2. Organización del departamento de orientación 1.3.3. Plan de Orientación Escolar 1.3.4. Programas del plan de actuación 1.3.5. Seguimiento y evaluación del plan de actuación 	<p>C2, C7, C8.</p>
<p>BLOQUE 2. La Acción Tutorial: organización y planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1. La Acción Tutorial en el marco de las competencias 2.2. Sentido y alcance de la Acción Tutorial <ul style="list-style-type: none"> 2.2.1. Perfil y funciones del profesor tutor 2.2.2. Características de la Acción Tutorial 2.2.3. Áreas de la tutoría 2.3. Organización, planificación y programación de la Acción Tutorial <ul style="list-style-type: none"> 2.3.1. Objetivos de la Acción Tutorial 2.3.2. Agentes y sujetos de la Acción Tutorial 2.3.3. La Acción Tutorial en Educación Infantil 2.4. La orientación y tutoría enfocada hacia: el desarrollo personal, la acción grupal y la mejora del proceso de aprendizaje. 2.5. La evaluación en Acción Tutorial 2.6. El Plan de Acción Tutorial 	<p>C2, C4, C5, C6, C7, C9, C10.</p>
<p>BLOQUE 3. Técnicas e instrumentos para la Acción Tutorial y la Orientación Educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1. La importancia de las técnicas e instrumentos de intervención 3.2. Principales técnicas e instrumentos utilizados para la tutoría y la orientación educativa: <ul style="list-style-type: none"> 3.2.1. La observación 3.2.2. La entrevista 3.2.3. El cuestionario 3.2.4. Técnicas de dinámica de grupos 3.2.5. Análisis de documentos y materiales 	<p>C3, C5, C6, C10.</p>
<p>BLOQUE 4. Tutoría y orientación familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> 4.1. El período de adaptación <ul style="list-style-type: none"> 4.1.1. La acogida de los niños 4.1.2. La acogida de las familias 4.2. El tutor ante las necesidades especiales 4.3. La participación de la familia en Educación Infantil. Intercambio de información. 	<p>C1, C3, C4, C6, C8, C9.</p>

Figura 4. Relación de contenidos y competencias de la materia de “Orientación y Tutoría con la Familia”. Elaboración propia.

Las tareas que se proponen para alcanzar las competencias y contenidos desde esta materia suelen ser variadas y adaptadas a los contenidos teóricos que los diferentes bloques temáticos se van impartiendo. Nuestro interés es que el alumnado se acerque a la realidad de los centros escolares en relación a las tareas de orientación y función tutorial propias de los maestros en la etapa de Educación Infantil. Para ello podemos sintetizar a modo de ejemplo algunas de ellas, así como la relación de competencias que se desarrollan con las mismas:

BLOQUES	TAREAS	COMPETENCIAS
BLOQUE 1.	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboración de tabla de análisis de definiciones de diferentes autores sobre orientación y tutoría. – Análisis de las bases legislativas sobre orientación, tutoría y educación infantil. – Análisis de la estructura del Plan de Orientación Escolar (responsables del diseño e implementación). Proceso de elaboración (elaboración de mapa conceptual). – Diseño del un “decálogo” del buen tutor/a, del buen hijo/a, del buen padre/madre y “normas del aula”. – Etc. 	C2, C8.
BLOQUE 2.	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboración de tríptico de las funciones del tutor/a. – Estructuración del Plan de Acción Tutorial. Proceso de elaboración (elaboración de mapa conceptual). – Temporalización de actividades genéricas del PAT por trimestres. – Diseño de actividades para la mejora de la autoestima, el respeto mutuo, el aprendizaje de normas y valores, la colaboración familiar en el aula de Educación Infantil... – Resolución de casos prácticos – Etc. 	C2, C4, C5, C6, C7, C9, C10.
BLOQUE 3.	<ul style="list-style-type: none"> – Tabla de recursos, técnicas e instrumentos de valoración diagnóstica y evaluación psicopedagógica. Análisis y utilidad de los mismos. – Los registros y diarios de aula. Proceso de elaboración – Puesta en práctica de un acto de “observación”. Visionado de “Supernanny”. – Documentación básica en la tutoría (diarios, expedientes, historiales académicos, informes escolares, informes de derivación al Departamento de Orientación...). – Etc. 	C3, C5, C6, C10.
BLOQUE 4.	<ul style="list-style-type: none"> – Video-forum: “El periodo de adaptación en la escuela”. Análisis del documental. – Video-forum: “La comunicación familia escuela”. Análisis de documental. – Elaboración de actividades para la participación de la familia en la escuela. – Diseño de estrategias para la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula y en el centro – Etc. 	C1, C3, C4, C6, C8, C9.

Finalmente, la evaluación que se propone de estos contenidos es una evaluación con varios criterios, es decir, que admite propuestas de valoración del alumnado en todas las actividades que lleve a cabo (conocimientos teóricos, prácticas, trabajos, examen,...) permitiendo una evaluación conjunta que tienda a una valoración integral y haciendo eco de la propia filosofía que desde la materia se transmite.

4. Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2008). *O que fan os mellores profesores universitarios*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo (Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa).
- Casares, R. y Vila, I (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8, 1.
- De Miguel, M. et. al. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EESS*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Gargallo López, B., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C y Ferreras Remesal, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1-16
- González Fontao, Mª P. (2009). El practicum siguiendo las coordenadas de la convergencia, en C. R. Vieira de Souza y M. F. Costa (coords.). *Constituição do sujeito. História, educação e gênero*. Sao Paulo (Brasil): IGLU editora, 225-244.
- González Fontao, Mª P y Martínez Suárez, E. M. (2009). *La adaptación curricular por competencias*. Comunicación publicada en el Libro de Actas del IX Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía, 9-11 de septiembre, Braga (Portugal), 2009.
- González Fontao, M. P. y Martínez Suárez, E. M. (2010). Una medida innovadora para la atención a la diversidad: la adaptación curricular por competencias. *Innovación Educativa*, 20, 105-116.
- Lázaro Martínez, A. J. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 109-13
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Necesidades formativas de los profesionales de la orientación: un estudio a partir de las competencias adquiridas en las prácticas

MARÍA LUISA RODICIO-GARCÍA
MARÍA JOSEFA IGLESIAS-CORTIZAS
Universidade de A Coruña

1. Introducción

En un momento convulso en el que la reformulación de los planes de formación en el contexto de la Enseñanza Superior está obligando a los profesionales a replantearse su quehacer diario, la formación en competencias emerge con fuerza. Así mismo, se están elaborando planes formativos para los practicum de los nuevos grados que están dando la oportunidad de superar viejos hándicaps así como aprovechar aquellos aspectos que funcionaron a lo largo de los años.

La novedad en estos momentos es que los estudiantes tendrán que salir formados en unas competencias que, hasta el momento estaban más bien difusas; pero que en la actualidad cobran protagonismo y nos permiten evaluar tanto su desarrollo como su consecución real.

La distancia entre la formación que nuestros estudiantes adquieren en el contexto de las aulas y la formación que adquieren en los centros de prácticas parece acortarse desde el mismo momento en que adoptamos un enfoque basado en competencias.

2. La formación en competencias desde el practicum

Las prácticas que nuestros estudiantes realizan como parte fundamental de su currículum de formación, denominadas también prácticas externas, son algo más que una toma de contacto con la realidad. La presencia de los estudiantes en los centros de prácticas debe suponer una actualización de los contenidos adquiridos hasta la fecha contrastándolos con la realidad, así como un momento inexcusable de reflexión personal que le permita iniciarse como profesional en ese ámbito.

Si bien es verdad, tal y como señala Jonassen (2003), el centro de prácticas va a ser un contexto de aprendizaje más, en el que lo fundamental va a ser que implique a los estudiantes en experiencias de aprendizaje verdaderamente significativas.

Entre las diferentes modalidades de practicum que nos podemos encontrar, convenimos en que el de la titulación de Psicopedagogía, que aquí nos ocupa, tal y como señala el profesor Zabalza, es un *practicum curricular*, es decir, destinado a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo (Zabalza, 2011:102). Es así que, en esta etapa formativa, el estudiante podrá adquirir nuevos conocimientos, nuevas competencias y va a tener oportunidad de contrastar las ya adquiridas en la práctica así como de conocer perfectamente cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles.

Tal y como se señala en el Proyecto DeSeCo (*Definition and selection of competencias*), a través del cual la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se encargó de definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad, las competencias se ven como algo más que conocimientos y destrezas. “Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2003:3).

La construcción de perfiles de competencias va a ser fundamental en la formación de futuros profesionales para reflejar el hecho de que cada competencia no es utilizada de forma aislada y que se requiere de una constelación de competencias en cualquier contexto. En el caso del orientador, al que nos referimos en este trabajo, es importante saber qué perfil de competencias es el que debemos desarrollar, algo que preocupa a nivel internacional, tal y como se desprende del trabajo realizado por diferentes asociaciones internacionales que se han preocupado por definir las competencias que necesitaban estos profesionales para proporcionar servicios de orientación educativa y profesional de calidad. Es el caso de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP), que definió el perfil profesional del orientador que sirve para identificar a aquellas personas con una educación y experiencia documentada en la orientación educativa y profesional.

En su propuesta se diferencian competencias generales y otras más específicas.

Dentro de las competencias generales, denominadas *centrales*, están:

- Demostrar profesionalidad y comportamiento ético en el desempeño de sus tareas.
- Promover en los clientes el aprendizaje y el desarrollo personal y de la carrera.
- Apreiciar y atender las diferencias culturales de los clientes, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas.
- Integrar la teoría y la investigación en la práctica de la orientación.
- Habilidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas de orientación.
- Ser consciente de las propias capacidades y limitaciones.
- Habilidad para usar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarse con colegas o clientes, logrando así una comunicación efectiva.
- Conocimiento de información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales.
- Sensibilidad social e intercultural.
- Habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales
- Demostrar conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de la personal.

Las competencias específicas o *especializadas* que se contemplan en la propuesta, se presentan referidas a las funciones que el orientador tiene asignadas: diagnóstico, orientación educativa, desarrollo de la carrera, counseling, información, consulta, investigación, gestión de programas y servicios, desarrollo comunitario y empleo.

Todas y cada una de ellas adquirirán matices diferentes en función del contexto en el que el orientador ejerza, si bien, todas ellas son importantes de cara a una acción orientadora de calidad y acorde con los nuevos tiempos.

3. Nuestra investigación

Objetivos

En nuestra investigación analizamos hasta qué punto los futuros orientadores, adquieren las competencias necesarias para integrarse laboralmente dominando los contenidos propios de su profesión (competencias específicas), así como las habilidades y estrategias necesarias para el desempeño de su trabajo (competencias genéricas). Planteamos como objetivos específicos los siguientes:

- 1º) Caracterizar la muestra objeto de estudio.
- 2º) Determinar la fiabilidad y validez del instrumento utilizado para medir de forma consistente y precisa.

3º) Identificar los perfiles de *competencias específicas* adquiridas en el período de prácticas.

4º) Identificar los perfiles de *competencias genéricas* adquiridas en el período de prácticas.

Población y muestra

La población objeto de estudio son todos los estudiantes de la titulación de Psicopedagogía que están matriculados en la asignatura Practicum en los cursos 2008-09, 2009-10 y 2010-11. La muestra ha sido incidental, es decir, se han encuestado a todos los sujetos que se encontraban en el aula en el momento de la aplicación, una vez finalizado el Practicum e incorporados de nuevo a las disciplinas teóricas en la Facultad.

La población es de 89 alumnos, de los cuales han respondido al cuestionario 86 sujetos, que son los que componen la muestra objeto de estudio (el 96,63% de la población).

Se distribuyen por año académico como figura en la siguiente tabla.

TABLA 1. Distribución de la muestra

Año académico	Población (N)	Muestra (n)
2008-09	24	23 (95,83%)*
2009-10	29	29 (100%)
2010-11	37	34 (91,89%)
TOTAL	89	86 (96,63%)

* Porcentajes referidos a filas

Procedimiento e instrumento

Al objeto de esta investigación, con una trayectoria ya en el tiempo (Rodicio García y Prieto Vigo, 2007; Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2010 y 2011 e Iglesias-Cortizas y Rodicio-García, 2011), hemos elaborado un instrumento de recogida de datos basado en las competencias, tanto generales como específicas, de la titulación de Psicopedagogía (PECOM-PP, Percepción de los estudiantes de las competencias en el Practicum de Psicopedagogía).

El cuestionario se estructura en tres grandes apartados: el primero de ellos referido a los datos de identificación, tales como: edad, sexo, situación actual en cuanto a si solo estudia o si además trabaja y el lugar en el que realizan sus prácticas. El segundo apartado lo conforman las competencias específicas de la titulación y, el tercero, dedicado a las competencias genéricas. Para su respuesta se utilizó una escala tipo Likert con 5 categorías o alternativas, desde nada o nunca hasta mucho o siempre.

Las competencias que incluye son las recogidas en el perfil de la titulación, elaboradas por una Comisión creada a tal fin y aprobadas en Junta de Facultad después de diferentes evaluaciones en las que figuraban una exposición pública en la que cualquier miembro de la Comunidad universitaria, perteneciente al PDI (Personal Docente Investigador), podía hacer alegaciones (Comisión de la titulación de Psicopedagogía, 2006).

Las competencias específicas que se recogen en dicho perfil (véase tabla 2), son un total de 25. Su contenido se refiere a aspectos que van desde el diseño de programas y servicios, al desarrollo de actitudes y competencias que favorezcan el trabajo en entornos multiculturales, pasando por el diagnóstico y la orientación, atención a la diversidad, asesoramiento y coordinación, entre otros. En el apartado de resultados se presentan de forma pormenorizada para una mejor comprensión de las mismas.

Las competencias genéricas son un total de 19. Su contenido va desde la capacidad de análisis y síntesis hasta la capacidad de asumir nuevos retos, pasando por la capacidad de aprender a aprender, de resolver problemas, de trabajar de forma colaborativa, hasta la creatividad, entre otras que serán expuestas en el apartado de resultados.

TABLA 2. Competencias específicas y genéricas de la titulación

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
1. Diseñar programas y servicios de intervención para la mejora de colectivos y organizaciones
2. Realizar tareas de orientación educativa, personal y profesional con los alumnos
3. Promover la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales
4. Detectar y diagnosticar los problemas de aprendizaje que se presentan en el ambiente escolarizado y no escolarizado
5. Asesorar a los centros, a los profesionales, a las familias y a las instituciones con el fin de ayudar a resolver problemas educativos
6. Comprender los modelos teóricos de la psicología educativa y de la pedagogía contemporáneas
7. Comprender los factores que permitan la mejora de los procesos educativos
8. Coordinar, facilitar e incentivar la acción tutorial del profesorado
9. Coordinar e incentivar la utilización de medios y recursos didácticos
10. Orientar sobre los materiales didácticos y recursos educativos favorecedores de la atención a la diversidad
11. Evaluar programas, proyectos, servicios y políticas dirigidas al desarrollo personal, profesional e institucional
12. Asesorar al profesorado en la adaptación del currículo a las necesidades de los alumnos
13. Organizar y apoyar programas de ayudas a personas o colectivos excluidos o en riesgo de exclusión
14. Diagnosticar las diferentes dimensiones, áreas y ámbitos de intervención psicopedagógicas

TABLA 2. Competencias específicas y genéricas de la titulación (continuación)

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
15. Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación aplicados a los diferentes campos y aspectos de la intervención educativa
16. Colaborar en el diseño, aplicación y evaluación de auditorías de calidad en procesos educativos
17. Planificar acciones, programas y servicios de intervención para la mejora de las personas, grupos y organizaciones
18. Aplicar técnicas e instrumentos de diagnóstico a personas, grupos e instituciones
19. Organizar y gestionar acciones, programas y servicios orientados a la promoción de la calidad
20. Comprender el significado de los sistemas educativos y de su configuración actual
21. Potenciar la utilización de las estrategias favorecedoras de enseñanza cooperativa
22. Conocer las políticas y la legislación que regulan el funcionamiento de las instituciones escolares
23. Fomentar la investigación-acción en los centros educativos
24. Fomentar la justicia curricular mediante el uso de estrategias didácticas respetuosas con la diversidad social, cultural y ambiental
25. Desarrollar actitudes y competencias que favorezcan el trabajo en entornos multiculturales
COMPETENCIAS GENÉRICAS
1. Capacidad de análisis y síntesis
2. Aprender a aprender
3. Capacidad de resolución de problemas
4. Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica
5. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones
6. Preocupación por la calidad
7. Habilidades para localizar y analizar información de fuentes diversas
8. Trabajar de forma autónoma y con iniciativa
9. Trabajar de forma colaborativa
10. Capacidad de organización y planificación
11. Rigor profesional
12. Apertura a la formación continua
13. Creatividad
14. Sensibilización sobre la diversidad social y cultural
15. Capacidad de crítica y de autocrítica
16. Comportarse con ética y responsabilidad social como ciudadano y como profesional
17. Comunicarse de manera efectiva en un entorno de trabajo
18. Apertura a la innovación psicopedagógica
19. Capacidad para asumir nuevos retos

En cuanto a la aplicación del instrumento, inicialmente se ha informado de la investigación a los profesores que impartían alguna asignatura troncal en el segundo cuatrimestre para propiciar el mayor número de respuestas posible. Una vez dado este

paso, se invita a participar en la investigación a los estudiantes, en el contexto de aula habitual, justo la semana posterior a su finalización del período de prácticas, que se concretó en el mes de marzo-abril. Se informa a los estudiantes que los cuestionarios tendrán un tratamiento única y exclusivamente para el fin de esta investigación y que serán anónimos. Así mismo, se les hace saber que no existen respuestas correctas e incorrectas y que no tienen consecuencias sobre las calificaciones de las asignaturas que cursan. Finalmente, se les solicita la máxima sinceridad. El cuestionario elaborado y aplicado, PECOM-PP (Percepción de las competencias en el Practicum en Psicopedagogía), se responde en una única sesión.

Diseño

Como quedó de manifiesto en los objetivos de este trabajo, se trataba de conocer la percepción de los estudiantes de Psicopedagogía acerca de la adquisición de competencias, tanto genéricas como específicas, en el período de prácticas, elaborando para ello un instrumento, sometido a análisis de validez y fiabilidad, así como extraer el perfil de competencias de la titulación.

Para ello hemos elegido un diseño correlacional, ya que no se manipulan intencionalmente las variables de estudio, ni son escogidas al azar, simplemente se ha utilizado la muestra incidental que se produce en los grupos del aula de la titulación a la que hemos tenido acceso.

4. Análisis de datos y resultados

Se han combinado la estadística descriptiva e inferencial: estadísticos de fiabilidad (α de Cronbach, dos mitades de Guttman y el coeficiente de Spearman-Brown), y análisis factorial. El tratamiento y análisis de los datos ha sido efectuado mediante el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows.

En cuanto a los resultados, nos apoyaremos en los objetivos para ver en qué medida se les ha ido dando respuesta.

Por lo que respecta al primer objetivo consistente en **caracterizar la muestra**, nos apoyamos en las variables de identificación consideradas. Así, podemos decir que la muestra objeto de estudio la componen mayoritariamente mujeres, representando el 95,3% frente a tan solo el 4,7% de hombres.

Sus edades oscilan entre los 19 y 31 años, con una edad media de 23 años. El 58,10% solo estudia y el 39,5% de los participantes compaginan estudios y trabajo.

En cuanto al centro en que realizaron sus prácticas, tal y como se refleja en el gráfico 1, el mayor porcentaje (40,7%), las realiza en centros educativos, en sus diferentes niveles, seguido por Asociaciones (el 23,35%), Servicios Sociales (14%), Servicios de Orientación (10%), Centros de educación especial (7,1%) y Centros de adultos (4,85%).

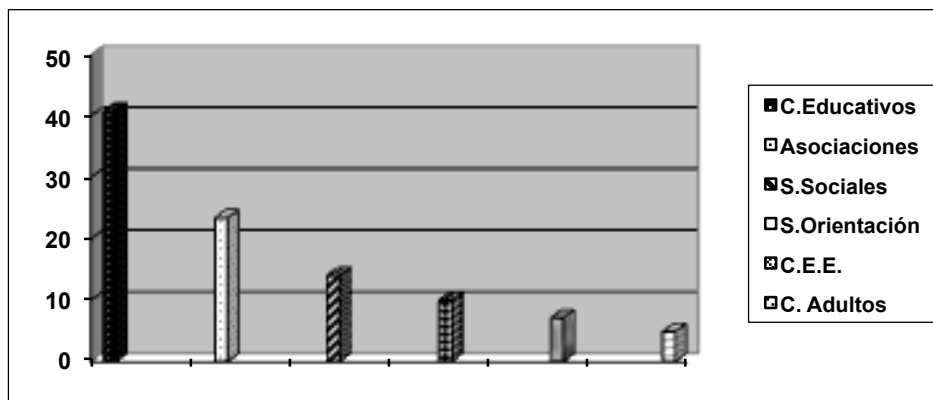


GRÁFICO 1. Distribución de la muestra en función del centro de prácticas

En cuanto al segundo objetivo consistente en **determinar la fiabilidad y validez del instrumento** utilizado para medir de forma consistente y precisa. Para este objetivo se ha utilizado el coeficiente de fiabilidad de Cronbach (consistencia interna), obteniendo un valor excelente, con un $\alpha=.945$.

Para verificar la validez del instrumento (constructo) se ha aplicado un análisis factorial a través del cual hemos obtenido la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), véase tabla 2, obteniendo un valor de .787, que se cifra en .868, cuando consideramos por separado las competencias específicas y en .873, para las genéricas. Y la prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa ($\chi^2= 747,365$; g.l. =171; $p=.000<.05$), ambos valores indican que tiene sentido realizar el análisis factorial.

TABLA 2. KMO y Prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,787
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	747,365
	gl	171
	Sig.	,000

Pasamos ya al tercer objetivo consistente en **identificar los perfiles de competencias específicas adquiridas** en el período de prácticas. El modelo factorial ofrece 6 factores con un porcentaje de varianza acumulado de un 75,828%.

El primer factor *investigación-acción* (7 ítems) con un porcentaje de varianza de 47,031%, formado por: Fomentar la investigación-acción en los centros (.835), conocer las políticas y la legislación (.731), fomentar la justicia curricular (.697), potenciar las estrategias favorecedoras de la enseñanza cooperativa (.685), coordinar e incentivar la

acción tutorial (.632), asesorar al profesorado en la adaptación del currículum (.620) y comprender el significado del sistema educativo actual (.559).

Segundo factor, *diagnosticar* (seis ítems) con un porcentaje de varianza de 7.091%, formado por: Aplicar técnicas e instrumentos de diagnóstico (.818), diagnosticar problemas de aprendizaje (.807), promover la inclusión de alumnos necesidades educativas especiales (.670), realizar tareas de orientación con los alumnos (.670), diagnosticar las dimensiones de intervención (.587) y comprender los factores de mejora de los procesos educativos (.557).

Tercer factor, *orientar* (4 ítems) con un porcentaje de varianza de 6.917%, formado por: Organizar y apoyar programas para alumnos excluidos (.778), coordinar e incentivar medios y recursos (.672), desarrollar actitudes y competencias de trabajo multicultural (.569) y orientar sobre materiales y recursos para la diversidad (.504).

Cuarto factor, *diseñar y evaluar programas*, (3 ítems) con un porcentaje de varianza explicada de 5.671%: Diseñar programas y servicios (.769), asesorar a centros, profesionales y familia (.689) y evaluar programas, proyectos y servicios (.575).

Quinto factor, *calidad* (3 ítems) con una varianza explicada de 5.020%: Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación (.737), colaborar en el diseño y evaluación de auditorías de calidad (.674) y comprender los modelos teóricos (.557).

Sexto factor, *gestión de programas* (2 ítems) con una varianza de un 4.099%: Organizar y gestionar acciones, programas y servicios de calidad (.803) y planificar acciones, programas y servicios de mejora (.746).

Se puede apreciar como el fomento de la investigación-acción en los centros, con el conocimiento de legislación y metodologías de enseñanza concretas, así como incentivar la tutoría y asesorar al profesorado son las competencias que los estudiantes valoran en mayor medida y a mucha distancia del resto.

Finalmente, el cuarto objetivo trataba de **identificar los perfiles de competencias genéricas adquiridas** en el período de prácticas. El modelo factorial que resulta del tratamiento de las competencias genéricas ofrece 4 factores, de los 19 iniciales, con un porcentaje de varianza acumulada de un 65,516%. Pasamos a continuación, a definir cada uno de los factores así como el peso correspondiente.

Primer factor, *creatividad y autogestión* con un porcentaje de varianza de 46,385%, formado por 8 ítems: creatividad (.738), capacidad de aplicar nuevos conocimientos (.702), capacidad de resolver los problemas (.658), capacidad de organización y planificación (.644), trabajar de forma autónoma y con iniciativa (.556), aprender a aprender (.554), capacidad de análisis y síntesis (.494), capacidad de adaptación (.455).

Segundo factor, *responsabilidad profesional* con un porcentaje de varianza de 7.778%, formado por 4 ítems: Comportarse con ética y responsabilidad (.789), sensibilidad ante la diversidad social y cultural (.761), comunicarse de forma efectiva en el trabajo (.721) y, trabajar de forma colaborativa (.612).

Tercer factor, *apertura e innovación* (3 ítems) con un porcentaje de varianza de 5.889%, formado por: Apertura a la innovación psicopedagógica (.753), capacidad de asumir nuevos retos (.721) y apertura a la formación continua (.588).

Cuarto factor, *calidad y autocrítica* (4 ítems) con un porcentaje de varianza de 5.464%, formado por: Preocupación por la calidad (.810), capacidad de crítica y autocrítica (.609), rigor profesional (.595), habilidad para localizar y analizar información (4.90).

Vemos como la creatividad destaca por encima de las demás competencias junto con la capacidad de aplicar nuevos conocimientos, resolver problemas, capacidad de aprender a aprender, de análisis y síntesis, y la capacidad de adaptarse.

5. Conclusiones

Llegados a este punto hay algunos datos que resultan relevantes de cara a entender el perfil de competencias del profesional de la psicopedagogía y, por ende, de los orientadores.

Lo primero que queremos destacar es que las competencias específicas son valoradas con puntuaciones más altas que las genéricas. Estos datos nos están diciendo que, según los estudiantes, en la fase de prácticas en centros se trabajan más este tipo de competencias.

El perfil que se dibuja es el de un profesional capaz de fomentar la investigación-acción en los centros, conocedor de las políticas y la legislación, con capacidad para fomentar la justicia curricular, potenciar las estrategias favorecedoras de la enseñanza cooperativa, coordinar e incentivar la acción tutorial, asesorar al profesorado en la adaptación al currículum y con competencia para comprender el significado del sistema educativo actual. Además de estas competencias específicas de su condición de psicopedagogo, presentan otras que lo hacen aparecer como un profesional creativo, abierto a los cambios, con capacidad para resolver problemas, organizarse, planificar, trabajar de forma autónoma y con iniciativa, aprender a aprender, capacidad de análisis y síntesis y de adaptación. Resulta interesante ver que todas estas competencias son muy demandadas en el mundo profesional actual, lo que nos hace entender que la formación en competencias genéricas del psicopedagogo va por buen camino.

Pero no todo son fortalezas en su formación, sino que hay una serie de competencias que dicen desarrollar en menor medida y en las que, deberíamos de poner el énfasis a la hora de planificar su formación práctica. Estas competencias más deficitarias son, entre otras: la gestión de programas y servicios, la preocupación por la calidad, capacidad de crítica y autocrítica, rigor profesional y la habilidad para localizar y analizar información.

6. Referencias bibliográficas

- AIOEP (2003). Competencias internacionales para los profesionales de la orientación y de la educación. Disponible en <http://www.iaevg.org/crc/files/Competencias-spanishDru.doc>.
- AIOEP (2006). Hoja informativa de la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional, nº 55. Disponible en <http://www.iaevg.org/crc/files/newsletters/Newlet55sp.doc>
- Comisión de la Titulación de Psicopedagogía de la Universidade da Coruña (2006). *Perfil académico-profesional e competencias*. Recuperado el 3 de mayo de 2010: <http://www.educacion.udc.es/pdfs/docencia/perfiles/Psicopedagogia.pdf>
- Iglesias-Cortizas, M.J. y Rodicio-García, M.L. (2011). Fortalezas y debilidades de la formación en competencias específicas de los futuros psicopedagogos: una aproximación desde el practicum. En M. Raposo; E. Martínez, P.C. Muñoz; A. Pérez y J.C. Otero (coord.)(2011). *Evaluación y supervisión del practicum: El compromiso con la calidad de las prácticas*. Actas del XI Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria (1003-1014). Poio, 27,28 y 29 de Junio. (CD Rom).
- Jonassen, D. et al. (2003). *Learning to Solve Problems with Technology. A constructivist perspective*, New Jersey, Merrill Prentice Hall.
- OCDE (2003). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Disponible en <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Raposo, M.; Martínez, E., Muñoz, P.C.; Pérez, A. y Otero, J.C. (coord.)(2011). *Evaluación y supervisión del practicum: El compromiso con la calidad de las prácticas*. Actas del XI Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Poio, 27,28 y 29 de Junio. (CD Rom).
- Rodicio García, M.L. y Prieto Vigo, N. (2007). Valoración del Practicum por los alumnos/as: La experiencia de la titulación de Psicopedagogía. Trabajo presentado al *IX Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía* (CD Room). A Coruña, Universidad de A Coruña.
- Rodicio-García, M.L. e Iglesias-Cortizas, M.J. (2010). Las competencias emocionales de las personas emprendedoras: Un estudio desde la formación. En Actas del XI Congreso Internacional de Galicia-Norte de Portugal de Formación para o Trabalho *Aprender a emprender a través da educación e a formación*. Santiago: Universidad de Santiago.
- Rodicio García, M.L. e Iglesias Cortizas, M.J. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: Un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.

Zabalza, M. (2011). Evaluar la calidad del practicum: una propuesta. En M. Raposo; E. Martínez, P.C. Muñoz; A. Pérez y J.C. Otero (coord.)(2011). *Evaluación y supervisión del practicum: El compromiso con la calidad de las prácticas*. Actas del XI Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria (99-126). Poio, 27,28 y 29 de Junio. (CD Rom).

El docente universitario, una visión desde sus competencias hasta su formación

ÓSCAR MAS TORELLÓ
PATRICIA OLMOS RUEDA
Grupo CIFO
Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción

En los escenarios de actuación profesional, donde el profesor universitario desarrolla su actividad, se suceden los cambios de forma imparable. Estos cambios en la institución universitaria han sido propiciados, entre otros motivos, por la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y hacia un Espacio Europeo de Investigación (EEI), conllevando esto un **cambio de paradigma educativo** (pasándose de centrar la atención en la enseñanza y en el profesor a centrarse, ahora, la atención en el aprendizaje y el alumno), unos **cambios estructurales** (grados, ECTS, nuevo diseño curricular modular e interdepartamental, etc.) y unos **cambios sustantivos** (relacionados con los dos apartados anteriores, por ejemplo: revisión de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias, revisión de los conocimientos de cada título, cambio de la concepción docente y de culturas profesionales arraigadas, revisión de las metodologías utilizadas, nuevos modelos de evaluación, etc.).

En cualquier proceso de innovación, cambio, reforma,... educativa, el profesorado es uno de los elementos nucleares a considerar, no pudiendo desarrollar una concepción de la educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje

del alumno, en la innovación como medio para alcanzar la calidad y la excelencia,... sin incidir de manera clara en el profesorado y en sus competencias. De este modo, todas estas modificaciones del panorama universitario generan, a su vez, la necesidad de delimitar las **competencias** que precisa el **profesor universitario** para desarrollar con excelencia las funciones, roles,... derivados de este nuevo escenario de actuación profesional; planteándose como tarea ineludible, a partir del perfil competencial de este profesional, **revisar la formación** necesaria (inicial y continua) que debe acreditar el profesor universitario en este nuevo contexto que se está configurando. Siguiendo la línea argumental del informe “*Programa de mejora e innovación de la docencia*” (2004), en este nuevo planteamiento en el que se considera al docente universitario un mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo y del aprendizaje del discente, etc. no bastará con poseer las competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas que atesora el profesorado actual, se deberá incidir y adecuar la formación para que este colectivo adquiera unas más amplias “*competencias profesionales básicas*”.

2. Contexto sociocultural, económico, laboral y universitario de referencia

Diversos autores (Ferrández y Tejada, 1998; Tejada, 1999 y 2002a; Font, 2000; Sennett, 2000; López Noguero, 2004) aportan algunos de los rasgos constitutivos de los actuales escenarios que se van sucediendo: la globalización, la revolución tecnológica, la multiculturalidad y las migraciones, la pérdida de unos valores claros como referente, la pérdida de poder de los Estados en la toma de decisiones (tanto en el ámbito político como empresarial), nueva realidad sociolaboral amparada en el neoliberalismo (debilitamiento del Estado del Bienestar, privatización de sectores de interés social, desempleo de carácter estructural, precarización y rotación de puestos de trabajo, predominio de la competitividad por encima de otros factores como los beneficios sociales, desarrollo sostenible, responsabilidad social de las empresas, estabilidad laboral, formación de los empleados,...), etc.

Los fenómenos sociales, apuntados en el apartado anterior, que se están produciendo no son más que las consecuencias de vivir momentos complejos e inciertos, de lo que no cabe duda es de su **efecto transformador** en el **ámbito universitario**. Haciendo acopio de aportaciones de diferentes autores (Iribarne, 1996; Cresson, 1996; Ferrández y Tejada, 1998; Font, 2000; Tejada, 2002a, Brunner, 2000; Marcelo y Estebaran, 2003), algunos de los cambios producidos son:

- En la institución educativa, el texto escrito y la palabra del docente dejan de ser el único canal para entrar en contacto con el conocimiento, la información,...

- La educación deja de identificarse únicamente con el contexto Estado-Nación y tiene como referente la globalización, pero dicha educación debe seguir siendo un mecanismo de integración social, un elemento básico de la socialización de los individuos,... evitando que los diferentes aspectos del progreso se conviertan en promotores de desigualdad, exclusión,...
- La escuela, para la formación, debe dejar de tener como referente la Revolución Industrial y debe considerar las nuevas competencias, destrezas,... que demanda la Revolución Tecnológica y la apertura a lo global.
- La creación y caducidad del conocimiento aumenta vertiginosamente, ganando protagonismo la formación a lo largo de toda la vida.
- Necesidad de certificar las competencias desarrolladas por el individuo durante toda la vida, no sólo aquellas adquiridas en el ámbito formal, si no también las desarrolladas en el ámbito no formal e informal.
- Implantación de nuevas titulaciones, metodologías, etc. para adaptarse a un mercado laboral instaurado en el cambio.
- Necesidad, especialmente en la formación profesionalizadora, de la intervención de los agentes sociales.
- Reconocimiento, en la Universidad, del valor de la formación general para, posteriormente, optar por la especialización; considerándose necesaria la flexibilización, permeabilidad y apertura de los currículums formativos.
- Creación del Espacio Europeo del Conocimiento, que según la publicación “*Educaió, competitivitat i ocupació a Europa*” (2005), tiene como finalidad aprovechar los cambios y las oportunidades de progreso que se presentan, con el objetivo de que la economía europea invierta en la formación de las personas y favorezca la participación de todos sus ciudadanos en la sociedad del conocimiento.

3. Acerca de las competencias profesionales

No realizaremos una presentación pormenorizada de definiciones¹, aunque si mencionaremos algunas de las claves conceptuales de la tan renombrada competencia profesional. El constructo **competencia** es un término polisémico, ambiguo, con

1 Algunos autores (Tejada, 1999b y 1999c; Navío, 2005; Echeverría, 2002; por citar solo algunos de nuestro contexto más próximo) han realizado una revisión de diferentes textos y nos aportan un compendio de definiciones de dicho constructo, donde se constata su polisemia, su evolución cronológica y, del mismo modo, la existencia de diversas constantes en muchas de ellas.

diversidad de acepciones (según el referente cultural, según el ámbito donde sea utilizado,...) y complejo por los componentes que la integran. Consideramos que las competencias son mucho más que una simple acumulación de **contenidos** (*saber*), están también constituidas por **habilidades** (*saber hacer*), **actitudes y valores** (*saber ser y estar*), adquiriéndose y/o desarrollándose mediante simulaciones formativas, mediante la propia experiencia sociolaboral,...

Consideramos que el término **competencia profesional** se centra en la posibilidad de activar, en un contexto laboral específico, los **saberes** que pueda poseer un individuo para resolver óptimamente situaciones propias de su rol, función o perfil laboral. Echeverría (2002) nos indica que para desempeñar eficientemente una profesión “*es necesario saber los conocimientos requeridos por la misma*” (componente técnico) y, a su vez, “*un ejercicio eficaz de estos necesita un saber hacer*” (componente metodológico), siendo cada vez más imprescindible e importante, en este contexto laboral en constante evolución, “*saber ser*” (componente personal) y “*saber estar*” (componente participativo). El mismo autor afirma que la **competencia de acción profesional** “*implica, más que capacidades y conocimientos, la posibilidad de movilizar los saberes que se aprenden como resultado de la experiencia laboral y de la conceptualización y reconceptualización diaria que la persona lleva a cabo en su trabajo, sumando y mezclando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes* (citando a Le Boterf, 2001:92)”, aumentando “*su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio del trabajo* (citando a Valverde, 2001:33-30)”.

4. Funciones generales y escenarios de actuación del profesor universitario

Como ya hemos explicitado anteriormente, el ámbito socioeducativo y la universidad en particular, por su alcance e importancia, no escapan a los cambios, generándose nuevas demandas sobre la institución y, como no, sobre el profesor universitario. Como afirma Tomàs (2001:7) “*volver a pensar la Universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión*”, significando este replanteamiento de la **función docente** “*dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes...*” ya que, también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que “*debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar*”.

Una segunda función a considerar del profesor universitario es la **investigadora**, donde también los cambios se van sucediendo: fomento de la investigación competitiva, creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez, por miembros de diferentes Universidades, Estados, etc.

Como tercera función, que puede desarrollar el profesor universitario, no podemos dejar de hacer referencia a la **gestión**. El personal docente e investigador, como un miembro más de la institución, puede participar activamente en la gestión de su organización, pero debemos alertar que de la lectura de la LRU (1983) y LOU (2001) se desprende que las funciones inherentes al profesor universitario son la docencia y la investigación, quedando la gestión como el compromiso personal que cada uno adquiera voluntariamente con la institución donde labora, por ello, por un intento de acotar nuestro objeto de estudio y por adecuarnos a la extensión demandada en esta comunicación excluirémos esta función en el desarrollo posterior de este documento, no por olvido, ni por ningún tipo de menosprecio.

En el apartado anterior, al definir el constructo competencia, hemos mencionado un conjunto de saberes combinados e integrados, experiencias, aspectos personales,... y el contexto profesional donde se desarrolla. Así, **antes de intentar definir el perfil competencial** del profesor universitario, no podemos eludir establecer sus tres diferenciados, pero íntimamente interconectados e interrelacionados, **escenarios de actuación profesional**: el contexto **general** (entorno sociolaboral, profesional, cultural), el contexto **institucional** (departamento, facultad, universidad) y, por último el **microcontexto** aula-seminario-laboratorio.

No cabe duda que las **funciones del profesor** universitario que estamos analizando se entienden, sólo, si se relacionan con sus **escenarios de actuación profesional**. Las tres funciones mencionadas cobran una posición relevante según el escenario donde situemos al profesor universitario. Dicho profesor no sólo “actúa” en el **microescenario**, donde cobran mayor sentido la función de docencia y porqué no, la investigación sobre su propia docencia y la gestión de los recursos; si no que su actuación se extiende al **escenario institucional**, donde la gestión y la coordinación son tomados como referentes indiscutibles, pudiéndose considerar de igual modo la investigación y, como no, el **contexto sociolaboral y cultural** donde volvemos a priorizar la investigación, relacionada ésta con el desarrollo de convenios, transferencia tecnológica con instituciones externas, aunque también están presentes la gestión y docencia referentes a las relaciones y actividades externas a la institución de referencia.

Es evidente que ninguno de estos escenarios, como ya hemos comentado anteriormente, puede analizarse de manera aislada, ya que cada uno de ellos está estrechamente relacionado con el resto y con las funciones a desarrollar; éstas, aunque se repitan en los diferentes escenarios, no dejan de tener sus características diferenciadoras en cada uno de ellos, siendo así necesario considerar los escenarios de actuación profesional y las funciones del profesor universitario, previamente a la definición del perfil competencial y al establecimiento de la formación necesaria.

5. Definición del perfil competencial del profesor universitario

La definición del perfil competencial del profesor universitario², tal como nosotros lo entendemos, no puede separarse de las dos principales **funciones** profesionales que debe asumir (docencia e investigación) ni de los ya mencionados **escenarios** donde las desarrollará (contexto social, contexto institucional y microcontexto).

En este apartado, donde se aportarán unos apuntes para la definición del perfil competencial del profesor universitario, tomaremos como referente sus funciones, básicamente por dos razones: en primer lugar, por estar establecidas legalmente por la LRU y LOU y, en segundo lugar, por considerar que de estas dos funciones emanan directamente los escenarios de actuación profesional.

5.1. Competencias relacionadas con las funciones docente e investigadora³

Veamos algunas competencias que debe poseer el profesor universitario para desarrollar una función docente de calidad:

COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA FUNCIÓN DOCENTE

1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido, todo ello en coordinación con otros profesionales.
 2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
 3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
 4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 5. Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia.
 6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Departamento, Unidad o Área, titulaciones,...).
-

Cuadro nº 1: Competencias de la función docente

- 2 Estos apuntes para la definición del perfil competencial del profesor universitario son fruto de la revisión bibliográfica efectuada a las aportaciones de diversos autores y organismos y, de la aplicación de la técnica Delphi, realizada en el seno del Grupo de Investigación CIFO de la Universitat Autònoma de Barcelona (<http://grupocifo.uab.es>) como parte del desarrollo de la Tesis Doctoral del autor de esta comunicación (Mas, 2009).
Posteriormente continuamos con la misma técnica Delphi y desglosamos estas 10 competencias expuestas del profesor universitario (6 relacionadas con la función docente y 4 con la función investigadora) en 64 unidades competenciales (34 relacionadas con la función docente y 30 con la función investigadora).
- 3 Estas competencias han sido desarrolladas en otras comunicaciones, artículos y comunicaciones anteriores en las que ha participado el autor, pero especialmente en su tesis doctoral del autor (Mas, 2009).

Además de los aspectos comentados en la función docente, el profesor universitario se deberá preocupar por investigar, para continuar creando conocimiento científico y mejorar de este modo su campo científico, para ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y materias, para innovar en su realidad y en su contexto, etc. Para conseguir todos estos objetivos será necesario mantener una actitud de constante reflexión y crítica, de autoperfeccionamiento, de formación, de compromiso ético con la profesión,... La función investigadora en la propia área de conocimiento, muy considerada en la actualidad en los sistemas de acreditación y evaluación del profesorado universitario, posee una formación inicial específica que facilita la adquisición de las competencias necesarias para desarrollarla y cuya posesión acredita la capacidad investigadora en un área determinada de conocimiento, el **doctorado** (LRU, artículo 31 y, LOU, artículo 38).

COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA FUNCIÓN INVESTIGADORA

1. Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.
 2. Organizar y gestionar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos,... que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, la reflexión, el intercambio,... del conocimiento científico y de sus progresos, así como la propia formación docente e investigadora.
 3. Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.
 4. Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación,... a nivel nacional e internacional.
-

Cuadro nº 2: Competencias de la función investigadora

6. La formación del profesor universitario

En apartados anteriores, de este mismo documento, hemos expuesto algunos de los cambios que se están produciendo en la función docente e investigadora del profesor universitario. En esta situación y considerando que a lo largo de toda la vida activa se pueden adquirir o desarrollar las competencias profesionales mediante la propia experiencia laboral y/o la formación, esta última se torna un elemento clave para salir exitosos del desafío profesional que se le plantea en la actualidad al profesorado y a la propia institución universitaria.

En ningún ámbito laboral se discute hoy la necesidad de la formación continua de sus profesionales, ni la necesidad de conformar y ejecutar un plan formativo *ad hoc*. Los cambios que se están sucediendo en la Educación Superior han reabierto,

en este ámbito, viejas discusiones referentes a la conveniencia de desarrollar planes de formación para el profesorado a ella vinculado y al respecto de cuáles deben ser sus contenidos, estructura,...

El profesorado universitario trabaja en la institución formativa de mayor nivel existente y curiosamente, en su inmensa mayoría, no se ha formado para ejercer esa función, ya que han ingresado en este cuerpo docente después de formarse largamente en los contenidos propios de su área (con un expediente más o menos brillante que no garantiza ninguna competencia docente) en instituciones de formación superior y sin recibir ningún tipo de formación pedagógica, ya que mayoritariamente no han sentido esta necesidad formativa, ni la institución les ha exigido ninguna formación pedagógica previa al desarrollo de dicha función docente.

No deja de ser paradójico que la **formación pedagógica** demandada legalmente para desarrollar la **función docente sea inversamente proporcional a la etapa educativa** donde se imparte dicha docencia (ver cuadro número 3); así, al llegar al ámbito universitario, no existe ninguna obligatoriedad de que en el currículum formativo del profesor universitario exista una formación psicopedagógica que constata su competencia docente, pudiendo las universidades contratar a personal sin cualificación pedagógica y sin experiencia docente previa⁴.

ETAPAS EDUCATIVAS	FORMACIÓN REQUERIDA
<ul style="list-style-type: none"> • Educación Infantil • Educación Primaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Graduado en Educación Infantil o Primaria, Diplomado en Magisterio (alta formación inicial en aspectos psicopedagógicos)
<ul style="list-style-type: none"> • Educación Secundaria • Educación Postsecundaria (bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado, Licenciatura o Diplomatura específica, o afin, al área de conocimientos a impartir • Máster en Secundaria (anteriormente Curso de Aptitud Pedagógica o Curso de Cualificación Pedagógica), con una carga lectiva aproximada de 60 ECTS y con diferentes especialidades según el área de conocimiento. • Universidad Doctorado, Licenciatura o Grado específico, o afin, al área de conocimientos a impartir. • No existe obligatoriedad de poseer ninguna cualificación pedagógica, aunque algunas universidades promocionan entre su profesorado acciones formativas para adquirir competencias pedagógicas.

Cuadro nº 3: Formación requerida al profesorado según etapa educativa

4 Esto confirma el estatus superior que ostenta la investigación frente a la docencia en el ámbito universitario, contrasta la **formación mínima** demandada para impartir **docencia** en la universidad, una Licenciatura (donde únicamente se constatan conocimientos en un ámbito

Con estos datos y con las aportaciones realizadas por diversos colegas, confirmamos algo que ya intuíamos, el autoconvencimiento, de muchos miembros del propio colectivo, que el profesor universitario es docente e investigador de una determinada área de conocimiento y que, paralelamente y/o secuencialmente, puede optar por desarrollar la función gestora dependiendo del compromiso y la identificación que se produzca con la propia política de la institución, equipos de gobierno, etc; pero no es baladí destacar la poca importancia y consideración que por parte de algunos profesores universitarios (ajenos a las Ciencias de la Educación), aun hoy, recibe la **formación pedagógica y la investigación sobre la propia docencia**.

Desde nuestro planteamiento, estimamos imprescindible considerar la figura del **profesor universitario** holísticamente como **docente, investigador** y, si es el caso, **gestor**; tomando cada una de estas funciones, como ya apuntamos en apartados anteriores, mayor o menor protagonismo en las tareas que desarrolla el profesor universitario según sus propias preferencias personales, motivaciones intrínsecas y extrínsecas (valoración y evaluación de las agencias de acreditación, de la propia institución,...), según la fase en que se encuentre su carrera profesional, según la identificación con las políticas institucionales, según escenario, según las necesidades institucionales, etc.

Consideramos docencia e investigación ámbitos diferenciados, pero no excluyentes ni aislados (cuestión ya justificada anteriormente), ni en el quehacer diario del profesor universitario, ni en su desarrollo profesional, ni por supuesto en un hipotético plan formativo. El profesor universitario tiene un **doble perfil** (triple si consideramos la gestión), donde la **formación** puede y debe colaborar a:

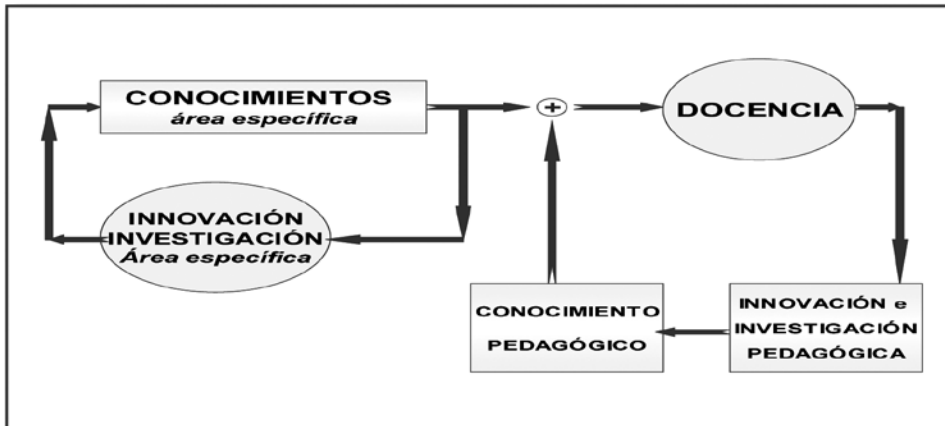
- aumentar el *conocimiento correspondiente a su propia área* y, del mismo modo, mejorar sus *competencias didácticas*,
- aumentar las *competencias innovadoras e investigadoras*, especialmente en la *vertiente pedagógica*, sobre su propia actividad docente (aspecto que lleva asociado la necesidad de una consistente formación pedagógica previa), ya que la formación de su propia área de conocimiento en este ámbito correspondería mayoritariamente, como ya hemos mencionado, a los estudios de doctorado.

Queremos remarcar lo irrenunciable e ineludible que resulta, en la situación actual del profesor universitario, la **formación en la investigación** que toma como **eje la propia docencia, el acto didáctico**; esta tipología de investigación es imprescindible en cualquier área de conocimiento (no únicamente en las más próximas a las Ciencias de la Educación), para promover en todo el espacio universitario, a partir de la reflexión

específico del conocimiento y, evidentemente, ningún conocimiento psicopedagógico), y la formación básica demandada para poder desarrollar **investigaciones**, el Doctorado en el ámbito correspondiente (estudios de máximo nivel de cualificación).

grupal y/o autorreflexión, la calidad e innovación en el acto de enseñanza-aprendizaje (ya que cada ámbito científico, cada área de conocimiento, cada asignatura e incluso, cada temática que se desarrolle podrá tener sus propias peculiaridades que harán de ella un caso, poco más o menos único, demandando de la programación y ejecución del acto de enseñanza-aprendizaje un trato diferenciado).

De este modo, el **incremento del dominio competencial del profesor universitario en el ámbito pedagógico** (docencia, innovación e investigación), complementa la tradicional formación teórica e investigadora en su propia área de conocimiento; capacitándole, en mayor medida, para la formación de nuevos profesionales y para contribuir a mejorar el corpus teórico y didáctico de su área de conocimiento, ya que los conocimientos y las competencias en innovación e investigación, tanto en su propia área (de la cual es experto) como del ámbito pedagógico, le permitirán realimentar su conocimiento (aplicándose tanto a la formación que pueda recibir como impartir), ayudándole ello a progresar por la senda de la calidad y a avanzar por el camino hacia la excelencia profesional.



Esquema nº 1: Realimentación del conocimiento.

En estos momentos, como ya hemos mencionado con anterioridad, el profesor universitario debe afrontar, hacia su profesión, nuevas demandas y un aumento de exigencias, tanto sociales como institucionales. De este modo, la profesión docente está mutando y aumentando su complejidad (cambio de perfil en el alumnado, uso de nuevas metodologías orientadas a la adquisición de competencias, incorporación de las nuevas tecnologías como elemento transversal en la multivariedad de estrategias metodológicas que se le solicita que emplee, europeización de los estudios, etc.) y por ello los requerimientos a este profesional son mayores, entre otros, en el dominio de las competencias psicopedagógicas, tecnológicas, lingüísticas (dominio de una segunda

y tercera lengua),... (a partir de Gros y Romaña, 2004:148); en la actualidad, es difícil imaginar como profesor ideal de referencia, a un docente que sólo expone contenidos a un grupo de alumnos pasivos, que tienen como única actividad la recepción, anotación y memorización de dicho conocimiento, coincidiendo ésto con la línea que nos exponen Gros y Romaña (2004:148) “*la profesión docente del siglo XXI poco tendrá que ver con la imagen de un profesor subido a la tarima e impartiendo su clase frente a un grupo de alumnos*”.

Resulta evidente que la consideración de todos los cambios mencionados, la complejidad de la situación actual y los múltiples escenarios profesionales donde el profesorado universitario debe desarrollar sus funciones, hace adquirir a la **profesionalización de la docencia** y a la **formación del profesor universitario** una relevancia hasta hoy no reconocida. Con este panorama, ante este desafío profesional, resulta incuestionable que la **formación es un elemento clave** para su éxito y no cabe duda (como exponen Paquay *et al.*, 2005), que formar profesores para que desarrollen competencias profesionales no será tarea fácil, especialmente si deseamos que de esta formación emanen unas prácticas docentes de calidad, innovadoras, contextualizadas, apropiadas a cada caso y, como no, previamente razonadas.

Del mismo modo, debemos considerar la necesidad de que esta formación ofertada al profesorado universitario por las diferentes instituciones de formación superior, bajo las directrices institucionales correspondientes, evite caer en la tentación de intentar unificar las prácticas docentes (modelos, estrategias metodológicas utilizadas,...)⁵. Entre otras razones, no podemos tender a una unificación de las prácticas docentes:

- por las *especificidades de cada área* de conocimiento, asignaturas, contenido,...
- ya que no todos los profesores tienen (ni hay necesidad de que así sea) el mismo *nivel de competencia* en el desarrollo y gestión de determinadas estrategias metodológicas, ni se sienten igual de cómodos desarrollando unas determinadas prácticas docentes;

evidentemente, podemos conseguir los mismos objetivos formativos y el mismo nivel de desarrollo competencial en los alumnos desde diferentes prácticas docentes, utilizando diferentes estrategias metodológicas,...

De todo lo comentado en este texto, se evidencia la necesidad de contar con unos **planes de formación pedagógica** para los mencionados profesionales, debiendo estar estos planes formativos imprescindiblemente justificados por un análisis de necesidades previo y minucioso, debiendo ser racionales y estructurados e, indiscutiblemente, conformados por contenidos significativos, contextualizados, adaptados al momento de desarrollo profesional de dicho docente, al perfil competencial anteriormente

5 Partiendo de alguna reflexión de Gros y Romaña (2004:148) y de aportaciones realizadas por profesores universitarios en alguna entrevista y/o grupos de discusión desarrollados.

analizado y al nuevo paradigma educativo que se está implantando en nuestro contexto educativo de ámbito universitario, pudiéndose optar por un modelo mixto de oferta y demanda. No podemos dejar de mencionar, como otro **foro importante de formación**, los congresos, seminarios, jornadas, ... donde hasta hace pocos años, los profesores universitarios (que no perteneciesen al ámbito pedagógico) sólo disponían de foros científicos de discusión relacionados con sus áreas de conocimiento. En la actualidad, proliferan numerosas tipologías de encuentros donde pueden intercambiar experiencias y conocimientos acerca de la función docente, de sus dudas, inquietudes e innovaciones metodológicas, de la didáctica específica de su área de conocimiento, etc.⁶

6.1. A modo de ejemplo: El programa Formación Docente en Educación Superior (FDES) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Como ya hemos mencionado anteriormente, la mayoría de universidades ofertan acciones formativas o planes de formación estructurados para desarrollar las competencias pedagógicas de su personal docente. A modo de ejemplo, podemos mencionar el programa de acreditación en “*Formación Docente en Educación Superior (FDES)*”⁷ que organiza el IDES (*Unitat d’Innovació Docent en Educació Superior*) de la **Universitat Autònoma de Barcelona**. Este programa modular, especialmente orientado al profesorado novel o de reciente incorporación, consta de 7 créditos ECTS (175 horas de dedicación) y está estructurado de modo que pueda cursarse en un año y medio o dos; estando compuesto en la actualidad por los siguientes módulos formativos (a partir de la información proporcionada por el IDES de la UAB en su página web):

Módulo 1: La docencia en el nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje.

Módulo 2: Prácticas sobre el discurso oral.

Módulo 3: Sistemas de evaluación.

Módulo 4: Optativa a escoger entre todas las actividades formativas del IDES-UAB de 1 crédito ECTS de duración.

Módulo 5: Observación en el aula.

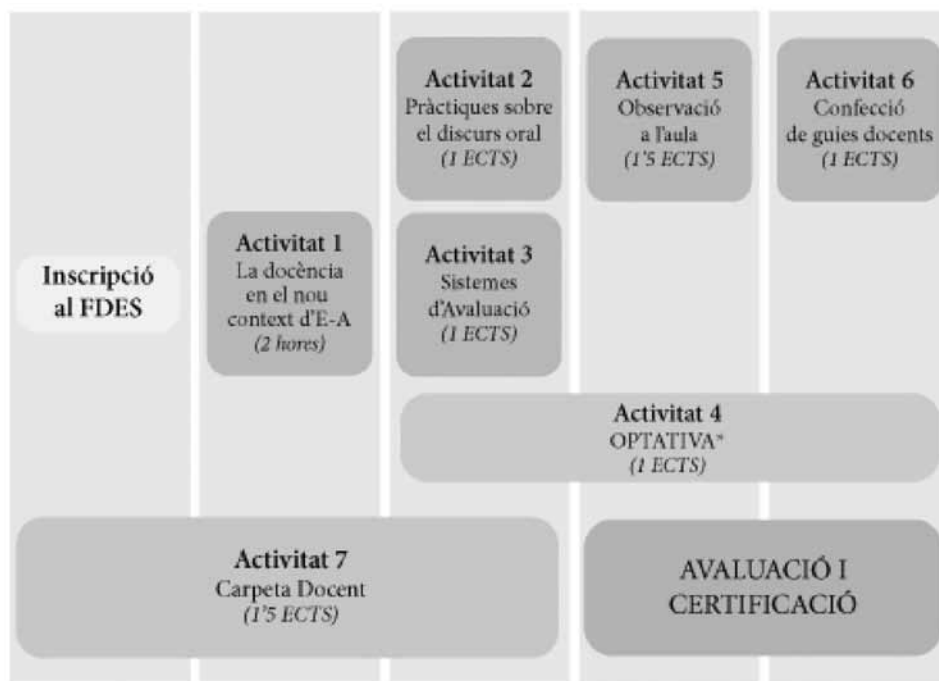
Módulo 6: Confección de guías docentes

Módulo 7: Carpeta Docente.

6 A modo de ejemplo citaremos algunos de estos eventos científicos:

- Los “Instituts de Ciències de l’Educació” (ICEs) de las universidades catalanas organizan, anualmente, el “*Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*”.
- las “*Jornades Innovació Docent*” son organizadas anualmente por la Universitat Autònoma de Barcelona para su profesorado.
- La Universidad de Vigo organiza el primer congreso de “*Docencia e innovación educativa en el escenario de los nuevos planes de estudio universitarios*” en julio de 2009.

7 Para conocer más sobre este programa ir a: www.uab.cat/ides



En la corta vida de este programa, los módulos han ido cambiando para adecuarse a las necesidades institucionales y/o de los docentes.

Podemos citar, como ejemplo, distintos programas ofertados en otras universidades: “Postgrado Interuniversitario en Docencia Universitaria” (conjuntamente *Universitat Rovira i Virgili* y *Universitat de Girona*), “Curso de Formación Inicial a la Docencia Universitaria (C-FIDU)” (Universidad de Murcia), “Programa de Formación inicial (ProFI)” (*Universitat Politècnica de Catalunya*) y el “Máster en Docencia Universitaria para Profesorado Novel” (*Universitat de Barcelona*).

Cabe destacar dos líneas de trabajo en este sentido: i) la del propio autor, que a partir de la delimitación del perfil competencial del profesor universitario realizado en su tesis doctoral, está trabajando en la elaboración de un programa formativo a partir de las necesidades detectadas y ii) el actual trabajo de los Institutos de Ciencias de la Educación (IDES en la UAB) de las universidades catalanas, que están trabajando en la delimitación de un perfil competencial del profesor universitario contextualizado, para desarrollar posteriormente un programa de formación específico y común para todas ellas.

7. Bibliografía

- Brunner, J.J. (2000). *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago de Chile: **PREAL**, nº16.
- Consell Interuniversitari de Catalunya. (2005). **Educació, competitivitat i ocupació a Europa**. Barcelona: Generalitat de Catalunya-CIC-Oficina de l'Espai Europeu del Coneixement.
- Cresson, E. (1996). *Hacia una política de educación y de formación permanentes*. **Revista Europea de Formación Profesional**, nº 8-9, pp. 9-12.
- Echeverría, B. (2002). *Gestión de la competencia de acción profesional*. **Revista de Investigación Educativa**, Volumen 20, nº 1, pp.7-43.
- Ferrández, A. y Tejada, J. (1998). **Curriculum de personas adultas: diseño curricular para una formación completa y para el reto profesional**. Bellaterra: (material policopiado).
- Ferrández, A. *et al* (2000). **El formador de formación profesional y ocupacional**. Barcelona: Octaedro.
- Font, J. (2000). **+45. Necesidades y estrategias formativas**. Barcelona: Departament d'Estudis dels Medis Actuals (DEMA).
- Gros, B. y Romaña, T. (2004). **Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria**. Barcelona: Ediciones Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.
- ICE-Universidad de Zaragoza (2004). **Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES**. Zaragoza: ICE-Vicerrectorado Ordenación Académica- Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Zaragoza.
- Iribarne, A. (1996). Una lectura de los paradigmas del libro blanco sobre la educación y la formación: elementos para un debate. **Revista Europea de Formación Profesional**, nº 8-9, pp. 24-32.
- Le Boterf, G. (2001). **Ingeniería de las competencias**. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de **Reforma Universitaria**.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de **Universidades**. (BOE 302 de 24-12-2001).
- López Noguero, F. (2004). *La Educación Popular en España. Retos e interrogantes*. **Agora Digital**, nº7. [Consulta online efectuada el 12-04-06 en <http://www.uhu.es/agora/digital/numeros>]
- Marcelo, C. y Estebanz, A. (2003). *Marco general de investigación en la universidad*, en MAYOR, C. (coord). **Enseñanza y aprendizaje en la educación superior**. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Mas, O. (2009). **El perfil competencial del profesorado universitario en el EEES**. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona (tesis doctoral inédita).
- Mas, O. *et al* (2006). *Funciones y escenarios de actuación del docente universitario. Apuntes para la definición del perfil competencial*. Comunicaciones **IV Congreso**

- Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)**. Barcelona, 5-7 de Julio de 2006. [soporte CD].
- Mas, O. y Ruiz, C. (2007). El profesor universitario en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Perfil competencial y necesidades formativas. **I Congreso Internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”**. Barcelona, Setiembre de 2007. [soporte CD].
- Navío, A. (2005). **Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua**. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Paquay, L *et alt* (coord) (2005). **La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias**. México: Fondo de cultura económica.
- Ruiz, C.; Mas, O.; Tejada, J. y Navío, A. (2008). *Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias*. **Revista de la Educación Superior**, vol. XXXVII(2) nº146, 115-132.
- Sennett R. (2000). **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama.
- Tejada, J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales. **Comunicación y Pedagogía**, nº 158, pp. 17-26.
- Tejada, J. (1999b). *Acerca de las competencias profesionales (I)*. **Revista Herramientas**, nº 56 (pp. 20-30)
- Tejada, J. (1999c). *Acerca de las competencias profesionales (II)*. **Revista Herramientas**, nº 57 (pp. 8-14).
- Tejada, J. (2002a). *El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente*. **Acción Pedagógica**, vol. 11, nº 2, pp. 30-42.
- Tejada, J. (2002b). *La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación*. **Educador**, 30, pp 91-118.
- Tejada, J. (2005). *La formación profesional superior y el EEES*. **Actas IV Congreso de formación para el Trabajo**. pp 21-51. Zaragoza, 9-10-11 de Noviembre de 2005, ponencia.
- Tomàs, M. (2001). *Presentación*. **Educador**, nº 28, pp. 6-9.

La adaptación de las Enseñanzas Musicales Superiores al EEES. Aproximación a las disonancias entre oferta formativa y el desempeño profesional

SILVANA LONGUEIRA MATOS
*Grupo de investigación Terceira Xeración
Universidade de Santiago de Compostela*

Introducción

En las últimas décadas, en nuestro país, los centros de educación musical no reglada (escuelas de música privadas, municipales o con carácter de asociación cultural), y los centros de educación musical reglada (conservatorios o centros autorizados) han aumentado su presencia, multiplicando las plazas ofertadas y las posibilidades de acceso de la población a una educación musical fuera del sistema educativo obligatorio, entendida como formación alternativa y paralela al mismo. Ambos tipos de centros conforman la educación “para” la música, que tiene una mayor tradición en nuestro sistema educativo.

Al tiempo que aumentaba la demanda de formación especializada y la oferta cultural musical, actualmente todas las comunidades autónomas a excepción de Cantabria sostienen una orquesta profesional con sus ciclos y auditorios, el mercado laboral del ámbito musical aumentaba sus posibilidades y se diversificaba adaptándose a las nuevas demandas. A lo largo del tiempo la creación de plazas específicas de especialidad musical en la educación primaria, la creación de escuelas y conservatorios de música y, lo que parecía más lejano, la demanda de oferta cultural musical, han generado perfiles

profesionales muy diversos relacionados con la docencia y la interpretación musical y otros periféricos que demandan formación especializada. Esta formación es atendida esencialmente por los Conservatorios de Música Superiores y por la Universidad. Si bien los planes de estudios desarrollados en los noventa dio un gran paso adelante en el diseño de la oferta formativa de los conservatorios superiores, incorporando titulaciones obviadas hasta el momento, bien porque no se les había dado el valor suficiente al núcleo de especialización como es el caso de la pedagogía musical, bien porque tradicionalmente habían sido ámbitos de interpretación musical minusvalorados desde la especialización *clásica*, es el caso de la música tradicional o folklórica y la música moderna, entre la que encuentra el Jazz, la adaptación de los planes de estudios al EEES, ha generado un nuevo punto de inflexión en el panorama formativo y en el laboral.

La adaptación de la oferta educativa de las enseñanzas superiores de música al espacio europeo de educación superior, que se ha demorado hasta el presente curso 2010-2011 y el 2011-2012, ha obligado a los conservatorios superiores de estas especialidades a poner en marcha un proceso de revisión y actualización de su oferta formativa sin precedentes, y ha abierto la posibilidad de una imprescindible colaboración con la Universidad. Se abre así una nueva etapa para las enseñanzas artísticas superiores, en especial para la educación musical y la danza que posibilitará planes de estudios acordes con los planteados por otras instituciones europeas y, sobre todo, resultados que garanticen las competencias profesionales de nuestros titulados. Sin embargo, a la vista de las nuevas propuestas, surgen algunas dudas al observar “disonancias” heredadas del pasado que siguen sin resolverse. La diversidad de titulaciones sigue sin dar respuesta a la diversificación de actividades profesionales, centrando los conservatorios su propuesta formativa en la pericia instrumental y dejando a un lado la formación en otros ámbitos con altos índices de empleabilidad y generando duplicación de titulaciones frente a otras instituciones superiores.

El objeto de esta comunicación es revisar el estado actual de los planes de estudios de las enseñanzas superiores de música.

Educación “para” la música. Profesionalización en el sistema.

Actualmente la formación musical profesional, educación “para” la música, se desarrolla en un modelo dualista donde la especialización en la rama musicológica y pedagógica se lleva a cabo en las universidades y la relacionada con la producción musical en los conservatorios de música, frente al modelo integrado que han desarrollado otros países (ANECA, 2005).

Bajo este epígrafe queremos resumir el modo en que el sistema educativo asume la formación de los profesionales del ámbito musical en sus diferentes especialidades, (formación musical profesional).

El sistema educativo debe contemplarse desde la perspectiva de la profesionalización, ya que está orientado y sustentado en la misma (Tourrián, 1990). La profesionalización es un elemento estructural del sistema educativo ya que el sistema hace profesionales y realiza sus funciones por medio de profesionales.

Por un lado el sistema educativo asume la profesionalización de diversas actividades, tanto desde su identidad como desde su formación profesional (identifica y forma profesionales). Pero además el sistema se compromete con el ejercicio de los profesionales y los incorpora en el mismo (el sistema es un lugar adecuado para el ejercicio de los profesionales).

Respecto a la primera condición, el principio de profesionalización tiene una especial justificación en nuestro sistema educativo que deriva de la condición jurídico-administrativa de nuestras titulaciones académicas, otorgadas por el Estado y que facultan directamente para el ejercicio profesional (Tourrián, 1995). Constitucionalmente el Estado tiene la competencia relativa a la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales. Por lo tanto, el título que se obtiene en el sistema garantiza la competencia profesional: el sistema hace profesionales. Por ello debe garantizar una formación polivalente y plurivalente, que esté constituida por el desarrollo de actitudes, hábitos, destrezas y conocimientos propios de cada actividad profesional o como mínimo relacionados con una actividad o grupo de actividades profesionales.

Vamos a analizar en este epígrafe y en el siguiente la profesionalización desde las dos dimensiones básicas que han sido establecidas en el capítulo cuarto:

- profesionalización en el sistema educativo (cómo identifica y forma profesionales)
- profesionalización del sistema educativo (cómo descansa el sistema en los profesionales).

La cuestión principal respecto a la *profesionalización en el sistema* es cómo queda recogida en el sistema la identificación de las diversas actividades profesionales para las que prepara y cómo se lleva a cabo su formación profesional.

La idea principal respecto a la profesionalización del sistema se refiere a los profesionales del sistema educativo y los profesionales de la educación.

Este apartado nos centramos en la primera de las cuestiones, cómo asume el sistema educativo la formación de los profesionales del ámbito musical en sus diferentes especialidades, (formación musical profesional). La segunda modalidad de profesionalización referida en los párrafos anteriores como profesionalización del sistema, concretamente los aspectos que se refieren a la identidad y la formación profesional de los especialistas en funciones pedagógicas de la especialidad musical, formación docente para el ámbito musical, será el centro de un apartado posterior.

Los conservatorios de música: profesionalización de la técnica musical

Actualmente la oferta de enseñanza musical fuera de los niveles educativos generales cuenta con dos vías: la reglada y la no reglada. La primera se desarrolla en los conservatorios de música y en la universidad, y está encaminada a la obtención de títulos con validez académica y profesional. La segunda modalidad se circunscribe al ámbito de las escuelas de música que se regulan por su propia reglamentación y ordenación.

Los conservatorios se dividen en elementales, profesionales y superiores. Cada uno de estos niveles, de cuatro, seis y cuatro o cinco cursos respectivamente da lugar al diploma o título correspondiente. La clasificación de estos grados y las materias que configuran los planes de estudios para cada uno de ellos vienen configurados de forma muy similar desde 1812 situando la formación instrumental como eje vertebrador del currículo. Muchas de las carencias actuales del sistema educativo musical centran su explicación en los antecedentes histórico legislativos.

El Capítulo VI de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación se dedica a las Enseñanzas artísticas. Sobre ellas se señala que tienen la finalidad de proporcionar al alumno una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño. Su clasificación se divide en enseñanzas elementales de música y danza, enseñanzas artísticas profesionales (música, danza y grados medio y superior de artes plásticas y diseño), y las enseñanzas artísticas superiores.

Enseñanzas musicales superiores

Según la Sección tercera del Capítulo VI de la LOE las enseñanzas artísticas superiores están compuestas por los estudios superiores de música y danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, y, los estudios superiores de artes plásticas y diseño, integrándose en la educación superior junto a la universidad, la formación profesional de grado superior, y las enseñanzas deportivas del mismo grado.

En octubre de 2009 se aprueba el Real Decreto 1614 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Las especialidades musicales se aprueban recientemente por Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, entrando en vigor su implantación en el curso 2010-2011 y 2011-2012. Por la premura de la aprobación y la entrada en vigor en un margen de tiempo tan reducido algunas comunidades autónomas han demorado la aprobación de sus adaptaciones y han puesto en marcha este curso *planes experimentales*.

La implantación de los grados convive con los últimos cursos del plan anterior, regulado por el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril (BOE de 6 de junio de 1995) el cual establecía los aspectos básicos del currículo de grado superior de las enseñanzas de música y regula la prueba de acceso a este nivel. El grado superior quedaba configurado en un solo ciclo de cuatro o cinco cursos según la especialidad escogida. Su objetivo era proporcionar una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música. Las vías de especialización se centraban en cuatro ámbitos: la creación/composición, la interpretación, la investigación/musicología y la docencia/pedagogía, concretándose en las titulaciones de Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Composición, Contrabajo, Dirección de Coro, Dirección de Orquesta, Etnomusicología, Fagot, Flamenco, Flauta travesera, Flauta de pico, Guitarra, Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y el Barroco, Instrumentos de la música antigua, Instrumentos de la música tradicional y popular, Instrumentos de púa, Jazz, Musicología, Oboe, Órgano, Pedagogía, Percusión, Piano, Saxofón, Trompa, Trompeta, Trombón, Tuba, Viola, Viola de gamba, Violín y Violoncello.

Las especialidades que han supuesto una ampliación del carácter de los estudios musicales superiores son Jazz, Flamenco, Etnomusicología e Instrumentos de la música tradicional, en la medida en que acercan las denominaciones de música moderna y tradicional al ámbito de formación reglado. Por primera vez se reconoce también la especialidad de Pedagogía dentro del panorama formativo, no sólo vinculada a la especialidad instrumental, sino como especialidad general denominada Pedagogía del lenguaje y la educación musical.

Una de las novedades más recientes en la educación artística superior es la creación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (Real Decreto 365/2007), órgano consultivo del Estado y de participación, cuyas funciones se relacionan con la elaboración de propuestas sobre la enseñanza, la investigación, la información y la proyección social de las enseñanzas artísticas, y la promoción de los profesionales relacionados con ellas; informar, con carácter preceptivo, las normas que definan la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores; emitir informes y prestar su asesoramiento en materias relacionadas con las enseñanzas artísticas.

El nuevo RD para los grados de las enseñanzas artísticas superiores fija 240 créditos para los Títulos Superiores, entre los que se cuenta un trabajo fin de estudios, y entre 60 y 120 créditos para los Títulos de Máster Artístico. Las especialidades reconocidas son Composición, Dirección, Interpretación, Musicología, Pedagogía, Producción y gestión y Sonología.

Se regulan, así mismo, las competencias de los Títulos Superiores de música, agrupándolas en transversales, generales y específicas de cada especialidad. Las competencias generales y transversales son comunes a todas las especialidades de los estudios

de Grado de Música. Las primeras se agrupan en los bloques de Fundamentos, Práctica interpretativa, Histórico y crítico, Creativo y Metodológico.

Además, se fijan las materias comunes para todo el territorio nacional que cubren 132 créditos ECTS de los 240 determinados para el título. Como materias formativas básicas para todas las especialidades se fijan Cultura, pensamiento e historia, y Lenguaje y técnica musical con 10 créditos cada una. Las materias obligatorias de especialidad se determinan para cada itinerario de especialización. Formación instrumental complementaria y Música de conjunto se vinculan a todas las especialidades pero con cargas de dedicación diferentes. La materia de Instrumento/voz es exclusiva de la especialidad de Interpretación y Pedagogía. A Composición se vinculan Composición e instrumentación, Dirección, y Tecnología musical. Dirección se desarrolla a partir de Composición e instrumentación, Dirección, y Tecnología musical. Las materias de Pedagogía musical son Pedagogía, Dirección, Tecnología musical, Didáctica y Organización educativa. Para Musicología se determina Metodología de investigación, Notación e interpretación de documentos musicales, y Tecnología musical. En el caso de Tecnologías para la música las materias fijadas son Tecnologías aplicadas, Formación técnica específica, Producción y gestión, Acústica y Percepción crítica. Por último, Producción y gestión musical se relaciona con las materias Producción, Comunicación, promoción y representación, Tecnología musical, Legislación, y Gestión económica.

Especialización musical en la universidad

La profesionalización de la música en el ámbito universitario se contempla a partir de la Diplomatura de Maestro especialista en Música y la licenciatura de Historia y Ciencias de la Música, actual Título de Grado en historia y Ciencias de la Música. El primer caso lo abordaremos en el siguiente apartado dedicado a la formación docente, por ser una titulación especializada en el ámbito educativo (profesionalización del sistema; profesionales de la educación). Como veremos más adelante el Título de grado en Historia y Ciencias de la Música tiene su origen en la especialidad de Musicología que a partir de 1985 podía cursarse dentro de la Licenciatura en Geografía e Historia en la Universidad de Oviedo. En 1995 la especialidad de Musicología se reconvirtió en una Licenciatura de segundo ciclo (dos cursos). Los planes de estudios adaptados al EEES, la amplían a un grado de cuatro cursos. Desde su origen, la titulación centra su desarrollo especialmente en historia del arte y historia de la música; notación, lenguaje y estructura musical; tecnologías de la información y la comunicación; y, técnicas de investigación.

Formación docente

Varias son las vías de formación para ejercer la función docente en los diferentes ámbitos del sistema educativo en la especialidad de música: las titulaciones superiores de la especialidad pedagógica expedidas por los conservatorios de música, la diplomatura universitaria de Maestro en la especialidad de Música, la licenciatura de Historia y Ciencias de la Música u otra titulación superior complementadas por formación pedagógica especializada (Certificado de Aptitud Pedagógica o Máster universitario que habilite profesionalmente para la docencia).

Como ya hemos señalado anteriormente, dentro de los Conservatorios Superiores de Música existe la posibilidad de cursar la especialidad pedagógica de los diferentes instrumentos y la especialidad de Pedagogía del lenguaje y de la educación musical.

Las diplomaturas universitarias de maestro especialista en música con duración de tres años está siendo sustituida por las titulaciones de grado con un año más de formación. En la adaptación de las titulaciones al EEES (Real Decreto 1393/2007) se ha recuperado una concepción generalista de los profesores de educación infantil y primaria.

La estructura curricular de estos planes de estudios queda establecida, por la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre por la que se fijan los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en educación Primaria, en los siguientes módulos: formación básica en aprendizaje y desarrollo de la personalidad, procesos y contextos educativos, y, sociedad, familia y escuela; enseñanza y aprendizaje (didáctico y disciplinar) de ciencias experimentales, ciencias sociales, matemáticas, lenguas, educación musical, plástica y visual, educación física; y prácticum (prácticas escolares incluyendo el trabajo fin de Grado).

La música, por lo tanto, está presente en la formación de los maestros de educación primaria en el currículo de formación general, considerada dentro de las competencias de cualquier maestro de este nivel del sistema educativo, y además se contempla la posibilidad de especializar la formación en esta área a través de un número determinado de créditos.

La formación de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato se centra en dos ámbitos fundamentales, por un lado el área de especialización desarrollada a partir de la licenciatura universitaria o el Grado correspondiente (Matemáticas, Física, Química, Filología inglesa, hispánica, etc.) y la formación pedagógica que los habilita como docentes.

Modelos de provisión de plazas en los Conservatorios Superiores

La dualidad de contratación del profesorado de los conservatorios superiores de música responde a la modalidad de organización y gestión elegida por cada comunidad autónoma. Algunas administraciones autónomas han optado por gestionar los centros superiores con la misma dinámica y organización que los profesionales, otros han intentado acercarse a los modelos de gestión universitaria y han creado fundaciones que se encargan de la gestión de estos centros, dotados de una mayor autonomía que los anteriores. Las formas de contratación del profesorado en el primer caso se realiza a partir de promoción interna y sostenida sobre comisiones de servicio a partir del cuerpo de profesores de música y artes escénicas. La principal carencia de esta modalidad se basa en una escasa diversificación de las especialidades profesionales en relación a las materias y áreas de los grados superiores. Los centros derivados a gestoras especializadas organizan pruebas para la contratación del personal en función de los perfiles profesionales que requieren las materias que configuran los planes de estudios. Un ejemplo claro son las materias relacionadas con la investigación, la musicología y la pedagogía, que carecen de especialistas en los grados profesionales, pero sí están fuertemente representadas en el grado superior. El segundo modelo permite dar acceso a las aulas a especialistas en todas las materias, sea cual sea su origen, nutriéndose de especialistas en educación artística pero también de especialistas con formación fuera de los conservatorios de música. Es un modelo mucho más abierto, y más orientado a la calidad de los resultados y por lo tanto la calidad de los sistemas.

Es necesario señalar que la normativa contempla la posibilidad además de, excepcionalmente, incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo (tanto en grado profesional como superior), a profesionales, no necesariamente titulados, que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. Es el caso de especialidades que hasta ahora no han tenido un reconocimiento ni valoración en el sistema educativo y carecían de organización en los planes de estudios, como jazz, flamenco o especialidades de la música popular. Además se contempla la figura de profesor emérito, como profesores especialistas de nacionalidad extranjera que cubran necesidades peculiares del sistema en el grado superior.

Valores profesionales

El ámbito de la formación de los profesionales de la música debe atender a la consolidación de los valores éticos y estéticos abordados en el apartado anterior. Además se plantea un nuevo ámbito en la formación axiológica, los valores profesionales.

La profesora Cortés destaca el lugar significativo que el trabajo ocupa en el bienestar psicosocial del individuo, *el trabajo es un valor absoluto en sí mismo en dos*

sentidos: por la importancia que la persona atribuye al trabajo en tanto que función a desarrollar en su vida y porque le marca en su crecimiento personal (Cortés, 2005-2006).

En el caso de los profesionales de la música, hablamos de un ámbito que habitualmente además de tener el carácter profesional cuenta también con el vocacional. La elección del ámbito de especialización para el empleo, no sólo se trata de una decisión de carácter profesional, sino que se centra en condicionamientos vocacionales basados en un entusiasmo declarado hacia el instrumento. En este sentido hay varias consideraciones a tener en cuenta dentro de la profesión musical que deben vincularse a valores profesionales positivos: el tiempo de dedicación que exige la práctica instrumental, la duración de las carreras musicales (14-15 años según la especialidad), el clima y contexto de los centros educativos musicales superiores, la relación entre trabajo, ocio y tiempo libre, la temprana incorporación al ámbito laboral de los estudiantes de música.

Todo ello hace que, si bien el trabajo en la vida de los individuos ocupa un importante lugar, en el caso de los músicos y especialmente de los instrumentistas, se convierta en uno de los ejes principales de su vida, mezclando ocio y trabajo sin una delimitación claramente definida.

La consideración de qué valores profesionales nos planteamos en los centros orientados a la profesionalización musical es urgente. Algunos de estos valores profesionales se relacionan con accesibilidad, receptividad, flexibilidad, eficacia, responsabilidad, creatividad o autonomía (Cortés, 2005-2006, 234).

Durante años nos hemos preocupado de la formación técnica de nuestros alumnos, especialmente en los conservatorios, obviando la formación moral en relación a las posibles ocupaciones que desempeñará en su ejercicio profesional, y sin dotarlos de herramientas para abordar los conflictos de valores que conllevan la toma de decisiones formativas y laborales.

Conclusiones y *disonancias*

En los nuevos planes de estudios siguen percibiéndose algunas *disonancias* heredadas del desarrollo administrativo histórico que siguen sin resolverse.

- El plan de estudios de las diferentes especialidades, sigue tomando como eje central la pericia instrumental, incluso en las especialidades cuya función profesional no estará relacionada directamente con la interpretación o la ejecución musical, caso de Pedagogía, Musicología, Gestión o Sonología.
- Existe una superposición de titulaciones por parte de los Conservatorios de Música Superiores y la Universidad (Pedagogía y Musicología/Historia y Ciencias de la Música), que no abre nuevos perfiles profesionales dentro de cada área, y, por el diseño de las carreras, parece perjudicar a los graduados

del ámbito de música. El tradicional dualismo entre la mentalidad de ejecución musical en los conservatorios frente a una orientación más teórica en las universidades se ha saldado con la duplicación de títulos, en lugar de a través de la colaboración.

La situación es tan paradójica que el nuevo RD por el que se adaptan las enseñanzas musicales superiores al EEES, establece dentro del perfil de los Graduados en Pedagogía que

deberá ser un profesional cualificado en uno o más ámbitos relevantes de la práctica musical (interpretativos y/o teóricos) y con profundos conocimientos, teóricos y prácticos sobre la enseñanza-aprendizaje en sus aspectos metodológicos, psicológicos y artísticos, además de contar con una significativa experiencia práctica. Desarrollará su actividad profesional en centros de cualquier nivel educativo de régimen general y especial tanto en enseñanza reglada como no reglada (Anexo I del Real Decreto 631/2010).

Lo cual contradice absolutamente la tradicional división en la formación de los docentes por niveles educativos y por especialización en la Universidad.

- Existen problemas evidentes en los procedimientos de provisión de plazas de una parte importante de los Conservatorios Superiores de Música. La formación de los formadores debe ser un aspecto a tener en cuenta en la calidad de los sistemas de formación.
- Los conservatorios carecen de un sistema organizado de orientación profesional.
- Todas las especialidades, pero especialmente las que no se refieren a la interpretación, dirección y composición, necesitan de un ámbito más amplio y enriquecedor del que pueden ofrecer los conservatorios. Urge la colaboración y retroalimentación con otras instituciones de educación superior.
- Las vías que pretenden abrir los conservatorios en materia de investigación no es sostenible, por carencia de formación y recursos (humanos y materiales).
- La diversidad de titulaciones propuesta, sigue sin dar respuesta a la diversificación de actividades profesionales en el ámbito musical actual.

Bibliografía

- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en magisterio. (Volumen 1 y 2)*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Historia y ciencias de la música*. Madrid: ANECA.
- Borrador de la estructura y contenidos básicos de los estudios superiores de música regulados por la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. (www.ceeaaass.org). Disponible en la dirección: <http://www.ceeaaass.org/rdmin-mus.pdf> (Última visita: 4 de agosto de 2009).

- Competencias en educación musical (2007). *Eufonía* (41). Monografía.
- Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (2008). *Informe de la Ponencia. Proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid: Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas.
- Consello da Cultura Galega (1999). *O centro integrado de música. Ponencia de Música e Artes Escénicas*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Cortes, P. A. (2005-2006). Valores y orientación profesional: algunas líneas de investigación e intervención actuales. *Contextos educativos*, (8-9), 233-248.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) (BOE del 4 de mayo de 2006).
- Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE de 20 de junio de 2002).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE de 24 de diciembre de 2001).
- Longueira, S. y López, J. S. (2004). Educación Musical. *Ensaio*, (7), 76-83.
- Longueira, S. (2009). Desarrollo cívico y educación musical. Una contribución al desarrollo de competencias sociales. En *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (pp. 165-176). Madrid: Dickinson.
- 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 (BOE de 29 de diciembre de 2007).
- Orden ECI/3857/2007, 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 la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE de 29 de diciembre de 2007).
- Orden ECI/3854/2007, 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 la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE de 29 de diciembre de 2007).
- Orden ECI/1889/2007 de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (BOE de 28 de junio de 2007).
- Oriol, N. (2002). El área de "Didáctica de la Expresión Musical". *Revista de educación*, (328), 155-166.
- Parcerisa, A. (2007). Las competencias como referente para la práctica educativa. *Eufonía*, (41), 6-16.

- Perrenoud, P. (2001). La formación del docente en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). Suffit-il d'être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.
- Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria (BOE de 28 de noviembre de 2008).
- Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (BOE de 4 de abril de 2007).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30 de octubre de 2007).
- Real Decreto 276/2007 del 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (BOE de 2 de marzo de 2007).
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE de 4 de enero de 2007).
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (BOE de 20 de enero de 2007).
- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil (BOE de 21 de diciembre de 2007).
- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria (BOE de 21 de diciembre de 2007).

- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria Y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE de 21 de diciembre de 2007).
- Roche, E. (1993). Los criterios de la reforma. En *Actas del segundo simposio nacional. La Educación Musical* (pp. 119-122). Madrid: Isme-Fundación Caja Madrid.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Touriñán, J. M. (1990). La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, (141), 9-23.
- Touriñán, J. M. (1991). Conocimiento de la educación y función pedagógica: el sentido de la competencia profesional. *Teoría de la Educación*, (3), 11-27.
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). La significación del conocimiento de la educación. *Revista de educación*, (302), 165-192.
- Touriñán, J. M. (1995). Las exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61 (1), 43-60.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesopsicológica*. A Coruña: Netbiblo.

Valoración de la formación de pilotos en la Universidad

FERNANDO LÓPEZ-AZCÁRATE FERNÁNDEZ
Universidade de A Coruña

1. Introducción

El mundo de la Aviación, tal y como lo conocemos en la actualidad, es el resultado del continuo avance experimentado desde los poco más de cien años que nos separan del primer vuelo de un aparato más pesado que el aire, protagonizado por los hermanos Wright el 17 de diciembre de 1903.

Sin duda en este corto periodo de tiempo la Aviación ha sufrido una transformación continua, debida en gran medida a la rápida aplicación de los avances en el conocimiento científico y tecnológico dentro de este campo.

Pero este rápido avance ha marcado una evolución paralela en las exigencias que debían ir cumpliendo los Pilotos. Los requisitos para la obtención de la titulación que permite pilotar un avión destinado al vuelo comercial han ido aumentando a lo largo de los años, aunque se considera que la evolución en la Formación de los Pilotos en la última década ha sido insuficiente ya que, si bien las exigencias a nivel legislativo han disminuido, no podemos afirmar que suceda lo mismo a nivel práctico.

Debemos tener presente que las competencias con las que deben contar los Pilotos para su ejercicio profesional han ido aumentando, yendo más allá de lo estrictamente aeronáutico y aproximándose más a otros ámbitos profesionales. Lo cual ha

hecho que al aumentar sus responsabilidades como gestores de diversos recursos, tanto humanos, como materiales, se vean incrementadas paralelamente las competencias que tienen en relación con éstas.

Será precisamente este aumento en las exigencias a nivel profesional, unido a la necesidad de ampliación en los conocimientos, uno de los principales argumentos esgrimidos por las Universidades a la hora de desarrollar las titulaciones propias y, en la actualidad, los Títulos de Grado.

Pero hasta llegar al momento actual, la Formación de Pilotos ha ido pasando por distintos momentos que han resultado fundamentales para su desarrollo y que comentaremos de forma breve a continuación.

2. Principales características de la formación de pilotos

La Formación de Pilotos en nuestro país ha sufrido una constante evolución, prácticamente desde el comienzo de la Aviación, puesto que el primer español que obtiene el Título fue Benito Loygorri Pimentel, el 30 de agosto de 1910. Este piloto tuvo que obtener su título en la escuela que el constructor aeronáutico Henry Farman tenía en Mourmelon, debido a la carencia en España de una escuela donde poder obtenerlo.

En los primeros años son los propios constructores los que fundan las escuelas, como una forma de impartir una enseñanza muy simple que permitía a aquellos que compraban un aeroplano poderlo manejar. Una vez recibida esta formación realizaban una serie de pruebas para obtener el Título de Piloto otorgado por la Federación Aeronáutica Internacional.

Centrándonos en nuestro país, tras la obtención de este título por los pioneros de la Aviación en España, comienzan a proliferar las exhibiciones aéreas y las asociaciones aeronáuticas, dando pie a que en sus comienzos, y debido al interés despertado por el nuevo invento, estos primeros aviadores se ganaran la vida demostrando sus habilidades en su manejo de forma itinerante por distintos puntos de la geografía nacional.

Tras la finalización de la I Guerra Mundial ya sería posible obtener el denominado Título de Piloto, para lo cual era necesario superar las pruebas exigidas por la Federación Aeronáutica Internacional, a través de las entidades deportivas de cada país. En España sería el Real Aeroclub de España el encargado de la expedición de dichos títulos. Títulos que tenían una finalidad deportiva, aunque las pruebas a realizar no estaban exentas de dificultad.

Tras la II Guerra Mundial, la Aviación había experimentado grandes cambios, convirtiéndose en un medio más sofisticado de transporte, aumentaba el tamaño de los aviones, y con él, su capacidad y la distancia que podían recorrer. Igualmente se iban modificando las exigencias formativas de las personas destinadas a su manejo. Se

comienza a armonizar las titulaciones entre los diferentes países con los que se mantenía una mayor relación a nivel aeronáutico. En este sentido, la creación en 1947 de la Organización de Aviación Civil Internacional (OACI), como órgano consultivo de las Naciones Unidas en materia de Aviación Civil Internacional, vino a reforzar esta idea de unidad entre los países miembros, a través de una serie de objetivos y finalidades. Encontrándose entre los distintos anexos destinados a cumplir estos objetivos el dedicado a las “licencias al personal”.

Desde los comienzos de la Aviación Comercial, en los que las Compañías Aéreas debían de buscar las rutas por las que posteriormente sus aviones unirían diferentes ciudades, países o continentes, contando para ello con unos aviones tecnológicamente poco avanzados en los que el rumbo se buscaba guiándose por las estrellas, hasta la actualidad, donde los aviones están dotados de grandes recursos tecnológicos de ayuda a la navegación y están apoyados por múltiples medios en tierra que favorecen que esta navegación sea algo habitual en nuestros días, nos planteamos si la evolución en la Formación de los Pilotos ha avanzado en la misma medida que lo ha hecho la Aviación en general.

Transcurridos casi 53 años desde la creación de la OACI se establecerían las condiciones para el ejercicio de las funciones del personal de vuelo de las aeronaves civiles, a través de las denominadas Joint Aviation Requirements-Flight Crew Licensing (JAR-FCL). Estos requisitos conjuntos de aviación tratan de crear un sistema de armonización de licencias expedidas por las autoridades aeronáuticas conjuntas al personal que ejerce funciones en la aviación civil. Para ello se instauran unos requisitos comunes, con la finalidad de regular el proceso de obtención y mantenimiento de la validez de los títulos, licencias, habilitaciones, autorizaciones, aprobaciones y certificados de los Pilotos de avión, las atribuciones que comporta su posesión y condiciones de ejercicio de las mismas, así como los programas de formación, los centros de enseñanza y los examinadores de dicho personal de vuelo. Siendo tanto, en los requisitos exigidos en los programas de formación, como en las exigencias establecidas para los centros de enseñanza, donde surgen críticas, puesto que se considera que estos nuevos requisitos reducen en gran medida lo establecido anteriormente y no se acercan a las exigencias reales, disminuyendo con ello la calidad de la formación.

Es necesario señalar que, las exigencias establecidas a nivel de conocimientos teóricos, dentro de un Curso Integrado de Piloto de Línea Aérea ATP(A), pueden ser impartidas a través de 750 horas de enseñanza, mientras que la instrucción en vuelo comprenderá un total de, al menos 195 horas, siendo la duración de dicho curso de entre 12 y 36 meses, recayendo en las Escuelas de Vuelo (FTO's) la responsabilidad de garantizar que, antes de ser admitido al curso, el aspirante tiene suficientes conocimientos de matemáticas y física para facilitar la comprensión de los conocimientos teóricos necesarios, contenidos en el mismo.

Por ello, como señalábamos anteriormente, las Universidades han considerado una necesidad la ampliación de los conocimientos formativos en las titulaciones de Piloto, de cara a favorecer una formación que en los últimos años ha visto como los mínimos exigidos a nivel legislativo iban descendiendo.

Tanto en nuestro país, como en los países pertenecientes a las Joint Aviation Authorities (JAA), los Pilotos deben cumplir con una serie de requisitos relativos a las condiciones para el ejercicio de sus funciones. En España es el Ministerio de Fomento el encargado de establecer estas funciones a través de la Orden FOM/3376/2009, donde se desarrollan todas las exigencias requeridas para obtener los distintos Títulos y Licencias necesarios para el ejercicio profesional.

Por tanto, aquí podemos encontrar un hecho diferencial respecto a la gran mayoría de estudios universitarios ya que, en materia de formación, además de cumplir con los requisitos exigidos por la Universidad es necesario cumplir con lo establecido en este sentido por el Ministerio de Fomento.

Actualmente es posible realizar los estudios de Piloto a través de las distintas Escuelas de Vuelo o a través de la Universidad, donde nos encontramos en un momento de transición desde las diferentes Titulaciones Propias a los recientemente creados estudios de Grado.

3. Marco contextual: valoración de la formación de pilotos por el alumnado universitario

El marco contextual de la investigación desarrollada se establece dentro del ámbito de la formación de Pilotos y, dentro de éste, centramos nuestra investigación en el análisis de las características principales de la misma a través de las opiniones manifestadas por los alumnos y profesores de las titulaciones propias ofrecidas en las Universidades de A Coruña, Autónoma de Madrid, Camilo José Cela, Córdoba, Rovira i Virgili y Salamanca y, concretamente, en las titulaciones propias desarrolladas para la formación como Piloto.

Debemos señalar que estas titulaciones mostraban diferencias significativas en su diseño curricular. Diferencias que vienen marcadas por el tipo y número de asignaturas establecidas en cada Titulación, así como su duración, pero que a su vez, existía un nexo común a través de las asignaturas determinadas por las JAR-FCL, para la obtención de los títulos y licencias aeronáuticas.

Igualmente debemos indicar que la investigación se desarrolla en un momento previo a la incorporación de la Universidad al denominado Espacio Europeo de Educación Superior, no existiendo los títulos de Grado y no contando los estudios universitarios de Piloto con un reconocimiento oficial, al tratarse de titulaciones propias.

Por tanto, podemos decir que se trataba de un período fundamental en los estudios de Piloto en la universidad, al tratarse de un momento de transición desde la formación tradicional, a través de las Escuelas de Vuelo, hacia la formación universitaria. Consideramos que, a pesar de no haber alcanzado un reconocimiento oficial, si se sentaron las bases de los actuales y los futuros estudios de Grado. Estudios que estamos seguros verán una continuidad en los próximos años a través de diferentes programas de Máster y Doctorado.

Como veremos a continuación, los resultados que presentamos se centran en la opinión de los alumnos de las diferentes titulaciones propias, ofertadas por las universidades mencionadas, sobre los motivos para elegir ese modelo formativo, así como, su opinión sobre el mejor modelo formativo para llevar a cabo la formación de los Pilotos.

Estas opiniones aparecen recogidas a través de una escala Likert de 5 puntos: 1 (nada), 2 (algo), 3 (poco), 4 (bastante) y 5 (mucho).

4. Análisis de los resultados

4.1. Razones que influyeron en la formación como Piloto en la Universidad.

Para el análisis de este primer ítem es importante tener presente que, como hemos podido ir viendo anteriormente, la formación de los Pilotos en la actualidad tiene una doble vía formativa a través de las Escuelas de Vuelo o bien mediante las distintas ofertas de titulaciones ofrecidas por la Universidad. Por tanto, una de las preguntas que nos podemos plantear es el motivo que pueden tener los estudiantes a la hora de elegir una u otra opción, considerando además que la duración de los estudios en la Universidad es superior a la duración media de los cursos ofrecidos por las Escuelas de Vuelo y contando con unos requisitos de acceso también superiores. Por todo ello a través de este ítem, como podemos ver en la Tabla 1, intentamos conocer cuáles son estas motivaciones o intereses.

La influencia ejercida por el hecho de que “los amigos también estudien en la universidad”, ha sido muy poco valorada ya que el interés manifestado de “nada” obtiene un 80 % de las respuestas. Por tanto, en la decisión de formarse como Piloto en la Universidad no parece existir una influencia derivada de que los amigos comenzaran estudios universitarios.

La búsqueda de una “garantía de mayores opciones de trabajo en el futuro”, obtiene un alto porcentaje de respuestas en los valores más altos de la escala, “mucho” un 42,5 % de las respuestas y “bastante” un 36,9 %. A partir de estos datos podemos considerar que esta variable sí influye de una manera directa en la decisión de elegir una modalidad universitaria de los estudios.

Al contrario que en el caso anterior, el interés manifestado hacia la “influencia de los padres en la decisión de estudiar en la universidad” sitúa un alto porcentaje de las respuestas en los valores más bajos de la escala, ya que “nada” obtiene un 36,3 % de las respuestas y “poco” un 20 %. Por tanto, al igual que sucedía en el ítem anterior, los padres tampoco ejercen una influencia decisiva a la hora de elegir una formación universitaria.

El considerar que la formación como Piloto en la Universidad “proporciona una formación superior a otros modelos formativos” tiene un interés manifestado de “mucho” en un 44,4 % de las respuestas y “bastante” un 37,5 %. En este sentido podemos indicar que la formación universitaria proporciona un mayor número de horas de formación teórica, frente a la proporcionada por las Escuelas de Vuelo, horas que se distribuyen a lo largo de las diferentes asignaturas JAR y aquellas otras de mayor tradición universitaria.

La influencia ejercida por la “recomendación de otras personas” obtiene un alto porcentaje de respuestas en los valores más bajos de la escala, “nada” un 31,3 %; junto con un 19,4 % en el valor “algo”. Por tanto tampoco existe una influencia de otras personas a la hora de seleccionar la formación universitaria. La “consideración de proporcionar mayores garantías de éxito a la hora de ingresar en una compañía aérea” ha sido muy valorada ya que un 43,1 % de las respuestas se sitúan en “mucho” y un 41,9 % en “bastante”. En referencia a este aspecto podemos señalar que, en su intervención en el I Congreso Europeo de Formación de Pilotos, celebrado en Barcelona los días 5, 6 y 7 de marzo de 2008, Juan Pedro Sanchidrián (Jefe de Instrucción de la Compañía Aérea Air Europa) aseguró que desde 2010 la compañía exigirá a los nuevos pilotos disponer de, al menos, un título de grado medio o una diplomatura, ya que, los universitarios asimilan mejor las materias, reduciendo los costes de la compañía. Igualmente, en su intervención Manuel Jiménez (Director del Área Operativa de Air Nostrum) afirmó que en Air Nostrum aprueban el sistema universitario de formación de pilotos, ya que los pilotos que mejor resultado les dan actualmente son los que cuentan con estudios universitarios aunque posean poca experiencia de vuelo (250 horas aproximadamente). Concretamente afirmó que: “los pilotos universitarios superan sin dificultad todas las fases de instrucción, demostrando madurez y facilidad para asimilar conceptos. Son excelentes pilotos que se adaptan perfectamente a la operación”.

En este mismo sentido el considerar que “la universidad ofrece una mejor opción a la hora de completar la formación” también ha sido muy valorada al contar con una puntuación de “mucho” en un 46,3 % de las respuestas y “bastante” en el 39,4%.

Por tanto como podemos ver, y considerando globalmente las alternativas de respuesta, la mayor parte de los intereses, en cuanto a su elección, se centran en un deseo por obtener una mayor formación, pensando fundamentalmente en el futuro ingreso en el mercado laboral, algo que sin duda es fundamental en una profesión en la que

los datos del año 2003 situaban al número de pilotos en paro y sin gran experiencia en unos 3.000 frente a los 4.000 en activo (Gómez y Santos, 2003, p. 9), situación que no ha mejorado actualmente.

	Nada		Algo		Poco		Bastante		Mucho		TS/TC		Total		Media	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Porque mis amigos también estudian en la universidad	128	80,0	12	7,5	14	8,8	3	1,9	1	0,6	2	1,3	-	-	1,52	,780
Porque considero que me garantizará mayores opciones de trabajo en el futuro	8	5,0	3	1,9	21	13,1	50	30,9	68	42,5	1	0,6	-	-	4,09	1,087
Porque mis padres decidieron que debía realizar mis estudios en la universidad	50	30,5	24	15,0	32	20,0	24	15,0	21	13,1	1	0,6	-	-	2,52	1,484
Porque proporciona una formación superior a otros modelos formativos	5	3,1	4	2,5	18	11,3	60	37,5	71	44,4	1	0,6	1	0,6	4,16	1,012
Porque alguien me lo recomendó	80	51,3	31	19,4	28	18,0	12	7,5	6	3,8	3	1,9	-	-	2,50	1,364
Considero que me proporcionará mayor garantía de éxito a la hora de ingresar en una compañía aérea	2	1,3	7	4,4	14	8,8	67	41,9	69	43,1	1	0,6	-	-	4,19	0,938
Porque la universidad ofrece una mejor opción a la hora de completar la formación	4	2,5	2	1,3	16	10,0	63	39,4	74	46,3	1	0,6	-	-	4,24	0,942

Tabla 1.- Estadísticos descriptivos de las variables pertenecientes a las “razones que influyeron en formación como Piloto en Universidad”.

4.2. Centro de enseñanza considerado más adecuado para llevar a cabo la Formación de los Pilotos.

Antes de pasar a su análisis debemos volver a resaltar que para la realización de los estudios de Piloto, por un lado existen diversas Escuelas de Vuelo donde se realizan diferentes cursos diseñados para obtener los distintos títulos y licencias otorgados por el Ministerio de Fomento a través de la Dirección General de Aviación Civil, mientras que otra opción formativa es aquella que parte de las Titulaciones Propias diseñadas por diferentes Universidades en las que, además de la obtención de los títulos y licencias mencionados se complementa dicha formación con diversas asignaturas que pueden variar de unas Universidades a otras. En cualquier caso se trata de titulaciones propias y que no cuentan con un reconocimiento oficial en todo el territorio nacional, algo que ha cambiado recientemente tras la incorporación de los estudios oficiales de Grado, como indicábamos en el resumen.

Como se desprende de los datos de la Tabla 2 los alumnos opinan que, el centro considerado como más adecuado para llevar a cabo la formación de Pilotos, son las actuales Titulaciones Propias Universitarias con un 56,9 %.

Entendemos que es posible que la información que manejaban los estudiantes sobre el significado y la validez de las Titulaciones Propias cuando se pasó el cuestionario (Cursos 2004 y 2005) no era excesivamente amplia y desconocían las diferencias respecto a una Titulación Oficial. Ya que, si bien se centran exclusivamente en su formación como Pilotos, es posible que una vez finalizados los estudios tengan que

valorar, por distintos motivos, otras opciones de trabajo y a pesar de haber realizado unos estudios universitarios sus posibilidades de acudir a las distintas ofertas de empleo público se vean considerablemente reducidas frente a aquellos que han realizado alguna titulación reconocida oficialmente. Algo que en el futuro desarrollo profesional podrá volver a suceder, si por algún motivo de salud no se cumple con los requisitos médicos, causando baja de vuelo.

En cierto modo entendemos que los nuevos estudios de Grado conllevan nuevas posibilidades laborales. Debemos tener en cuenta que los Pilotos podrán optar a un mayor número de empleos, fundamentalmente públicos, a los que anteriormente no podían acceder por no contar sus estudios con un reconocimiento oficial.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Las actuales Titulaciones Propias Universitarias	91	56,9	58,0	58,0
	Facultades universitarias específicas para Pilotos	48	30,0	30,6	88,5
	Escuelas de Formación Aeronáutica (no Universitarias)	13	8,1	8,3	96,8
	Otros	5	3,1	3,2	100,0
	Total	157	98,1	100,0	
Perdidos Sistema		3	1,9		
Total		160	100,0		

Tabla 2.- Frecuencia y porcentaje de la variable “*centro de enseñanza*”.

5. Conclusiones

En la actualidad nos encontramos en un momento decisivo para la Formación de los Pilotos, puesto que algunas de las universidades que ofertaban titulaciones propias, relacionadas con este ámbito, ya han dado el paso hacia los nuevos modelos formativos establecidos dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

Sin ninguna duda esto supone un gran avance en la formación de los Pilotos puesto que viene a culminar una de las máximas aspiraciones de un colectivo que lleva muchos años buscando el reconocimiento oficial de sus estudios dentro del ámbito universitario.

Hemos podido conocer la opinión mostrada por aquellos que de una forma directa participaban en esta formación universitaria. Debiendo destacar que a pesar del esfuerzo que tuvieron que realizar para alcanzar su objetivo de formarse como Pilotos, el hecho de elegir un modelo que suponía un mayor desembolso económico, una mayor duración y, sin duda, un mayor esfuerzo intelectual, éste no se veía compensado

en su totalidad al carecer de un reconocimiento oficial. Si bien, como hemos podido constatar, sí existe un reconocimiento de los títulos universitarios por parte de algunas compañías aéreas a la hora de acceder a un puesto de trabajo.

Compartimos la visión de los estudiantes sobre dónde debe situarse la formación de Pilotos, ya que consideramos que las exigencias que la misma tiene actualmente y sin duda las que tendrá en el futuro serán resueltas de una forma más adecuada dentro del mundo universitario.

Las propias peculiaridades de la formación para el futuro desempeño profesional de una profesión tan poco usual, o que podríamos definir como poseedora de unas características marcadamente diferenciadoras respecto a las demás, encajan perfectamente dentro de la nueva estructura universitaria.

Si bien en la actualidad exclusivamente existen titulaciones de Grado podremos ir viendo como, a lo largo de los próximos años, comenzarán a implantarse títulos de Máster que den cabida a una formación más específica. El mundo de la Aviación es un sector caracterizado por una especialización y por una amplia diversidad que necesitará de una formación que sepa dar respuesta a las necesidades que éste plantea.

Como decíamos anteriormente, la Aviación se caracteriza por una evolución rápida y continua, por lo que también debería buscar dentro del mundo universitario el mejor modelo que se adapte a sus necesidades y creemos que los Máster universitarios responderán mejor a esas demandas.

Pero sin duda en la definición de los estudios deben tenerse en cuenta diferentes aspectos importantes, como la adscripción de los estudios a una de las Ramas de Conocimiento dispuestas por la legislación. En este sentido entendemos que las ramas con una mayor proximidad, a las enseñanzas impartidas en la formación de Pilotos, son la de “Ingeniería y Arquitectura” y la de “Ciencias”. Aspecto de suma importancia puesto que, de los 240 créditos con los que contará la titulación, al menos 36 estarán vinculados a algunas de las materias establecidas para la rama de conocimiento a la que finalmente se adscribirá el título. Igualmente deberá tenerse un especial cuidado en el diseño de las asignaturas del plan de estudios, puesto que deberán dotar a los alumnos de las competencias adecuadas a las exigencias actuales de los Pilotos.

Por tanto los diseños que se realicen dentro de las futuras titulaciones deberán estar marcados por las necesidades de formación que se plantean en el desarrollo profesional. Debiendo ser capaces las Universidades de detectar esas necesidades y saber dar una respuesta adecuada a las mismas. Algo que favorecerá la inserción de los estudiantes en el mercado laboral, y que sin duda se muestra muy necesario en la situación actual.

Uno de los mayores problemas con los que tradicionalmente se ha encontrado la formación de Pilotos y para el que aún no se ha encontrado una solución es su elevado coste. Actualmente el coste de estos estudios supera los 60.000 €, algo que lo hace inalcanzable para muchos estudiantes, que de no tener estas exigencias económicas se plantearían realizar estos estudios.

Bibliografía

- ANECA (2008): *Guía de Apoyo para la elaboración de la Memoria para la Solicitud de Verificación de Títulos Oficiales (Grado y Master)*. Recuperado el día 28/09/2008 de: http://www.aneca.es/active/docs/verifica_guia_gradoymaster_080904.pdf
- ANECA (2008): *Protocolo de Evaluación para la Verificación de Títulos Universitarios Oficiales (Grado y Master)*. Recuperado el día 28/09/2009 de: http://www.aneca.es/active/docs/verifica_protocoloyplantilla_gradomaster_080904.pdf
- COPAC (2008): Mirando a Europa para mejorar la formación. I Congreso Europeo de Formación de Pilotos. Barcelona 5, 6 y 7 de marzo 2008. *Aviador*, nº 45, pp. 5-11. Recuperado el día 5/10/2008 de: http://www.copac.es/prensa/revista_articulo.asp?id=1224
- García Dolz, V. (1995): Aquellos primeros aviadores en España. *Aeroplano*, nº 13, pp. 50-57.
- Gerhard, F. (2008): El futuro del entrenamiento de los pilotos en la universidad y las influencias del concepto OACI. *Aviador*, nº 47, pp. 37-39.
- Gómez, F. y Santos, M. (2004): Formación Continua: los cursos de Postgrado. *Aviador*, nº 20, pp. 9-11. Separata I Congreso de Formación de Pilotos de Aviación.
- González Clemente, J. (2002): *Las Enseñanzas Aeronáuticas en España*. Madrid, Fundación AENA.
- Legrand, J. et al. (1992). *Crónica de la Aviación*. Barcelona, Planeta & Janés.
- Muñoz, E, Raposo M., González M. y Zabalza M. (2004): *O Espazo Europeo de Educación Superior: Aspectos Xerais*. Santiago de Compostela, Axencia para Calidade do Sistema Universitario de Galicia.
- Quintana Pereira, A. (2008). *Historia del Real Aero Club de España*. Recuperado el 18/07/2008 de: <http://www.real-aeroclub.org>
- San Emeterio Iglesias, M. A. (2007): ¿Cuánto cuesta realmente hacerse Piloto profesional? *Aviador*, nº 38, pp. 34-35.
- Sanchidrián, J. (2008): Perfil del Piloto en AEA: Proceso de Selección. Ponencia – Presentación Power Point. Recuperada el día 31/12/2008 de: <http://www.copac.es/direcciones/Formacion/Sr.%20Sanchidrian.ppt#2>

Legislación

- Real Decreto 270/2000, de 25 de febrero**, por el que se determinan las condiciones para el ejercicio de las funciones del personal de vuelo de las aeronaves civiles. (BOE nº 64, miércoles 15 de marzo de 2000)
- Real Decreto 55/2005**, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. (BOE nº 21, martes 25 de enero de 2005)

Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. (BOE nº 21, martes 25 de enero de 2005)

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE nº 260, martes 30 de octubre de 2007)

Orden FOM/3376/2009, de 26 de noviembre, por la que se modifica la Orden de 21 de marzo de 2000, por la que se adoptan los requisitos conjuntos de aviación para las licencias de la tripulación de vuelo relativos a las condiciones para el ejercicio de las funciones de los pilotos de los aviones civiles. (BOE nº 302, miércoles 16 de diciembre de 2009)

Asociaciones e Instituciones

Colegio Oficial de Pilotos de la Aviación Oficial

<http://www.copac.es/>

Confederación Europea de Aviación Civil (ECAC-CEAC)

<http://www.ecac-ceac.org>

Dirección General de Aviación Civil

http://www.fomento.es/MFOM/LANG_CASTELLANO/DIRECCIONES_GENERALES/AVIACION_CIVIL/

International Civil Aviation Organization

<http://www.icao.int/>

Joint Aviation Authorities

<https://jaato.com/>

Características de los estudiantes de las titulaciones de piloto en la Universidad

FERNANDO LÓPEZ-AZCÁRATE FERNÁNDEZ
Universidade de A Coruña

1. Introducción

Bajo el término “*Sociedad del Conocimiento*”, acuñado por Peter Drucker en 1969, se establecía la importancia de cada sociedad como portadora de unos conocimientos y capacidades desarrollados a lo largo de su propia historia. Si bien el conocimiento ha ocupado siempre un lugar central en el crecimiento y la elevación progresiva del bienestar social, en la actualidad la característica fundamental está marcada por una aceleración sin precedentes del ritmo de creación, acumulación y depreciación de ese conocimiento.

Esta transmisión y difusión de conocimientos alcanza una gran importancia debido no sólo a la aceleración en la producción de los nuevos saberes sino al interés del conjunto de la sociedad por ellos. Conocimientos con una duración limitada ya que rápidamente se ven superados por otros nuevos, construyendo una cultura basada en el modelo de la creatividad y la renovación por encima del modelo de la permanencia y la reproducción.

La UNESCO señala que, “en una economía mundial del conocimiento donde la capacidad de innovación es la piedra angular de la competitividad, el fomento de

una cultura de la innovación equivale a propiciar la difusión rápida de invenciones e ideas nuevas a una determinada sociedad en su conjunto”. (UNESCO, 2005, p. 63)

Dentro de esta nueva concepción, las sociedades se ven continuamente afectadas por nuevos conocimientos, por lo que no se trata de poseer una formación con el objetivo de desempeñar una profesión específica que corre el riesgo de volverse rápidamente obsoleta a causa del progreso científico y tecnológico sino que, influenciadas por un mundo en el que lo novedoso pasa a tener un valor sin precedentes, la demanda de conocimientos está en relación con las necesidades constantes de reciclaje. Esta necesidad de innovación se debe a que con frecuencia la innovación es el medio casi único para sobrevivir y prosperar en economías muy competitivas y globalizadas.

En muchas situaciones de desarrollo profesional la reproducción del conocimiento se aproxima a las características de una reproducción de información, pudiendo ser aplicada rápidamente; mientras que en otros casos la tarea es más complicada, la reproducción del conocimiento requiere adiestramiento, ejercicio y simulación de las situaciones que se presentarán en dicho desarrollo profesional (piloto de avión, cirujano,...). Por ello, el problema no reside en la información sino en el conocimiento al ser éste difícil de reproducir en cuanto a capacidad cognoscitiva, los datos tienen que ser asimilables cognitivamente para que se puedan calificar de información, y cognitivamente asimilados para que se puedan calificar de conocimiento.

Los sectores en los que la creación de conocimiento ha sido extremadamente rápida parecen ser aquellos en los que las interacciones entre la ciencia y la tecnología son particularmente estrechas e intensas. Si bien existe un desarrollo desigual del saber entre los sectores. No en todos los ámbitos se pueden aplicar las interacciones entre la ciencia y la tecnología ya que en muchos de estos contextos, como puede ser el mundo de la educación, la mayoría de las innovaciones proceden de la práctica, por lo cual la ciencia debería de tratar de elaborar una metodología capaz de documentar, evaluar y promover las innovaciones que provienen de la práctica.

2. Los estudios de piloto en la universidad. Antecedentes históricos

Uno de esos ámbitos en los que la creación de conocimiento ha sido extremadamente rápida es el sector de la Aviación. El motivo fundamental no es otro que la rápida integración de los avances científicos y tecnológicos a este campo.

Pero debemos tener en cuenta, como señalamos anteriormente, que aquella parte de este sector relacionada con el mundo de la educación no ha sufrido esta transformación de una manera tan rápida. Un claro ejemplo de ello es el reconocimiento oficial de los estudios universitarios de Piloto, que no ha sido posible hasta el presente curso académico, como veremos a continuación, a pesar de perseguirlo desde hace más de treinta años.

El primer intento aparece en la denominada Escuela Nacional de Aeronáutica: en los años 79 y 80 se organizaron numerosas reuniones en la Universidad de Salamanca con el fin de unificar el proceso y allanar el camino para lograr una Titulación Superior de los estudios de los Pilotos Civiles de Transporte Aéreo. Estas reuniones dieron como fruto que, en Madrid, el 3 de mayo de 1982, se convoque la Comisión para la Ordenación de los Estudios de los Pilotos Civiles de Transporte Aéreo, constituida en el Ministerio de Educación y Ciencia con representantes del: Ministerio de Educación y Ciencia, Ministerio de Transportes, Turismo y Comunicaciones, Escuela Nacional de Aeronáutica, y Sindicato Español de Líneas Aéreas.

A la vista del informe del Grupo de Trabajo designado por dicha Comisión para la Calificación y Evaluación de los estudios de los Pilotos Civiles de Transporte Aéreo, se acuerdan las siguientes conclusiones:

- 1) Los actuales estudios que se imparten en la Escuela Nacional de Aeronáutica podrían ser equiparados a los correspondientes al Título de Diplomado Universitario.
- 2) La formación del piloto civil de transporte aéreo podría por sí misma ser susceptible de una configuración académica equiparable a la Licenciatura.
- 3) La Comisión da por concluido su trabajo, en Madrid el 3 de mayo de 1982.

El día 15 de octubre se reúne la Comisión Permanente para elaborar un Proyecto de Real Decreto sobre Ordenación Académica de los Estudios de la Escuela Nacional de Aeronáutica.

El día 16 de octubre de 1982, en el periódico ABC se incluye un artículo titulado “Dictaminado el Proyecto para la Titulación Universitaria de los Pilotos”. En él se pueden leer párrafos como los siguientes: “Los rectores determinaron ayer el proyecto para que los estudios de la Escuela Nacional de Aeronáutica (ENA) obtengan rango universitario”. “La titulación universitaria de los pilotos no supondría, según la opinión de varios rectores, la creación de una facultad sino la reestructuración del plan de estudios de la ENA, que seguirá dependiendo del Ministerio de Transportes, Turismo y Comunicaciones, como hasta ahora.”

Finalmente no se logró alcanzar el objetivo de establecer los estudios de Piloto dentro de la universidad aunque, como veremos a continuación, si se consiguió la equiparación al Título de Diplomado Universitario.

Esta equiparación se establece a través de la Orden de 9 de mayo de 1995, en la cual se establecía que el título de piloto de transporte de línea aérea será equivalente al título oficial de diplomado universitario. Aunque se señala igualmente que esta equivalencia será a todos los efectos, salvo al de accesos a segundos ciclos universitarios. Por tanto, los Pilotos a pesar de ver reconocidos sus estudios como equivalentes a una diplomatura universitaria, para poder estudiar una licenciatura universitaria debían partir de cero.

Será también en este año cuando comience a ofertarse el Título Propio en Gestión Aeronáutica, impartido por la Universidad Autónoma de Madrid. Este título propio constaba de 240 créditos, distribuidos a lo largo de cuatro cursos académicos y presentaba dos itinerarios, un “Itinerario General” y un “Itinerario de Piloto de Transporte de Línea Aérea”. Sería con este último itinerario, a través del cual se podría obtener los distintos títulos y licencias necesarios para ejercer la profesión de Piloto.

A lo largo de estos últimos años han sido varias las Universidades que han ofertado diferentes titulaciones propias para la formación de Pilotos, titulaciones que en ningún caso contaban con un reconocimiento oficial de los estudios.

No será hasta el presente curso cuando se alcance el ansiado reconocimiento, a través del denominado Grado de Piloto en Aviación Comercial y Operaciones Aéreas, impartido en la Universidad Rovira i Virgili.

En los próximos años podremos ir viendo como otras universidades, que en la actualidad se encuentran en un proceso de elaboración y verificación de la memoria de sus propuestas de Grado, planteen nuevas opciones para la Formación de Pilotos en la universidad.

3. Características de los estudiantes de las titulaciones de piloto. Análisis de datos

A continuación presentaremos los datos obtenidos en referencia a las características de los estudiantes de las titulaciones de Pilotos. Estos datos son el resultado de una investigación más amplia, cuyo objetivo fundamental era conocer las características principales de la formación de los Pilotos en la universidad. Para ello se realizó una encuesta al alumnado y profesorado de las cinco universidades que impartían una titulación propia para la Formación de Pilotos.

El primer ítem hace referencia a la distribución en función de la “*familia a la que perteneces*”.

Teniendo en cuenta el coste económico de los estudios de piloto -la formación en una Escuela de Vuelo tiene un valor aproximado de unos 60.000 euros, a lo que se debe sumar el precio de la matrícula universitaria- hemos intentado conocer el poder adquisitivo de los estudiantes a través de distintos ítems.

En este sentido a través de este primer ítem hemos solicitado a los alumnos que seleccionaran la clase social a la que consideran que pertenecía su familia.

Como podemos ver en la Tabla 1, el 88,1 % de los alumnos opinan que su familia pertenece a la clase media y sólo 15 de los 160 alumnos de la muestra indican que su familia pertenece a la clase alta.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Clase alta	15	9,4	9,4	9,4
	Clase media	141	88,1	88,1	97,5
	Clase baja	4	2,5	2,5	100,0
	Total	160	100,0	100,0	

Tabla 1.- Frecuencia y porcentaje de la variable “familia a la que perteneces”.

A través de un nuevo ítem hemos realizado una distribución en función de los “*estudios Primarios y Secundarios*”.

Siguiendo con lo comentado anteriormente, este nuevo ítem pretende aproximarse al contexto socio-económico y cultural de los alumnos, a través del centro donde han realizado sus “Estudios Primarios y Secundarios”.

Respecto al tipo de centro donde se han realizado los estudios primarios, indicar que la mayoría de los alumnos, un 41,9 % de los casos, han realizado sus estudios en un Centro Privado Concertado, seguido por un 31,9 % que los cursaron en un Centro Público. En el caso de los estudios secundarios el porcentaje entre aquellos que realizaron sus estudios en un Centro Privado Concertado y los que los realizaron en un Centro Público, es igual en ambos casos y representan el 34,4 % del total, seguido en tercer lugar por un 26,3 % que representa a aquellos que han estudiado en un Centro Privado no Concertado.

	Estudios Primarios			Estudios Secundarios		
	Frec.	%	Total	Frec.	%	Total
NS/NC	4	2,4	160	6	3,6	160
Centro Privado <u>no</u> Concertado	36	22,5	160	42	26,3	160
Centro Privado Concertado	67	41,9	160	55	34,4	160
Centro Público	51	31,9	160	55	34,4	160
Cent. Priv. Conc. y Cent. Público	2	1,3	160	-	-	-
Cent. Priv. <u>no</u> Conc. y Cent. Público	-	-	-	2	1,3	160

Tabla 2.- Frecuencia y porcentaje de la variable “*estudios Primarios y Secundarios*”.

El siguiente ítem establece la distribución por “*titulación no aeronáutica*”.

Como podemos constatar a través de los resultados presentados en la Tabla 3 una amplia mayoría representada por el 91,3 % de los encuestados no poseían una titulación no aeronáutica antes de comenzar los estudios.

Los nueve alumnos que han respondido de forma afirmativa han señalado las siguientes titulaciones: Licenciado en Administración y Dirección de Empresas; Diplomado en Fisioterapia; Diplomado en Máquinas Navales; Técnico Superior en Mecánica Industrial; Técnico Superior en Automoción; Técnico Superior en Desarrollo

de Aplicaciones Informáticas; Técnico Superior en Gestión Comercial y Marketing; Técnico en Electrónica y Delineante Industrial.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	3	1,9	1,9	1,9
	No	146	91,3	92,4	94,3
	Sí	9	5,6	5,7	100,0
	Total	158	98,8	100,0	
Perdidos Sistema		2	1,3		
Total		160	100,0		

Tabla 3.- Frecuencia y porcentaje de la variable “*titulación no aeronáutica*”.

A continuación hemos preguntado a los alumnos si poseían alguna “*titulación aeronáutica*”.

Sabiendo que existen diferentes Títulos y Licencias que se pueden alcanzar o bien a través de diferentes cursos modulares o en cursos integrados y considerando que a lo largo de los años los Pilotos han podido realizar sus primeros pasos dentro del mundo de la Aviación, a través de la denomina Aviación Deportiva, obteniendo el Título y la Licencia de Piloto Privado en algún Aeroclub. Hemos intentado conocer si los estudiantes poseían alguna titulación aeronáutica previa al comienzo de sus estudios, algo que como hemos podido constatar a través de los resultados obtenidos no sucede en un 93,8 % de los casos, ya que no poseían ninguna titulación aeronáutica antes de comenzar los actuales estudios.

En los 8 casos en que la respuesta fue afirmativa se abría la opción de indicar cuáles eran estas titulaciones, obteniendo los siguientes resultados:

- 6 – Piloto Privado
- 2 – Tripulantes de Cabina de Pasajeros (TCP)
- 1 – Flight Dispatcher

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No Contesta	1	,6	,6	,6
	No	150	93,8	94,3	95,0
	Sí	8	5,0	5,0	100,0
	Total	159	99,4	100,0	
Perdidos Sistema		1	,6		
Total		160	100,0		

Tabla 4.- Frecuencia y porcentaje de la variable “*titulación aeronáutica*”.

Continuando con lo que comentábamos en ítems anteriores, a través de este nuevo ítem, “*profesión de tus padres*”, seguimos intentando establecer el poder adquisitivo o la capacidad de endeudamiento de los alumnos, para lo cual preguntamos por la profesión de los padres, al ser ellos quienes sufragarán, en la mayoría de los casos, los gastos derivados de los estudios.

Como podemos ver en la Tabla 5 las cinco profesiones más representadas en el caso de los **padres** son:

- Trabajador independiente o Autónomo – 16,3 %
- Profesión Liberal – 13,8 %
- Gran Comerciante Industrial o Empresario – 12,5 %
- Otras – 9,4 %
- Director de Empresa – 8,8 %

En el caso de las **madres** las cinco profesiones más representadas son:

- No trabaja fuera de casa – 23,1 %
- Otras – 15 %
- Empleada Administrativa – 11,9, %
- Profesión Liberal – 11,9 %
- Trabajadora Independiente o Autónoma – 10,6 %

La gran mayoría de las profesiones de los padres están asociadas a profesiones que se corresponderían con una clase media o media alta y que, por tanto, justificarían el poder adquisitivo o la capacidad de endeudamiento necesarios para financiar los estudios de sus hijos.

Sin embargo nos gustaría hacer hincapié en la existencia de un pequeño porcentaje de las respuestas vinculadas a profesiones en las que en un principio no podemos suponer un alto poder adquisitivo como pueden ser la de obrero cualificado o sin cualificar o en el caso de las 32 respuestas que indican que uno de sus padres es empleado administrativo.

Al igual que en el ítem anterior consideramos que el conocer los “*estudios de los padres*” podría suponer a priori un buen referente para establecer el nivel económico y sociocultural familiar.

Como podemos apreciar en la Tabla 6 los tres tipos de estudio más representados en el caso de los **padres** son:

- Estudios Superiores Universitarios – 32,5 %
- Bachillerato – 18,1 %
- Estudios Medios Universitarios – 16,9 %

En el caso de las **madres** los tres tipos de estudios más representados son:

- Estudios Primarios – 22,5 %
- Estudios Superiores Universitarios – 22,5 %
- Estudios Medios Universitarios – 19,4 %

		Profesión Padre		Profesión Madre	
		Frec.	%	Frec.	%
Válidos	NS/NC	3	1,9	3	1,9
	Cuadros superiores	13	8,1	7	4,4
	Oficial o jefe de las Fuerzas Armadas	5	3,1	-	-
	Profesión liberal	22	13,8	19	11,9
	Director de empresa	14	8,8	2	1,3
	Gran comerciante, industrial o empresario	20	12,5	9	5,6
	Profesor de universidad	2	1,3	1	,6
	Profesor de BUP o Formación Profesional	4	2,5	2	1,3
	Trabajador independiente o autónomo	26	16,3	17	10,6
	Técnico de grado medio	4	2,5	3	1,9
	Suboficial de las Fuerzas Armadas	1	,6	2	1,3
	Piloto de Transporte de Línea Aérea	2	1,3	-	-
	Empleado administrativo	13	8,1	19	11,9
	Obrero cualificado	4	2,5	1	,6
	Obrero sin cualificar	3	1,9	2	1,3
	No trabaja fuera de casa	-	-	37	23,1
	Profesor de Enseñanza Primaria	-	-	5	3,1
	Tripulante de Cabina de Pasajeros	-	-	3	1,9
	Pequeño propietario agrícola	-	-	1	,6
	Subalterno y servicio doméstico	-	-	2	1,3
	Otras	15	9,4	24	15,0
	Total	151	94,4	159	99,4
	Perdidos Sistema		9	5,6	1
Total		160	100	160	100

Tabla 5.- Frecuencia y porcentaje de la variable “*profesión de tus padres*”.

En referencia a los padres, el mayor número de respuestas establece que éstos poseen estudios superiores universitarios; mientras que en el caso de las madres las respuestas sitúan en el mayor porcentaje los estudios primarios así como aquellas que poseen estudios superiores universitarios.

Por último, con la intención de poder determinar la preferencia por un tipo determinado de estudios, solicitamos a los estudiantes que eligieran los “*estudios que desearían para sus hijos*”.

Los resultados establecen que la mayoría preferiría que sus hijos realizaran estudios universitarios superiores, con un 39,4 % de las respuestas, aunque debemos señalar que es algo que aún no tienen decidido, ya que el 32,5 % de las respuestas así lo manifiestan.

		Profesión Padre		Profesión Madre	
		Frec.	%	Frec.	%
Válidos	NS/NC	4	2,5	3	1,9
	Ninguno	4	2,5	3	1,9
	Primarios	25	15,6	36	22,5
	Formación Profesional	12	7,5	16	10
	Bachillerato	29	18,1	29	18,1
	Estudios Medios Universitarios	27	16,9	31	19,4
	Estudios Superiores Universitarios	52	32,5	36	22,5
	Piloto de Transporte de Línea Aérea	2	1,2	-	-
	Trípulante de Cabina de Pasajeros	-	-	3	1,9
	Otros	3	1,9	1	0,6
	Total	158	98,7	158	98,7
Perdidos Sistema		2	1,3	2	1,3
Total		160	100	160	100

Tabla 6.- Frecuencia y porcentaje de la variable “*estudios de tus padres*”.

		Estudios hijos	Frec.	%
Válidos	NS/NC		3	1,9
	No sé/no lo tengo pensado		52	32,5
	Ninguno		-	-
	Primarios		1	0,6
	Secundarios		2	1,3
	PTLA (Formación Universitaria)		16	10,0
	PTLA (Formación NO Universitaria)		1	0,6
	Estudios Universitarios Medios		4	2,5
	Estudios Universitarios Superiores		63	39,4
	Otros		5	3,1
	Estudios Univ. Medios y Estudios Univ. Superiores		4	2,5
	PTLA (Univ) y Estudios Universitarios Superiores		6	3,8
	FP, PTLA y Estudios Universitarios Superiores		1	0,6
PTLA y Estudios Universitarios Superiores		1	0,6	
Perdidos Sistema			1	0,6
Total			160	100

Tabla 7.- Frecuencia y porcentaje de la variable “*tipo de estudios hijos*”.

4. Conclusiones

Como hemos podido ir viendo los estudios de Piloto, al igual que sucede dentro del mundo universitario, se encuentran en un momento de cambio.

Tras un largo proceso de acercamiento al ámbito de la universidad finalmente se han visto reconocidos estos estudios en igualdad de condiciones con el resto de titulaciones universitarias.

Es muy probable que en el futuro próximo vayamos asistiendo al nacimiento de nuevos Grados universitarios dedicados a la Formación de Pilotos, además de surgir estudios de Máster que den respuesta a las necesidades planteadas por uno de los sectores con mayor evolución históricamente, favoreciendo de esta manera la incorporación a un mercado laboral que en la actualidad se encuentra con un exceso de Pilotos.

Pero una de las cuestiones para las que difícilmente se encontrará una solución a corto plazo es el elevado coste de los estudios, algo que condiciona en gran medida el acceso al mismo. Como hemos podido constatar es necesario un alto poder adquisitivo o contar con una gran capacidad de endeudamiento para cursar unos estudios con un coste económico tan elevado.

Actualmente, además de los cambios mencionados a nivel universitario, nos encontramos en un momento de ajuste dentro de las Escuelas de Vuelo. Debido a la profunda crisis económica por la que atravesamos, algunas de estas escuelas están cerrando sus puertas. Esto supone que muchos de sus alumnos se vean sin una formación completa y sin la posibilidad de continuarla, ya que han realizado un desembolso económico que les imposibilita el poder comenzar en otro lugar, a la vez que tampoco pueden buscar un empleo al no haber concluido sus estudios.

Entendemos que la vinculación de los estudios a la universidad proporciona unas mayores garantías para que esto no suceda, pudiendo realizar la formación en su totalidad. Pero para ello se debe contar con los recursos necesarios que permitan garantizar una continuidad en los estudios, algo que debe iniciarse con una adecuada selección de aquellas Escuelas que estarán vinculadas con la Universidad para impartir la formación en vuelo.

Igualmente entendemos que el criterio económico no debería ser algo tan determinante a la hora de poder realizar estos estudios. Debemos de tener en cuenta que en el pasado la formación que se impartía en la Escuela Nacional de Aeronáutica tenía un coste económico para los alumnos similar al de aquellos que realizaban una carrera universitaria. Algo que desde su cierre no ha vuelto a suceder.

Bibliografía

González Clemente, J. (2002): *Las Enseñanzas Aeronáuticas en España*. Madrid, Fundación AENA.

UNESCO (2002): La Sociedad del Conocimiento. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 171. Recuperado el día 1/06/2008 de:

<http://portal.unesco.org/shs/en/files/3810/10753813201fulltext171spa.pdf/fulltext171spa.pdf>

UNESCO (2005): *Hacia las Sociedades del Conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO*. París. Ediciones UNESCO. Recuperado el día 6/07/2008 de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Legislación

Decreto 1500/1974, de 24 de mayo, sobre creación de una Escuela Nacional de Aeronáutica. (BOE nº 133, de 4 de junio de 1974)

Orden de 30 de marzo de 1984 sobre convocatoria de plazas en la Escuela Nacional de Aeronáutica. (BOE nº 81, de 4 de abril de 1984)

Orden de 9 de mayo de 1995 por la que se declara la equivalencia del título de piloto de transporte de línea aérea al título de diplomado universitario. (BOE nº 117, de miércoles 17 de mayo de 1995)

El diseño de situaciones de aprendizaje en la Formación Profesional. Una aproximación desde las competencias profesionales docentes de la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) chilena

GLADYS ASTETE CERECEDA
ANTONIO NAVÍO GÁMEZ
Grupo CIFO
Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

La formación profesional, por su íntima relación con la competitividad en el actual modelo de desarrollo se transforma profundamente organizándose en torno a la *competencia asociada al desempeño laboral*, concepto que se constituye en herramienta de articulación entre los sistemas formativo y productivo. La Reforma de la Enseñanza Media Técnico Profesional chilena (EMTP) estableció un marco curricular con enfoque de competencias que demanda un profundo cambio en el diseño de la enseñanza-aprendizaje (E-A) orientándolo a la competencia que, en consecuencia, produce nuevas y complejas demandas al perfil profesional del formador.

El marco curricular con enfoque de competencias de la Enseñanza Media Técnico Profesional

La EMPT se imparte en los dos últimos años de la educación secundaria obligatoria¹. Tiene dos orientaciones complementarias: Formación General y Formación

1 Según la clasificación CINE corresponde al Segundo ciclo de la educación secundaria superior. En Chile, al 11º y 12º curso de la educación obligatoria.

Diferenciada o técnico profesional. Conduce a la titulación de Técnico de Nivel Medio en una especialidad de una familia profesional y a estudios de educación superior. Sus estudiantes constituyen el 46% de la población de enseñanza secundaria y pertenecen a los dos quintiles más pobres. Se imparte en centros cuya dependencia administrativa es muy variada: municipios (46%), privada concertada² (40%) y de corporaciones privadas ligadas a gremios empresariales con financiamiento estatal (14%) (UNESCO y OIT, 2003)

La profunda reforma de la EMTP a fines de los años 90 implicó una transformación curricular para responder al nuevo escenario internacional en concordancia con los cambios que se realizaban a nivel global en la concepción de la formación técnico profesional como formación técnica amplia reorientándose a la empleabilidad y la continuidad de estudios. Así, se fortaleció el desarrollo de competencias básicas ampliando la Formación General y se incorporaron objetivos transversales: a) los Objetivos Transversales de la Formación Diferenciada (OT) referidos a las competencias genéricas de la formación técnica, y b) los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) considerados esenciales para el crecimiento, identidad y autoafirmación personal para cualquier trayectoria laboral o de estudios y para las perspectivas de integración cultural, política y de desarrollo del país (Cox, 2001).

Además, el marco curricular asumió un enfoque de competencias. El concepto de competencia que lo orientó es el asociado al desempeño laboral, pero integra y relaciona atributos, tareas y contexto, en la línea de un concepto integrado de la competencia (Gonczy et al., 2005):

Los atributos que pone en juego una persona o un equipo de trabajo para realizar un conjunto de procesos y tareas con un resultado exitoso de acuerdo a criterios de desempeño considerados idóneos en el medio laboral. Estos atributos dicen relación con el universo de conocimientos tecnológicos, destrezas técnicas y actitudes laborales que se necesita activar para lograr un desempeño competente en una función productiva. (Miranda 2005, p.6)

El currículum de la Formación Diferenciada (Miranda, 2003) se desarrolla a partir del *Perfil de egreso* o el referente de capacidades para la certificación de estudios elaborado en base el *Perfil profesional* de una especialidad. Está organizado en torno 14 sectores económicos³ en 46 especialidades cuyos programas de estudios tienen una estructura curricular modular flexible, adaptable a los contextos y al cambio permanente productivo y tecnológico que facilita tanto dar respuesta a las exigencias de la movilidad laboral como su incorporación en un sistema mayor de formación permanente. Los *módulos* se conciben como “bloques unitarios de aprendizaje que abordan un área de competencia o dimensión productiva de manera globalizada, integrando compresión-

2 En Chile llamada “particular subvencionada”

3 O familias profesionales

vamente conocimientos tecnológicos, destrezas técnicas y actitudes laborales” (p. 396). Su eje central está en los *aprendizajes esperados* asociados directamente a sus *criterios de evaluación* teniendo como referente la competencia laboral. Estos criterios representan indicadores precisos que permiten identificar si el aprendizaje ha sido alcanzado.

Competencias del formador en la función diseño de situaciones de aprendizaje

Los cambios en las formas de trabajo, concepción de la FP y currículum orientado a la competencia producen una evolución en las funciones y roles del docente de la formación técnica que es concebido como un profesional que integra las competencias técnicas y pedagógicas cuya necesidad de profesionalización requiere de la acentuación de su rol pedagógico; contrariamente a la tradición, que valoraba más su competencia técnica que los definía profesionalmente. (Agudelo, 2002; Arnold, 2002; Descy y Tessaring, 2002; Navío, 2005). El perfil profesional del docente técnico consensuado en Chile se configura a partir de su competencia general que es *facilitar el aprendizaje de los estudiantes*, lo cual “se relaciona con su capacidad para gestionar, de manera efectiva e idónea, ambientes, situaciones y recursos de aprendizaje con jóvenes o adultos, en un determinado sector económico” (Chile Califica, 2004, p. 7).

Una de sus funciones es el Diseño de situaciones de Aprendizaje referido al planeamiento didáctico, concebido como un proyecto sobre cómo enseñar, una alternativa para concretar cada módulo en un determinado contexto, que no puede ser pensado como un único camino a seguir, puesto que los principios pedagógicos del enfoque de competencias consideran los contextos específicos en los cuales ellos se desarrollan (Catalano, Avolio, y Sladogna, 2004). Las competencias de la función “Diseño de situaciones de Aprendizaje”, basadas en el perfil de Chile Califica (2004) y sus criterios de desempeño que se fundamentan teóricamente, son las siguientes:

A. Unidad de Competencia: Organizar y contextualizar los aprendizajes técnicos de un proceso de formación.

Los criterios de realización y su justificación son:

- a) *Organizar los aprendizajes esperados considerando el perfil profesional y de egreso de una especialidad o carrera.* Dado que el proceso de aprendizaje objeto del diseño es tributario del *perfil de egreso* y *perfil profesional*, éste se ha de integrar y articular transversal y longitudinalmente en el proceso formativo general; consecuentemente con el modelo integrador y transdisciplinar (UNESCO y OIT, 2003). Ello implica que los docentes se responsabilicen institucionalmente por el conjunto de los estudios (Perrenoud, 2004), así

como también la necesidad de integrar la formación general con la formación técnica (UNESCO y OIT, 2003). El planeamiento didáctico sólo cobra sentido en la totalidad del diseño de la propuesta formativa contribuyendo a la coherencia e integralidad de las actividades y materiales considerados para el desarrollo de cada módulo (Catalano et al., 2004).

- b) *Contextualizar los aprendizajes esperados a las demandas innovaciones y prioridades productivas regionales y a las características del empleo.* Conforme a la necesidad de una ágil relación entre Educación, Empleo y Formación a lo largo de la vida, este criterio implica ajustar el currículum a las especificidades del contexto productivo del territorio, validándolo y actualizándolo oportunamente, optimizando su pertinencia (Navío, 2005). Implica también considerar los cambios estructurales del empleo, la tendencia al autoempleo y la creciente significación de las “atípicas” formas de relación laboral (Weinberg, 2006).
- c) *Asegurar la integración de los conocimientos tecnológicos, destrezas técnicas y actitudes laborales en la actividad de aprendizaje.* Las situaciones de aprendizaje han de ser actuaciones completas que integren los saberes tecnológicos, las destrezas y las actitudes laborales, consecuentemente con el concepto integrador modular que abordan una unidad de competencia o dimensión productiva de manera globalizada integrando el saber hacer, el saber y el saber ser comprensivamente en una gran tarea descrita en el aprendizaje esperado (Miranda, 2005).

B. Unidad de Competencia: Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los criterios de realización y su justificación son:

- a) *Integrar en la planificación los objetivos transversales factibles de asociar a los aprendizajes esperados.* Requiere relacionar estos objetivos con los saberes implícitos en el Aprendizaje Esperado objeto del diseño –especialmente en sus criterios de evaluación-, con el fin de integrarlos en la situación de aprendizaje y promoverlos conscientemente así como prever su evaluación. Por otra parte, dado que estos objetivos transversales refieren a competencias clave que no son transmisibles, sino que se construyen a través de los métodos (Arnold, 2004; Bunk, 1994), este criterio implica tener en cuenta que en la promoción de los objetivos la elección de los métodos de enseñanza-aprendizaje son cruciales. Los métodos son portadores de contenido.
- b) *Seleccionar estrategias didácticas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y su efectividad para facilitar el acceso a los aprendizajes esperados.* Los contenidos planteados en términos de competencias condicionan la selección de métodos de aprendizaje con un enfoque experiencial. Siguiendo a Jonnaert

(2001), las competencias sólo pueden definirse en función de situaciones y desde una perspectiva socioconstructivista, los conocimientos se sitúan en cierto contexto. “El concepto de situación se convierte entonces en el elemento central del aprendizaje: en situación, el alumno construye conocimientos situados y desarrolla competencias” (p.17).

En la misma línea centrada en el aprendizaje, Arnold (2004), plantea que la competencia metodológica del docente, es decir su labor formulada en términos constructivistas, es “crear las condiciones para la autoorganización de los que aprenden y facilitar los procesos de exploración activa y autónoma de los conocimientos” (p.70) y “seleccionar los métodos adecuados para apoyar y guiar al alumno en la organización conceptual de determinadas áreas de experiencia” (p. 77). Puesto que se trata de un entrenamiento de facultades y no una mera transmisión de conocimientos; que por tanto requiere de docentes reflexivos “que seleccionen los métodos en función del interés didáctico subyacente y la cuestión de preparar a los que aprenden para manejarse activamente con la constructividad del conocimiento” (p.70). Los métodos revelan la postura del docente y promueven de por sí capacidades, por eso al seleccionarlos hay que considerar qué valor contienen potencialmente en función de la facilitación de oportunidades de aprendizaje y actividad propia del estudiante. Así, el autor propone una clasificación de métodos en base a dos criterios: a) roles del estudiante y del profesor en el aprendizaje, y b) capacidad de los métodos de fomentar conjuntamente los saberes, los que denomina competencias técnicas, metodológicas y sociales (que se entienden integradas en la denominada competencia de acción de Bunk, 1994).

- c) *Seleccionar o elaborar los recursos de aprendizaje de cada actividad considerando su potencial didáctico y facilidad de acceso para los estudiantes, incluyendo tecnologías de información y comunicación (TIC).* Hay consenso en que el valor de los medios, también los elaborados en soporte informático, es instrumental y depende del uso que los docentes hagan de ellos para desarrollar capacidades (Agudelo, 2002; Catalano et al., 2004; Spiegel, 2006). La tendencia es a tratar los recursos como parte del diseño de un entorno favorecedor del aprendizaje, tal como la propuesta de transformar el espacio educativo en un taller de aprendizaje conectado a bibliotecas y a bases de información remota a través de Internet, que posibilite a los alumnos buscar, procesar e interpretar información (MINEDUC Ministerio de Educación, Chile, Unidad de Curriculum y Evaluación., 2007). Otra propuesta, en vista de la necesidad de situar el aprendizaje, es considerar los recursos que permiten reproducir pedagógicamente las condiciones reales de los sitios de trabajo, equipos, herramientas y materiales, cuidando que el proceso de aprendizaje no se reduzca a su mera utilización (Agudelo, 2002)

Objetivo

El enfoque de competencias del currículum demanda profundos cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje implicando una didáctica orientada a la competencia (Arnold, 2002; Ott, 1999; Rauner, 2007) y nuevas demandas al perfil profesional del formador (Navío, 2005). Sin embargo, los formadores todavía están en proceso de apropiarse del sentido y significado del marco curricular⁴. Las pocas investigaciones tienen un carácter general evaluativo de la implementación de la reforma sin poner el foco en el proceso de enseñanza-aprendizaje (K. Espinoza y Perez, 2007; Ó. Espinoza, Castillo, y Traslaviña, 2008; MINEDUC, Unidad de Curriculum y Evaluación-Seguimiento, 2006; MINEDUC, Ministerio de Educación, Chile, 2002; Vargas, Henríquez, Aravena, y Ogrodnik, 2006). Sus resultados revelan inconsistencias entre la propuesta y las prácticas pedagógicas explicables tanto por lo radical del cambio como por “la *brecha de capacidad*” en la fuerza docente (OCDE, 2004) asociada a su precaria formación pedagógica inicial (MINEDUC, 2002). De ahí que las políticas para el mejoramiento de la educación técnica⁵ se han centrado en la regularización de títulos en pedagogía y la formación continua.

Sin embargo todavía la formación continua en los contenidos de la reforma es insuficiente y plantea la necesidad de una oferta de formación inicial y continua especializada, contextualizada en el sector productivo y basada en las competencias docentes requeridas para la enseñanza/aprendizaje de contenidos técnicos (Contreras y Chile Califica, 2004). En este contexto, el objetivo de investigación que nos propusimos es:

Explorar las principales debilidades que inhiben y las fortalezas que favorecen el diseño de situaciones de aprendizaje conforme al modelo curricular con enfoque de competencias en docentes técnicos conocedores e implicados en la mejora de su desempeño.

Método

Es un estudio descriptivo y exploratorio en el que una muestra intencional de 79 formadores contestó un cuestionario que fue diseñado a partir de un estudio de variables (Tabla 1) realizado en base a las competencias y criterios de realización de la función “Diseño de situaciones de aprendizaje” del perfil del docente técnico (Chile Califica, 2004) y al marco contextual y teórico. Sus ítems fueron sometidos a la prueba de validez interna por jueces -expertos de la EMTP y académicos de la Universidad Autónoma de Barcelona- en base a los criterios de univocidad, pertinencia e importancia.

4 El currículum reformado se aplicó por primera vez en la Formación Diferenciada en el año 2001

5 Ejecutadas por el Programa Chile Califica

El cuestionario incluyó preguntas para caracterizar la muestra y las condiciones generales del contexto de desempeño (variables personales, socio-laborales y formativas), sobre las prácticas de los informantes y sus necesidades de formación en contenidos técnicos que habían sido demandados con anterioridad (MINEDUC, 2002) y en contenidos pedagógicos de diseño con enfoque de competencias. Además se solicitó que describiera cuál era la mayor dificultad que enfrentaban en su práctica pedagógica.

Las preguntas fueron de cuatro tipos: (a) cerradas con escala nominal, para establecer categorías; (b) cerradas con escala ordinal, de 1 a 5, para categorizar la frecuencia de las prácticas ; donde, 1: nunca, 2: rara vez, 3: a menudo, 4: muy a menudo y 5: siempre); c), cerradas con escala ordinal de 1 a 4, para categorizar las necesidades de formación; donde 1: ninguna necesidad, 2: poca necesidad, 3: necesario y 4: muy necesario; y d) una pregunta abierta.

La información se trató mediante estadística descriptiva con SPSS. La información cualitativa fue sometida al análisis de contenido, procurando su sentido contextual en los dos niveles: manifiesto y latente, utilizando la herramienta *Atlas.ti* El resultado fue sometido a contrastación intersubjetiva aplicando la prueba de validez respondiente o negociación

Los resultados son discutidos y analizados integradamente considerando la demanda de formación y la discrepancia entre las competencias actuales de los docentes y las competencias requeridas (Navío, 2007).

Tabla 1. Dimensiones, variables e indicadores del cuestionario

Dimensiones	Variables
A. Personales	Género Edad
B. Socio-laborales	Condiciones del contexto
C. Profesionales Formativas	Sector productivo Dominio tecnológico Dominio pedagógico
D. Diseño de situaciones de aprendizaje:	¿Quién diseña?
1. Organización y contextualización de los aprendizajes técnicos en un proceso de formación	Articulación aprendizajes técnicos Articulación aprendizajes técnicos y formación general Contextualización a las demandas del territorio Integración de los saberes en la actividad de aprendizaje
2. Planificación del proceso de Enseñanza y Aprendizaje	Integración de los objetivos transversales a los A/E Estrategias didácticas Recursos de aprendizaje TIC
E. Transversales	Dificultades práctica pedagógica

Muestra

Para la muestra intencional se seleccionaron sujetos relevantes como fuentes de información en centros educativos interesados en participar emplazados en las dos regiones que concentran la población de formadores: Metropolitana y del Bío Bío (35% y 12%, respectivamente⁶). Los criterios que guiaron la selección⁷ fueron: (a) formadores con formación en enfoque de competencias y (b) que estén motivados por mejorar su desempeño. La muestra quedó constituida por 79 docentes⁸ y se caracteriza por las siguientes variables.

Variables personales

Edad y género. La muestra está compuesta por un 77,2% de hombres y un 27,8% de mujeres. Su media de edad es de 46,9 años.

Variables Contextuales

Emplazamiento y sectores productivos: Se desempeña en 10 centros educativos emplazados en las conurbaciones del “Gran Santiago” de la región Metropolitana y del “Gran Concepción” de la región del Bío Bío (Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de la muestra por ubicación geográfica y sectores productivos

Región	Comuna	Centro	n	Sectores productivos
Metropolitana	San Joaquín	centro 1:	17	Administración, Alimentación, Hotelería y Turismo, Metalmecánica, Electricidad
	Recoleta	centro 2:	5	Construcción, Electricidad
	San Miguel	centro 3:	9	Programas Sociales, Confección, Alimentación
		centro 4:	12	Gráfico
	Santiago Centro	centro 5:	9	Construcción, Electricidad, Metalmecánica
		centro 6:	2	Hotelería y Turismo, Alimentación
		centro 7:	4	Electricidad y Gráfico
		centro 8:	6	Construcción, Electricidad, Metalmecánica
Bío Bío	Concepción	centro 9:	11	Metalmecánico y Electricidad
	Hualpén	centro 10:	4	Construcción y Electricidad
Total		10 centros	N=79	9 sectores productivos

6 Información actualizada a Marzo del 2006 aportada por el MINEDUC.

7 En la selección colaboraron diversas instituciones: la dirección de la Unidad de Currículum y Evaluación de la Formación Técnico Profesional del MINEDUC, la Supervisión Provincial de centros educativos, la coordinación de la formación técnica de la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE) y personal directivo técnico de cada centro.

8 La muestra invitada fue de 150 docentes.

Tipo de centro educativo. Se desempeña en centros de administración privada⁹ concertada (cofinanciada por el Estado y las familias). El 86,1% es laico y el 13,9 confesional católico). El 71,8 es *mixto*, es decir atiende alumnado de ambos sexos.

Carga de trabajo. La carga lectiva de la muestra presenta una media de 32,6 horas semanales, mientras que la *ratio* una media de 34,8 alumnos por docente. Ambos tipos de datos presentan una gran variabilidad (Tabla 3).

Tabla 3. Carga de trabajo

Indicadores	Media	(s)	Menor y mayor valor	Recorrido
Nº horas semanales de docencia	32,58	(11,3)	8- 56	48
Nº de alumnos por grupo curso	34,8	(7,61)	14 - 46	32

Variables profesionales

Especialidad: La muestra imparte formación técnica en 17 especialidades de nueve familias profesionales: Construcción y Electricidad (23,1% de participación en cada una); Metalmecánica (14,1%), Gráfico (12,8%), Administración (7,7%), Alimentación (6,4%), Turismo y Hostelería y Programas y Proyectos sociales (3,8% de participación en cada una).

Formación inicial

Formación inicial técnica. Un gran porcentaje de la muestra (70,87%) tiene titulación de nivel superior que se distribuye en “Profesional”¹⁰ (35,44%), “Técnico de Nivel Superior” (18,98%) y “Docente Técnico Profesional” cualificación que integra lo técnico y pedagógico (16,45%)¹¹. Por otra parte un 26,58% de la muestra tiene solo título de “Técnico Nivel Medio”.

Formación en Pedagogía. El 84,8% de la muestra tiene titulación en Educación. Los títulos se distribuyen en “Docente Técnico Profesional” vía *regularización*¹² (56,96%), “Docente Técnico Profesional” vía formación en la Universidad Técnica del Estado antes de 1980 (16,45%) y “Docente de la Formación General” (3,8%). Sólo un 10,12% de la muestra no tiene título en Educación, pero son profesionales con educación superior que han realizado cursos de formación pedagógica.

9 La dependencia contractual de los docentes de la EMTP está distribuida entre el sector privado (50,6 %) y el Municipal (49,4%) (MINEDUC, 2002).

10 En Chile se aplica a las titulaciones que otorgan las instituciones de educación superior.

11 Titulados en la carrera de la Universidad Técnica del Estado cerrada en 1980.

12 Sistema especial de titulación dirigido a profesionales y técnicos de nivel superior que ejercen la docencia en diversas instituciones de formación técnica y profesional y que carecen de formación pedagógica.

Formación continua

Formación continua técnica. Fundamentalmente, un 70,2%, ha recibido formación continua en contenidos dirigidos a actualizar competencias específicas agrupadas con la denominación *innovaciones tecnológicas*. En menor medida, un 51% se ha actualizado en *nuevos métodos de producción* y un 42,9% en *cultura organizacional de las empresas*.

Formación continua pedagógica. Más del 81% de la muestra participó en cursos de actualización (Figura 5) en el marco de la implementación de la reforma (2002-2007); principalmente en *diseño de situaciones de aprendizaje* (86,8%), en *diseño modular* (81,5) y *didáctica de la educación técnica* (81%).

Experiencia laboral

Experiencia docente. La muestra tiene una media de 19,3 años de ejercicio de la docencia; aunque ésta varía entre 1 y 42 años.

Experiencia laboral técnica. La muestra tiene una media de experiencia laboral de 18.8 años. Se diferencian dos tipos de docentes, el primero corresponde al 36,4% que no tiene la experiencia necesaria o un conocimiento directo actualizado del mundo productivo, compuesto por los que nunca han ejercido su profesión (11,7%) y por quienes no la ejercen hace más de 5 años (24,7%). El segundo corresponde al 63,6% que tiene experiencia suficiente a partir de la cual se puede inferir un conocimiento actualizado del mundo productivo, compuesto por el 55,8% que ejerce su profesión (como autónomo o bajo dependencia contractual) y el 7,8% que dejó de ejercerla hace menos de 5 años .

Vinculación con el sector productivo.

La muestra se vincula con el sector productivo mayormente a través de una gestión personal: a través de la *supervisión de prácticas laborales* (63,7 %) y de la *gestión del Aprendizaje Alternado* (23.1%). En menor grado, la relación es institucional: sólo el 15,4%, mediante el “Consejo Asesor Empresarial del centro”; y el 10,3% por la “Red de formación técnica de la Región”.

Resultados

Se presentan los resultados del cuestionario, referidos a las necesidades de formación y las prácticas de los docentes en el diseño de situaciones de aprendizaje organizados en base a las dos competencias de la función: *Organización y contextualización de los aprendizajes técnicos en el proceso de formación* y *Planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje*. Además, los resultados referidos a la principal dificultad percibida por los docentes en su práctica pedagógica.

Necesidades de Formación continua declaradas

Necesidades de Formación técnica. Los mismos contenidos técnicos en los cuales han recibido formación son considerados muy necesarios por la muestra. El más valorado está dirigido a reforzar sus competencias específicas: *innovaciones tecnológicas* (3,66). En cambio, temas relacionados con el contenido del trabajo: *nuevos métodos de producción* y *cultura organizacional de las empresas*, cuyo dominio es relevante en la relación entre empleo y formación son valorados en menor grado (3,28 y 3,31, respectivamente).

Necesidades de formación pedagógica. Todos los contenidos propuestos fueron considerados muy necesarios para su práctica. El más valorado es *didáctica de la educación técnica* (3,73) y sólo en menor grado, *diseño de módulos basados en competencias* (3,56) y *diseño de situaciones de aprendizaje* (3,53).

Las prácticas en el diseño de situaciones de aprendizaje

¿Quién planifica?

Aunque sólo el 1,3 % de la muestra declara que no planificó las actividades de aula, en rigor solo un 68,6% diseñó las actividades de aprendizaje del módulo que estaba impartiendo. Un 23,3% utilizó el diseño elaborado por otros (por la Unidad Técnico Pedagógica (14,5%) y por otros docentes (11,8%). Entonces, alrededor del 25% de la muestra no planificó las situaciones de aprendizaje.

Organización y contextualización de los aprendizajes técnicos en el proceso de formación

Planificación colegiada con docentes de la formación general. Solo el 13,2% de la muestra planificó situaciones de aprendizaje *en colaboración con otros departamentos del centro*. Por otra parte, rara vez (2,28) los participantes acuerdan acciones en común con los docentes de *Lenguaje* para mejorar errores en los trabajos escritos de los alumnos (Tabla 4).

Planificación colegiada técnica. En cambio, la mayoría (80,3%) de la muestra que diseñó las situaciones de aprendizaje lo hizo en colaboración con compañeros de su especialidad técnica (Tabla 4).

Tabla 4. Planificación colegiada de las actividades de aprendizaje del módulo

Planificó las situaciones de aprendizaje:	Sí %	No%
a) con el Departamento de la Especialidad Técnica	80,3%	19,7
b) en coordinación con otros departamentos del Centro	13,2%	86,8

Los criterios para adaptar los Aprendizajes Esperados considerados con mayor frecuencia por los participantes, contrariamente a lo esperado, no son las *demandas productivas regionales* (3.41) ni las *características del empleo* (3.42), sino que la disponibilidad de *talleres y materiales* (4.34) y la *disponibilidad horaria* (4.02).

La base del diseño de las actividades de aprendizaje son los instrumentos curriculares oficiales, especialmente *el perfil profesional* (4,49) seguido por *el módulo* (4,39). Sin embargo, comparativamente, sorprende el protagonismo atribuido a la *literatura de la especialidad*¹³ (4,42) que sirve de base al diseño más frecuentemente que *el módulo*. Por otra parte, la alta consideración de los *Objetivos Fundamentales Transversales u OFT* (4,49) como base del diseño revela la deseable consideración de competencias básicas. Sorprende, eso sí, la relativa menor atención que prestan a las competencias genéricas o los *Objetivos transversales de la EMTP* (3,93) por su importancia para la empleabilidad.

Instrumentos para diseñar y seleccionar las actividades de aprendizaje. Los instrumentos más utilizados para diseñar las actividades de aula son los curriculares: los *Aprendizajes Esperados y sus criterios de evaluación* y las *Orientaciones metodológicas*, que orientan un diseño de actividades integradoras de los saberes. Sin embargo, nuevamente, la importancia relativa conferida a la *literatura de la especialidad* y a las *taxonomías de objetivos* sugieren los riesgos de, por una parte, fundar la actividad de aprendizaje en el *saber* en lugar del *saber hacer*; y por otra, el de la atomización del “aprendizaje esperado” en clases jerarquizadas de saberes y consecuentemente actividades diferenciadas (Figura 1).

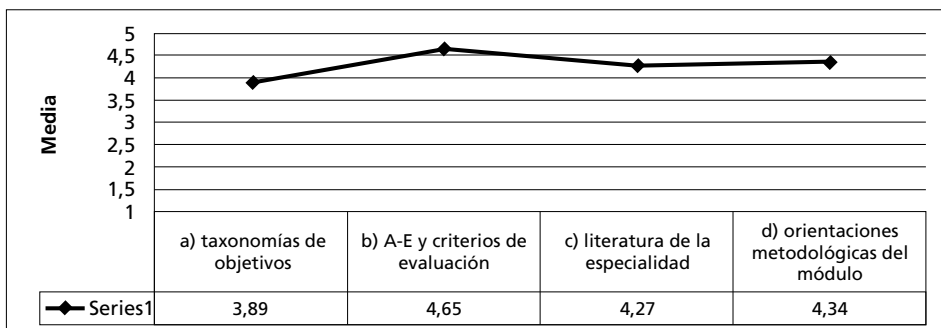


Figura 1. Instrumentos utilizados para diseñar o seleccionar actividades de aprendizaje

Planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Utilidad de los criterios de evaluación para integrar los objetivos transversales. Si bien, como se indicó, los informantes se basan frecuentemente en los objetivos

13 No existen libros de texto para las especialidades técnicas de la EMTP.

transversales para diseñar situaciones de aprendizaje, la utilidad que atribuyen a los criterios de evaluación del aprendizaje esperado para integrar los OT (en los que son identificables los saberes factibles de asociar a los objetivos transversales) es relativamente baja (Figura 2).

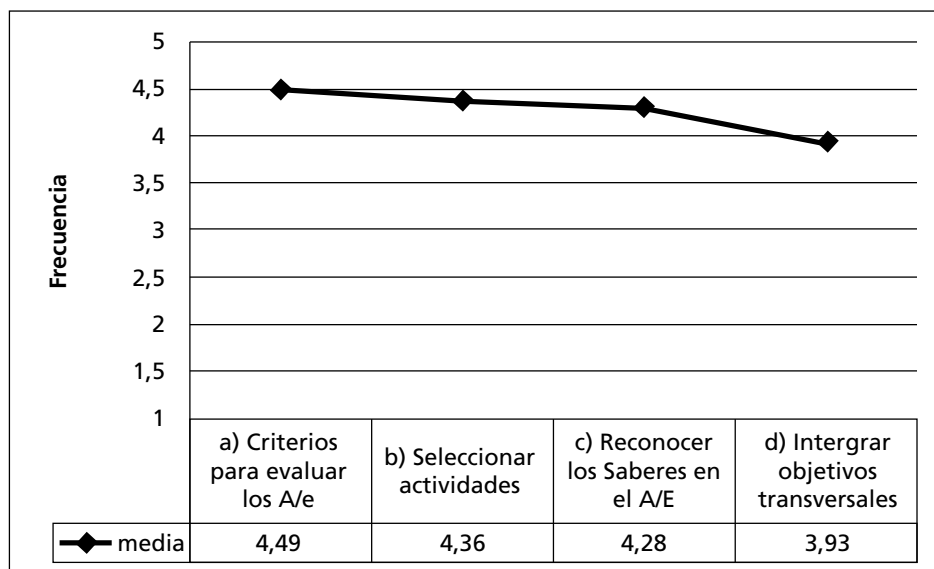


Figura 2. Utilidad atribuida a los criterios de evaluación del aprendizaje esperado

Selección de las estrategias didácticas.

Las necesidades de los estudiantes. Al diseñar las situaciones de aprendizaje los informantes prestan bastante atención a las *características de los alumnos* (3,85) y con mayor frecuencia al *nivel de aprendizaje de los alumnos* (4,21).

Estrategias didácticas. En la selección de las estrategias didácticas (Figura 3), se observa por una parte, una leve tendencia a seleccionar estrategias tales como la *solución de problemas* y el *método de proyecto*. Por otra parte, subsiste la selección de estrategias tradicionales tales como *la exposición del docente y los alumnos toman apuntes*, y *el dictado*; aunque deseablemente con la más baja frecuencia de utilización. También el mapa conceptual es una estrategia poco frecuente.

Recursos de aprendizaje

Las TIC como recurso de aprendizaje se utilizan principalmente como fuente de información en tareas básicas para la búsqueda de información *tecnológica* (4,32) y *material didáctico* (4,12); para *proponer estrategias de búsqueda a los alumnos* (4,08) y

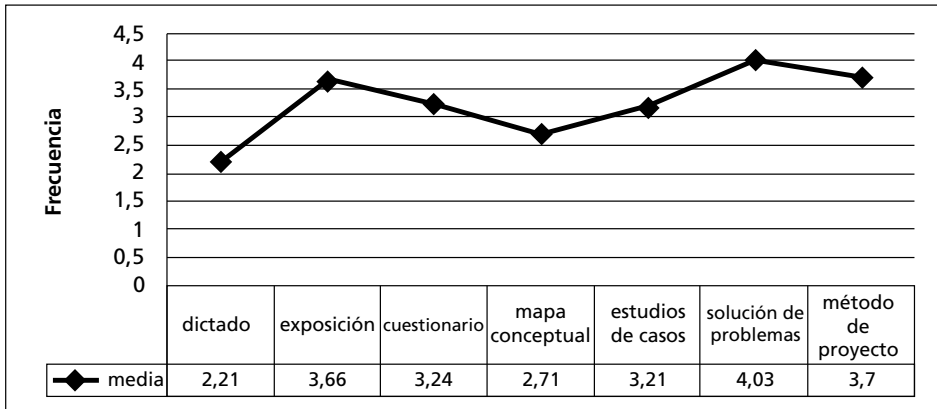


Figura 3. Estrategias didácticas seleccionadas

en menor medida para *buscar información sobre el sector productivo* (3,33). Las tareas de producción de recursos se concentra en *producir guías de aprendizaje* (4,11) disminuyendo en *diseño de presentaciones* (3,62). La *publicación de materiales* en la Red es mínima (1,86).

Principal dificultad percibida por los docentes en su práctica pedagógica

A partir de “la principal dificultad en su práctica pedagógica” se obtuvieron 12 categorías. Las cuatro más relevantes, en función de la frecuencia de citas y relaciones se desarrollan a continuación y se representan la red semántica (Figura 4).

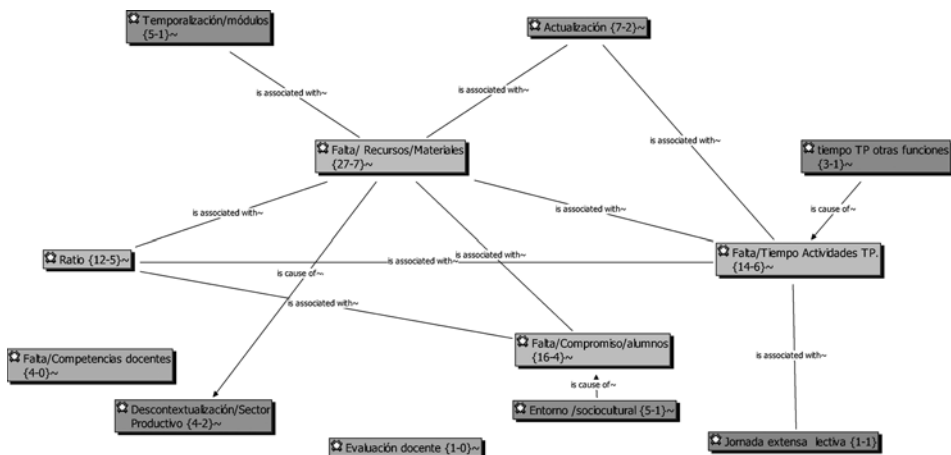


Figura 4. Red semántica de la principal dificultad percibida en la práctica docente

- a) Recursos materiales insuficientes (27 citas y 6 relaciones) Refiere a la falta de recursos didácticos y de capacidad de talleres y laboratorios, de tecnología actualizada y equipamiento. Esta categoría está en el centro de la red semántica por las relaciones que los informantes establecen con las otras.
- b) La falta de compromiso de los alumnos con su aprendizaje (16 citas y 5 relaciones) que se expresa en la falta de estudio, irresponsabilidad, desmotivación; en menor medida falta de disciplina, inasistencias, poca autonomía y falta de creatividad e iniciativa al trabajar que atribuyen a los alumnos y que relacionan con la pobreza, la cultura familiar y el modelo económico. No así con la profesionalidad docente. La excepción la constituyen cuatro profesores que relacionan este tipo de problemas con su *falta de competencias docentes* (para mantener un clima apropiado en el aula, atender a las diferencias individuales, entender a los jóvenes y lograr todos los objetivos).c) Tiempo insuficiente para realizar actividades técnico-pedagógicas (14 citas y 7 relaciones) refiere a la falta de tiempo remunerado destinado a tareas pedagógicas tales como el diseño del proceso de E-A, preparación de clases y recursos didácticos; además, para el trabajo y reflexión en equipo.
- d) La ratio (12 citas y 5 relaciones) refiere al *excesivo número de alumnos* en el aula o taller, lo cual se constituye en una dificultad para atenderlos adecuadamente: *por la propia naturaleza del aprendizaje técnico que requiere una interacción mayor e inmediata*; en algunos casos relacionan esta categoría con insuficiente capacidad de los talleres.

Discusión

Considerando el alcance exploratorio del estudio, y por tanto sus limitaciones, el análisis integrado de los resultados tomando en cuenta las características de la muestra y el contexto de actuación, y su contrastación con resultados de otras investigaciones permite extraer algunas conclusiones tentativas: características, debilidades que persisten y fortalezas que favorecen un diseño de situaciones de aprendizaje conforme al enfoque de competencias.

Perfil de la muestra

Las características de la muestra reflejan el envejecimiento y la masculinización de la población de docentes técnicos (MINEDUC, 2002). La media de edad es superior a la de 41,3 años de la población docente chilena, una de las más altas de Latinoamérica (Vaillant, 2004). También refleja la leve tendencia al aumento de la participación femenina en materias comúnmente asociadas con roles masculinos (MINEDUC Departamento de Estudios y Desarrollo, 2010).

Los participantes soportan una alta carga de trabajo que se distribuye desigualmente, hay docentes que imparten hasta 56 horas de clases semanalmente; estos resultados concuerdan con (Robalino y Körner, 2005) que señala que en Chile el 22,1% de los docente realiza entre 30 y 40 horas de docencia y el 58.1%, más de 40 horas. Por otra parte, los informantes atienden hasta a 46 alumnos en el aula, de ahí que esta situación constituya una de sus dificultades más sentidas en la práctica pedagógica. Además, la ratio profesor- alumnos de la muestra es superior a la media de la formación técnica chilena (32.6) que es la más alta de entre siete países de Latinoamérica y una reconocida situación a superar para mejorar la calidad de la educación técnica (MINEDUC, Unidad de Curriculum y Evaluación-Seguimiento, 2006; Velasco, 2005).

Al comparar las características profesionales de los informantes con el perfil profesional técnico-pedagógico deseado en MINEDUC (2002) tenemos que:

Los informantes presentan una mejora de sus cualificaciones pedagógicas si se compara el 12,9% de la muestra que no tiene título en Educación con el 44,9% de docentes en ejercicio en la EMTP que no tenía formación pedagógica; lo cual refleja la implementación de políticas públicas de regularización de títulos. Además, la muestra tiene una amplia experiencia docente

El porcentaje de los docentes que sólo tienen cualificación técnica de nivel medio se mantiene, aunque todos ellos han regularizado su título como docente técnico. Además, se observa un aumento de profesionales y de técnicos de nivel superior. Además, los informantes están deseablemente vinculados al mundo del trabajo por su amplia experiencia y reciente ejercicio de su profesión técnica (en el 63,6% de los casos).

Necesidades de formación

Especialmente demandada es una formación pedagógica directamente ligada a lo técnico en consonancia con la identidad de estos profesionales tradicionalmente relacionada con su especialidad técnica (Arnold, 2002).

La demanda revela un énfasis en temas tecnológicos en detrimento de los relacionados con el contenido del trabajo (organización y métodos), coincidiendo con la principal demanda de formación continua en un estudio de necesidades (Arancibia Herrera, Miranda Jaña, Pérez San Martín, y Koch Ewertz, 2008).

Las prácticas en el diseño de situaciones de aprendizaje

Organización y contextualización de los aprendizajes técnicos en el proceso de formación.

Las prácticas sugieren una indeseada **compartimentación entre la Formación General y la Formación Técnica**, en la línea de (K. Espinoza y Perez, 2007) que encontraron que cada docente sólo se ocupaba de su asignatura¹⁴.

14 En tres centros del sector Administrativo en Santiago de Chile

Una gran fortaleza la constituye **el trabajo colaborativo entre docentes de la formación técnica** para diseñar las situaciones de aprendizaje, denotando la existencia de una condición necesaria para la contextualización de los aprendizajes técnicos en el proceso formativo y su articulación con otros módulos de la especialidad técnica. Esto representa un salto cualitativo con respecto a MINEDUC (2002), cuando no existía trabajo colaborativo e incluso había conflictos entre los docentes técnicos por el entrecruzamiento de los contenidos de algunos módulos. En (Sepúlveda, Ugalde , y Campos, 2009) se reconoce la consolidación de la práctica del trabajo en equipo y sus ventajas de permitir una mejor complementación entre los docentes e impedir la repetición de contenidos; no obstante, aquí destacamos su sentido de integración y transdisciplinariedad del enfoque de competencias.

En cuanto a la **contextualización de los aprendizajes esperados a las demandas del territorio**, se percibe una ambigüedad en los criterios de ajuste del currículum que aplican los informantes. Porque, si bien informan que ajustan el currículum a las demandas del desarrollo productivo, con más frecuencia lo ajustan a los recursos limitados tanto materiales como de tiempo, provocando, probablemente, su tergiversación en vez de una contextualización pertinente del currículum a las especificidades del territorio. Precisamente, la insuficiencia de recursos materiales es una de las dificultades más sentidas por los participantes del estudio en su práctica pedagógica. Su superación para la cabal implementación de la reforma ha sido reconocida (Ó. Espinoza et al., 2008; MINEDUC, Unidad de Currículum y Evaluación-Seguimiento, 2006) y coincide con la casi única crítica de los estudiantes hacen a la formación recibida (Sepúlveda et al., 2009). Por otra parte, la escasez de estrategias de vinculación institucionales con el sector productivo tampoco contribuye a la necesaria relación entre formación y empleo, en concordancia con lo planteado por Ó. Espinoza et al., (2008).

En relación a la **integración de los saberes** en la actividad de aprendizaje, la indiscriminada utilización de la literatura de la especialidad plantea la posibilidad de la tradicional preeminencia del *saber*, más que del *saber hacer*. Por otra parte, la frecuente utilización de las *taxonomías de objetivos* indica una contradicción entre la deseable actividad integrada de aprendizaje y su atomización tradicional, lo cual desvirtuaría el significado del currículum, en la línea de lo planteado por MINEDUC (2002 y 2006) en el sentido de que los docentes hacen una lectura tradicional del módulo al modo de las asignaturas, que la enseñanza se centraba en los conocimientos declarativos y presentaba la clásica división entre teoría y práctica.

Planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje

A pesar del discurso de la **integración de los Objetivos Transversales** en la actividad de aprendizaje, hay prácticas que indican que es probable que los participantes

no presten suficiente atención a las competencias genéricas, tal como lo señalaran para el caso del sector administrativo (Vargas et al., 2006).

Referente a la selección de las **estrategias didácticas**, una de las fortalezas halladas es la disminución del protagonismo de estrategias de enseñanza basadas en la transmisión y la introducción de estrategias de aprendizaje por acción, de acuerdo al modelo de Arnold (2004), lo que constituye una mejora en relación a los métodos tradicionales que prevalecían (MINEDUC, 2002): centrados en la exposición, con una práctica generalizada del *dictado* con escasa participación del alumnado (K. Espinoza y Perez, 2007) y con una limitada integración entre teoría y práctica (MINEDUC, 2006). Aunque, según (Ó. Espinoza et al., 2008) la innovación en las estrategias didácticas es más discurso que práctica.

Por otra parte, los informantes refieren que seleccionan estrategias de aprendizaje considerando las necesidades de sus alumnos, no obstante, *no* relacionan la “*falta de compromiso de los alumnos con el aprendizaje*” con la falta de competencias docentes para atender a esta población. Este discurso se repite en (Ó. Espinoza et al., 2008) .

Recomendaciones

Las principales debilidades que derivan en recomendaciones son:

- a) La necesidad de formar nuevas cohortes de docentes técnicos y de políticas que atraigan a la población femenina a esta profesión
- b) La conveniencia de una formación pedagógica contextualizada, o puesta en relación con el contenido técnico especializado de los docentes, dada su motivación por estos aspectos, relacionada con su identidad profesional.
- c) La conveniencia de una formación pedagógica puesta en relación con el contexto de actuación de los docentes, especialmente las características socioculturales y necesidades de la población destinataria de la EMTP.
- d) Favorecer una formación docente modélica de la utilización de las TIC como recurso de aprendizaje.
- e) Proveer un *entorno profesional facilitador* del desempeño, mejorando las condiciones materiales del aprendizaje: talleres, tecnología, equipamiento y materiales, así como la relación docente/número de alumnos. Además, aumentar el tiempo remunerado destinado a mejorar el diseño, lo que implica su evaluación y reflexión conjunta.
- f) Fortalecer la articulación entre la Formación Diferenciada Técnica y la Formación General, desarrollando condiciones mínimas de coordinación -tiempo e instancias-, que permitan la colaboración y la reflexión conjunta entre los docentes de ambas áreas con el fin de promover la articulación del proceso formativo, la contextualización de los aprendizajes así como la responsabilidad colegiada del currículum y del perfil de egreso.

- g) Fortalecer la relación Formación y Empleo a través de la contextualización de los aprendizajes a las especificidades regionales del desarrollo productivo, ampliando las relaciones estratégicas del centro formativo con el sector productivo en la región; favoreciendo el conocimiento sistemático del desarrollo productivo incluyendo aspectos no estrictamente tecnológicos como las características del contenido del trabajo que inciden en la empleabilidad.
- h) Si bien se aprecia una apropiación teórica del enfoque, se evidencian dificultades para concretar esta propuesta curricular dada su complejidad; por eso es necesario indagar en las causas de las desviaciones específicas y verificar sus consecuencias, tales como la falta de planificación de una parte de los docentes, la influencia de la literatura y de las taxonomías en el diseño, así como en las dificultades para integrar los objetivos transversales.
- i) Entregar sugerencias metodológicas en un nivel mayor de concreción, adaptadas a cada especialidad y entregando modelos de buenas prácticas o ejemplos. Así como entregar orientaciones específicas para integrar los objetivos transversales, tanto de las competencias básicas como las genéricas, en la actividad de aprendizaje.

Por último, es preciso indicar que las limitaciones de este estudio se derivan de su propio objetivo exploratorio. En ese sentido es posible que estas conclusiones se constituyan en hipótesis de trabajo para profundizar en el conocimiento del objeto de estudio con métodos más directos como por ejemplo, los etnográficos.

Referencias

- Agudelo, S. (2002). *Alianzas entre formación y competencia*. Montevideo: Cintenfor; OIT.
- Arancibia Herrera, M., Miranda Jaña, C., Pérez San Martín, H., y Koch Ewertz, T. (2008). Necesidades de formación permanente de docentes técnicos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 7-26.
- Arnold, R. (2002). *Formación profesional: Nuevas tendencias y perspectivas*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Arnold, R. (2004). *Pedagogía de la formación de adultos*. Montevideo: Cintenfor.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea De Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Catalano, A. M., Avolio, S., y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: BID/FOMIN; CINTERFOR.
- Chile Califica. (2004). *Guía de apoyo para el diseño de proyectos de formación y actualización de docentes técnicos*.

- Contreras, M. (2005). Elaboración del currículo en la enseñanza media técnico profesional con enfoque de competencias laborales. *Pensamiento Educativo Pontificia Universidad Católica De Chile*, 36, 294-310.
- Contreras, M., y Chile Califica. (2004). *Actualización de docentes técnicos*. Unpublished manuscript.
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Perspectivas*, 4(2)
- Descy, P., y Tessaring, M. (2002). *Formar y aprender para la competencia profesional. segundo informe de la investigación sobre formación profesional en europa: Resumen ejecutivo*. Luxemburgo: Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional).
- Espinoza, K., y Perez, F. (2007). *Competencias laborales y prácticas educativas de docentes de enseñanza media técnico profesional*. Unpublished Magister en Educación, Universidad De Chile, Santiago de Chile.
- Espinoza, Ó., Castillo, D., y Traslaviña, P. (2008). *La implementación de la reforma curricular en la educación media técnico profesional: Evaluación y proyecciones* (FONIDE No. Final). Santiago.
- Jonnaert, P. (2001). In Segunda conferencia anual de Inspectores de la enseñanza media los días 18 de diciembre de 2001 en Bobo Dioulasso, Burkina Faso (Ed.), *Competencias y socio constructivismo. nuevas referencias para los programas de estudios*
- MINEDUC Departamento de Estudios y Desarrollo. (2010). *Análisis del sistema escolar desde la perspectiva de género 2009*. Santiago de Chile: Retrieved Mayo 5, 2011 from http://ded.mineduc.cl/DedPublico/estudios_evaluaciones_recientes_detalle_ficha
- Decreto Supremo De Educación N° 220 Curriculum De La Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Actualización 2005. (2005). MINEDUC, Ministerio de Educación, Chile. (2002). *Demanda de actualización pedagógica y formación inicial de docentes técnicos* No. Final)
- MINEDUC Ministerio de Educación, Chile, Unidad de Curriculum y Evaluación. (2007). *Planes y programas de estudio para la formación diferenciada técnico-profesional en la educación media*.
- MINEDUC, Unidad de Curriculum y Evaluación-Seguimiento. (2006). *Estudio cualitativo en profundidad: Implementación curricular en la enseñanza media técnico profesional. especialidades: Administración, agropecuaria, mecánica automotriz y servicios de alimentación colectiva. informe final*. Santiago de Chile:
- Miranda, M. (2003a). Reforma de la educación técnica de nivel medio en Chile. Supuestos, estrategia balances y proyecciones. In M. A. Gallart , M. Miranda y C. Peirano (Eds.), *Tendencias de la educación técnica en América latina. Estudios de caso en argentina y Chile* (pp. 151-204). París: IIPPE/UNESCO.

- Miranda, M. (2003b). Transformación de la educación media técnico-profesional. In C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. la reforma del sistema escolar de Chile* (segunda ed., pp. 375-419). Santiago de Chile: Universitaria.
- Miranda, M. (2005). Aprendizaje técnico en un enfoque de competencias laborales. *Pensamiento Educativo Pontificia Universidad Católica De Chile*, 36. R.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro : Ediciones Universitarias de Barcelona.
- OCDE. (2004). In OCDE (Ed.), *Revisión de políticas nacionales de educación CHILE*. [Reviews of national policies for education Chile.] (Ministerio de Educación Chile Trans.). Paris.
- OEI Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Metas educativas 2021 : La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (1 ed.). Madrid: OEI.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar : Invitación al viaje* (5ª, 2007 ed.). Barcelona: Graó.
- Robalino, M., y Körner, A. (2005). In OREALC/ UNESCO (Ed.), *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.
- Sepúlveda, L., Ugalde, P., y Campos, F. (2009). *Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: Un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores*. Santiago de Chile.
- Spiegel, A. (2006). In BID/FOMIN (Ed.), *Recursos didácticos y formación profesional por competencias: Orientaciones metodológicas para su selección y diseño*. Buenos Aires: CINTERFOR/OIT.
- UNESCO, y OIT. (2003). *Enseñanza y formación técnica y profesional en el siglo XXI. recomendaciones de la UNESCO y la OIT*. París: UNESCO.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vargas, S., Henríquez, A., Aravena, J., y Ogrodnik, E. (2006). *Estudio inserción laboral de egresados de la educación media técnico profesional y de la educación técnica de nivel superior en el sector de la administración y comercio de la región metropolitana. informe final*.
- Velasco, C. (2005). *La educación técnico profesional de nivel medio en siete países de América Latina*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Weinberg, P. (2006). El trabajo en el siglo XXI. panorama actual y desafíos para la formación profesional y el empleo de los jóvenes. Paper presented at the *Conferencia Internacional De Educación, Cultura y Tecnología*,

Factores condicionantes en la formación para el empleo en los jóvenes inmigrantes marroquíes no acompañados. El caso de un centro residencial de acción educativa (CRAE)

ANTONIO PÉREZ ROMERO
PEDRO JURADO DE LOS SANTOS
Universidad Autónoma de Barcelona

1. Introducción

A partir de 1990 se comienza a dar un nuevo fenómeno migratorio en España: jóvenes, procedentes de diferentes partes de Marruecos, se embarcan en la peligrosa y desconocida aventura de cruzar el estrecho de Gibraltar en busca de una promoción social y económica en España (Asociación pro-derechos de Andalucía, 2006). Son jóvenes que en la mayoría de los casos proceden de familias muy humildes, las cuales viven en barrios que carecen de unos servicios básicos y en viviendas deficitarias. Además, estos jóvenes abandonan de forma prematura la escuela, con lo que carecen de una formación de base que les pueda ayudar en el proceso de integración en el territorio de acogida.

Los menores a los que hacemos referencia ponen toda su ilusión y perspectivas de futuro en el hecho de llegar a España y conseguir un trabajo que les facilite el proceso de integración sociolaboral, por lo que, con tan solo 12 ó 13 años, ya deambulan por el puerto de Tánger esperando una oportunidad para camuflarse en los bajos de un autobús, de un camión o de otro vehículo, que les permita el paso de forma clandestina a la Península.

El caso que nos ocupa toma como referencia a los menores extranjeros indocumentados no acompañados (MEINA) que llegan a Barcelona. Una vez en esta ciudad, y tras el contacto con la *Direcció General d'Atenció a la Infancia y a la Adolescència* (en adelante DGAIA), estos jóvenes pasan a estar bajo los servicios de protección de menores, por lo que la DGAIA los tutela y delega la guarda en la dirección del centro de protección al cual sea derivado, en este caso en un Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE).

En los CRAE se realiza una intervención educativa con los menores con la finalidad de facilitar una educación integral que les ayude en el proceso de integración sociolaboral. No obstante, no son pocos los *hándicaps* con los que los menores inmigrantes marroquíes se encuentran en este proceso; la falta de competencias lingüísticas en castellano y catalán, el desconocimiento del contexto inmediato en el que se encuentran, el nivel deficitario de formación de base, y conductas disruptivas normalizadas, son algunos ejemplos de ello.

De ahí la necesidad de realizar un estudio de investigación que diagnostique las dificultades que se encuentran estos menores en los cursos de formación para el empleo, tomando como referencia sus competencias básicas.

1.1. Finalidad del estudio de investigación

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, se pretende “elaborar un modelo de intervención educativa que promueva la integración sociolaboral de los jóvenes objeto de estudio, teniendo como pilar fundamental del mismo la formación para el empleo”.

1.2. Objetivos específicos de la investigación

- Conocer las características de la población objeto de estudio.
- Analizar el perfil de aprendizaje y de competencias básicas que disponen estos menores en la actualidad.
- Valorar la autopercepción de los menores con relación a sus competencias básicas.
- Analizar los condicionantes que estos jóvenes se encuentran a la hora de llevar a cabo una formación para el empleo.

2. Justificación teórica

El estudio ha tomado como referentes 5 bloques teóricos con la finalidad de guiar, orientar y fundamentar el proceso de investigación. En primer lugar se ha abordado un tema tan recurrente, pero no por ello insoslayable, como es el de la *Integración*

en el proceso migratorio. El controvertido término lo entendemos, a partir de Jurado (1993), como el proceso de participación activa en las diferentes dimensiones en la que la persona se desarrolla. A partir de esta definición, el modelo propuesto ha de abarcar los diferentes ámbitos en los que lo jóvenes objeto de estudio se desarrollan y que ejercerán de facilitadores. El segundo bloque teórico que se ha tratado hace referencia al flujo migratorio de los menores inmigrantes sin referentes familiares que provienen de Marruecos. Se ha indagado en la situación socio-económica de las familias, en las causas que llevan a los menores a emigrar de Marruecos, al historial académico – formativo y laboral, etc., con la finalidad de comprender mejor el fenómeno y poder elaborar un modelo adaptado a las necesidades. El tercer bloque al que se hace referencia en el marco teórico de la investigación es el del Sistema Educativo Marroquí, con la finalidad de conocer la estructura, metodologías, organización, características, etc., y comprender de esta forma las diferentes dificultades que se encuentran los jóvenes objeto de estudio, tanto en las aulas de la ESO, como en los cursos de formación para el empleo. El cuarto bloque teórico ha indagado en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE), en los que los menores residen. La finalidad del bloque ha sido la de conocer el marco legislativo que los sustenta, la finalidad y objetivos de estos centros, la estructura y la organización que existe para la practica educativa, los instrumentos y documentos técnicos que se utilizan, además de conocer características de la intervención educativa. Todo ello se fundamenta en el hecho de que el modelo de intervención elaborado, se ha de aplicar en el CRAE, por lo que se ha de adaptar e ir en consonancia con el Proyecto educativo de centro y con el Reglamento de Régimen Interno. Por último, el quinto bloque teórico que se ha trabajado en el estudio de investigación, hace referencia a la Formación para el empleo, partiendo en primer lugar de la definición y caracterización del concepto, para posteriormente describir cada una de las modalidades de formación que son susceptibles de ser utilizadas por el colectivo objeto de estudio. Por otro lado, y tomando como referencia el cambio en la modalidad del diseño curricular actual de la formación para el trabajo y, que el estudio de investigación hace referencia a las competencias básicas, se ha indagado en el concepto genérico de competencias y en la tipología de las mismas, centrándonos en las que hacen referencia a las competencias básicas.

3. Metodología

3.1. Fundamentación Metodológica

El presente trabajo de investigación se ha enmarcado en un estudio de tipo descriptivo – etnográfico, ya que, los objetivos y la finalidad del mismo nos han permitido conocer, describir y explicar los condicionantes de la formación para el empleo

de los MEINA. Los datos tratados en la investigación son tanto de tipo cuantitativo como de tipo cualitativo. Por un lado, mediante los datos de tipo cuantitativo hemos podido explicar y controlar los diferentes fenómenos que emergen en el desarrollo de la investigación, sin que por nuestra parte hayamos condicionado el mencionado fenómeno. Por otro lado, a partir de los datos de índole cualitativo hemos indagado y comprendido mejor las razones del proceso migratorio, la finalidad del mismo, así como las diferentes dificultades que los menores objeto de estudio se encuentran a la hora de llevar a cabo los cursos de formación para el empleo. De esta forma, podemos afirmar que se ha utilizado dos planteamientos metodológicos simultáneos, también llamado un enfoque integrado “multimodal”. Con la finalidad de clarificar y justificar el tipo de investigación que se ha llevado a cabo, se ha elaborado la siguiente tabla, elaborada a partir de Tejada (1997:24), en la que se establece el tipo de investigación en función de una serie de criterios determinados.

Criterios de Clasificación	Tipo de Investigación
1. Proceso Formal	Inductivo
2. Finalidad	Investigación Aplicada
3. Objetivo	Descriptivo / Explicativo / Estudio de Caso / Etnográfico
4. Tiempo	Investigación Descriptiva (presente)
5. Medio	Investigación de Campo
6. Manipulación de Variables	Investigación descriptiva Ex post facto
7. Naturaleza de los datos	Investigación Cualitativa / Cuantitativa

3.2. Variables analizadas

De acuerdo a la finalidad del presente estudio de investigación se erigen dos grandes bloques de variables. Por un lado, aquellas que hacen referencia a la caracterización de la población objeto de estudio y, por otro, a aquellas variables directamente relacionadas con las competencias básicas en los MEINA.

Variables relacionadas con la caracterización de los MEINA

- Variables personales y familiares relacionadas con la vida en Marruecos.
- Variables relacionadas con el proceso migratorio hacia Barcelona.
- Variables socio-familiares una vez viviendo en Barcelona.
- Variables educativas y formativas.
- Variables relacionadas con la inserción laboral.
- Variables sanitarias
- Variables relacionadas con el contacto con Justicia Juvenil
- Variables relacionadas con la autopercepción con relación al proceso de integración sociolaboral.

Variables relacionadas con las competencias básicas de los MEINA

En coherencia con el marco teórico y contextual de referencia, las variables definidas con relación a las competencias básicas para llevar a cabo el trabajo de investigación, han sido las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia Matemática
- Competencia en conocimiento e interacción con el entorno
- Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia en el ámbito laboral
- Competencia en aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa
- Competencia Social y ciudadanía

3.3. Población y Muestra

En el estudio de investigación y, debido a que se estudia el caso de un CRAE destinado a la atención residencial, socioafectiva y socioeducativa con capacidad para acoger a 30 menores, no existe una muestra, sino que todos los menores que actualmente residen en éste y, por tanto, constituyen lo que se denominaría población sobre la cual se quiere estudiar el fenómeno, forman parte del objeto de estudio.

Los criterios utilizados para la selección de la muestra hacen referencia a la disponibilidad de los menores en el centro residencial. Por ello, el muestreo es accidental por las circunstancias personales que afectan a los menores en el momento de llevar a cabo el trabajo de investigación. Finalmente, han sido 24 los menores que han participado en el estudio de investigación.

3.4. Instrumentos y fuentes de información

Instrumentos

La metodología en la recogida de datos tiene carácter de multivariedad instrumental bajo el principio de la triangulación. La investigación utiliza los instrumentos para la recogida de información, partiendo de la premisa de que éstos, en ningún caso pueden condicionar la investigación.

Los instrumentos utilizados han sido:

- **Cuestionario CUACBAMEINA** (cuestionario de autopercepción de competencias básicas en los menores inmigrantes no acompañados).
- **Cuestionario de percepción de las competencias básicas de los menores, por parte de sus tutores.** Para la construcción de este cuestionario se ha tomado como base el CUACBAMEINA.
- **Observación participante.** En este caso se ha optado por llevar a cabo un tipo de observación no estructurada, mediante registros anecdóticos.

- **Análisis de Documentos.** Los documentos analizados hacen referencia al Proyecto educativo de Centro (PEC), a los informes individuales de los menores, los cuales contienen un diario de seguimiento del menor en el que se reflejan los hechos significativos, así como al registro de tutoría semanal con el tutor/a.

Fuentes de información

Al igual que ha sucedido con los instrumentos, han sido diferentes las fuentes de información para de esta forma, poder llevar a cabo una triangulación de la información y reducir el grado de subjetividad que pueda existir. Las fuentes de información utilizadas en el estudio de investigación han sido los siguientes:

- Menores objeto de estudio (han participado un total de 24 jóvenes residentes en el CRAE).
- Tutores/as de los menores en los centros
- Documentos institucionales
- Pedagogo del centro.

4. Resultados

En primer lugar haremos referencia a los resultados obtenidos a partir del análisis de las variables relacionadas con la caracterización de los MEINA, para posteriormente hacer referencia a los resultados de los cuestionarios pasados tanto a menores como a sus tutores.

4.1. Resultados obtenidos de la caracterización de la población objeto de estudio

Del total de la población objeto de estudio, el 58,3% de menores tienen 17 años mientras que el 41,7% restante tienen 16 años. En el momento de iniciar el proceso migratorio, el 66,7% de jóvenes se encontraban viviendo con sus padres y tan sólo un 16,6% los padres están separados. Un dato obtenido importante de resaltar, con relación a la integración, es el hecho de que el 45,83% de los jóvenes provienen de Tánger, por lo que muchos de ellos eran amigos en el país de origen. En lo que hace referencia a la vivienda, el 29,2% de los menores del centro vivían en Marruecos en unas condiciones de habitabilidad muy precarias, mientras que casi un 50% lo hacían en unas condiciones óptimas o muy óptimas. Por otro lado, y con referencia a las relaciones familiares, el 41,7% de los menores manifiestan que éstas eran positivas y no existía conflicto más allá de los que se pueden considerar normales en una familia. El 95,83% de los menores manifiestan que abandonaron el país de origen debido a la precariedad económica en

la que vivían, además otras de las razones que esgrimen los menores, hacen referencia a los maltratos por parte de la familia, a las posibilidades de estudio y de trabajo y al abandono parental. Con relación a la edad a la que iniciaron el proceso migratorio, un 50% de los menores lo hicieron con 15 años y una vez en España, el 33,35% llevan entre 3 y 4 años. Mencionar que el 66,6% de los menores tienen familia muy cercana en el territorio de acogida, aunque en este caso, ninguna de las familias quiera asumir la guarda de éstos.

Con relación a la alfabetización en la lengua de origen, el 75% de los menores ponen de manifiesto que saben leer y escribir, mientras que un 45,9% de la población no realizó ningún curso de educación reglada más allá de 6º de primaria. En este sentido, el 45,8% de los menores abandonaron la escuela antes de los 14 años. Los motivos a los que hacen referencia los menores para abandonar la escuela son diversos, el 45,8% de los jóvenes ponen de manifiesto que abandonaron la escuela debido a la precariedad económica familiar que tenían, la cual impedía un gasto en transporte y material escolar. Una vez en Catalunya, el 83% de los menores han realizado cursos para adquirir competencias lingüísticas en castellano, mientras que un 58,3% han realizado cursos de catalán.

Con relación a la formación para el trabajo, el 50% de los jóvenes han realizado al menos un curso, mientras que un 41,7% han realizado 2 cursos. Las especialidades profesionales más recurrentes por parte de los jóvenes son ayudante de cocina, carpintería de aluminio y electricidad.

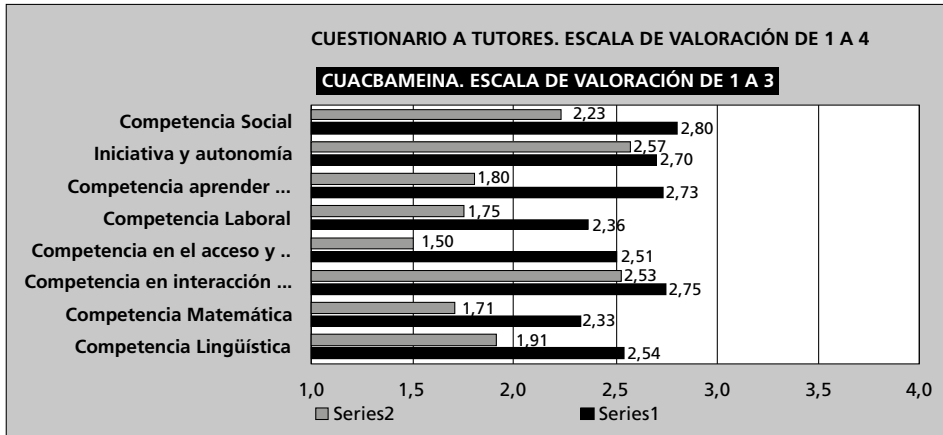
Por otro lado, el 75% de los menores del centro manifiestan haber trabajado en su país aunque haya sido tan solo durante los meses de verano y una vez en Catalunya, tan solo el un 12,5% de los menores están o han estado trabajando.

Un 41,7% de los menores manifiestan un consumo significativo y frecuente de sustancias tóxicas, mientras que el 58,3% no consumen ningún tipo de tóxicos. De los menores que consumen tóxicos, el 70% lo hace únicamente de hachís mientras que el 20% consumen tan solo disolvente y un 10% consume de forma combinada tanto hachís como inhalantes y/o pastillas.

Por último, un 41,6% de la población objeto de estudio tiene algún expediente abierto en Justicia Juvenil.

4.2. Resultados obtenidos a través de los cuestionarios a tutores y menores del centro

En el gráfico que se muestra a continuación podemos establecer una comparación entre los resultados obtenidos en los cuestionarios por parte de los menores (autopercepción de competencias básicas) y los tutores (percepción de competencias básicas sobre los menores).



En el gráfico anterior podemos apreciar con claridad como, en general, los menores tienen un nivel de autopercepción de competencias básicas mayor que el que de ellos tienen sus propios tutores.

Con relación a las competencias lingüísticas, los menores están situados en un nivel de percepción de dominio muy alto en comparación con el que proporcionan los tutores, la media de los cuales se sitúa en insuficiente. Al hacer referencia a las competencias en matemáticas las diferencias entre menores y tutores también existen, los primeros continúan valorándose de forma muy positiva a pesar de que esta valoración es ligeramente inferior a la anterior. Por su parte los tutores son más críticos y objetivos en las valoraciones, siendo su media de 1,71, es decir, insuficiente. Sorprende el nivel de autopercepción que tienen los menores, teniendo éstos numerosas oportunidades para poder comprobar sus carencias en las diferentes competencias analizadas y siendo conscientes del conocimiento que de ello tienen los tutores.

La competencia en conocimiento e interacción con el entorno también está valorada de forma positiva por los menores; la media de los tutores es de 2,53, es decir, éstos valoran esta competencia de forma “aceptable”. No podemos hacer correlaciones entre ambas medias, pero podemos decir que ambas siguen tendencias parecidas, poniendo de manifiesto, no obstante, que los menores se valoran de forma más elevada.

Con relación a la competencia en el acceso y tratamiento de la información y competencia digital, la media de los menores sigue la misma tendencia que en competencias anteriores, es decir, los menores tienen una autopercepción muy positiva con relación al dominio de la misma, mientras que los tutores son más críticos en las valoraciones, resultando una media de 1,50, es decir, insuficiente.

La media de la competencia laboral en el cuestionario parte de los menores, sigue la misma tendencia positiva de las competencias anteriores. No obstante, se hace evi-

dente que éstos perciben que han de mejorar aquellas más relacionadas con los deberes y derechos de los trabajadores. Los tutores, por su parte, valoran como insuficiente el dominio de competencias que tienen los menores, cuya media total obtenida es de 1,75.

La competencia en aprender a aprender sigue obteniendo resultados positivos de autopercepción por parte de los menores, la media de los cuales se sitúa en 2,73, lo cual no resulta extraño, si anteriormente los menores se han valorado igualmente de forma positiva. Los tutores valoran esta competencia en los menores de forma “Insuficiente”, en coherencia con las valoraciones anteriores. Se ha de poner de manifiesto que si los menores no son conscientes de sus limitaciones para poder aprender a aprender, difícilmente pondrán en marcha mecanismos para poder remediarlo.

Con relación a la competencia en autonomía e iniciativa personal, los menores manifiestan tener un dominio de ésta, resultando una media de 2,70. Por su parte, los tutores valoran esta competencia en los jóvenes de forma más positiva que en anteriores competencias, cuya media es de 2,57, es decir, “aceptable”.

La competencia Social y ciudadana es la competencia que mejor valorada está por parte de los menores, la media de los cuales es de 2,80. Esto resulta un poco sorprendente si tomamos como referencia los diferentes incidentes en el centro y los expedientes abiertos en justicia juvenil. Por su parte, la media de los tutores también es más elevada que en algunas competencias anteriores, resultando una media de 2,32, es decir, “aceptable”.

Después de la comparación entre menores y tutores, tenemos que poner de manifiesto que los jóvenes tienen una percepción mucho más elevada y positiva de sus competencias básicas que la que tienen de las mismas sus tutores. La media global de las competencias básicas valoradas por los menores es de 2,59, en una escala de valoración que va de 1 a 3, mientras que la media global resultante de los tutores es de 2, en una escala de valoración que va de 1 a 4.

4.3. Resultados obtenidos con relación a las variables directamente relacionadas con los cursos de formación para el empleo.

La formación para el empleo es considerada por los menores, en un primer momento, como la puerta de acceso al mercado laboral. Los menores objeto de estudio han realizado en total 32 cursos de formación para el empleo de diferentes tipologías, especialidades y duraciones. De estos 32 cursos realizados, en un 18,8% los menores no tuvieron problemas más allá de los derivados de la dinámica del propio curso y de la falta de hábitos de estudio.

En un 9,4% de los cursos, los formadores manifiestan que el nivel de competencias básicas de los menores es insuficiente como para que éstos puedan conseguir los objetivos propuestos. El nivel académico de los menores resulta ser un obstáculo para adquirir las competencias profesionales por lo que, desde el CRAE, se trabaja para

intentar disminuir las dificultades pero la motivación y el interés de los jóvenes para realizar clases de repaso es mínima. En un 6,3% de los cursos realizados, los menores además de tener problemas derivados de la falta de competencias básicas (haciéndose muy evidente en las lingüísticas), tienen faltas de asistencia y puntualidad, desmotivación, y el consumo significativo de tóxicos afecta al desarrollo del curso. Los formadores manifiestan que los menores no tienen hábitos de estudio, no asisten con regularidad y, cuando lo hacen, están desmotivados y muestran conductas que no facilitan la adquisición de aprendizajes.

En un 6,3% de los cursos los menores han manifestado problemas de salud mental. En un caso el menor tenía un TDAH que no le permitía concentrarse en las clases y adquirir las competencias profesionales y el otro caso hace referencia a un joven en tratamiento psiquiátrico debido a que tenía un trastorno llamado “delirio mesiánico” que imposibilitaba del todo la realización del curso de formación para el empleo. En un 12,5% de los cursos los jóvenes manifiestan tener un nivel de competencias lingüísticas en castellano y/o catalán que dificultan en exceso la adquisición de las competencias profesionales, dado que los menores no entienden, ni por lo tanto comprenden, los contenidos que se están trabajando en clase, sobre todo en lo que hace referencia a cursos más técnicos. Por último, en un 46,9% de los cursos de formación para el empleo, los menores han mostrado falta de motivación y faltas de asistencia e impuntualidad. En este caso los formadores mencionan que los menores no están comprometidos con los cursos, no se implican ni participan de forma activa, no llevan a cabo los deberes que desde el centro de formación se mandan y en numerosas ocasiones se les tiene que llamar la atención en relación con su conducta. Antes que la falta de competencias lingüísticas o el bajo nivel académico, lo que preocupa más a los centros de formación es la actitud de los jóvenes.

5. Conclusiones

5.1 Conclusiones relacionadas con los condicionantes en la formación para el empleo de los menores objeto de estudio

En este caso vamos hacer referencia únicamente a las conclusiones que se extraen con relación a las dificultades que se han diagnosticado en los menores, con relación a la formación para el empleo.

- Falta de formación de base
- Dificultades lingüísticas en castellano y catalán
- Falta de hábitos de estudio
- Visión distorsionada de la realidad
- Dependencia del equipo educativo
- Falta de actitud positiva
- Consumos de sustancias tóxicas

- Jurado, P. (1993) Integración socio-laboral y Educación Especial. Barcelona: Ed. PPU.
- Jurado, P. (2008) Formación y Trabajo. *La empleabilidad y adaptabilidad como claves facilitadoras de la incorporación al mundo del trabajo*. (Doc. Interno). Bellaterra: Departamento de Pedagogía Aplicada - UAB.
- Pérez, A. (2010). Factores condicionantes en la formación para el empleo en los jóvenes inmigrantes marroquíes no acompañados. El caso de un centro residencial de acción educativa (CRAE). Tesina de Doctorado. Inédita. Defensa en fecha de 21 de julio de 2011. Doctorado en Calidad y procesos de innovación en educación. (UAB)
- Quiroga, V. y Doncel, C. (Dir.) (2005). *Rutas de pequeños sueños. Los menores inmigrantes no acompañados en Europa*. Proyecto ConRed. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.
- Subirats, Joan (dir.) (2005). *Riesgos de exclusión social en las Comunidades Autónomas*. Bilbao: Fundación BBVA. [Consulta en línea efectuada en octubre de 2009 en <http://www.fbbva.es/TLFU/dat/riesgosd.pdf>].
- Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación "La Caixa". Escola d'Infermeria Santa Madrona.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, (56),20-30.].

El Plan de Formación en empresa basado en competencias. Un modelo para una Institución del Tercer Sector

ANTONIO PÉREZ ROMERO
Universidad Autónoma de Barcelona

1. Introducción

El Plan de formación que a continuación se presenta hace referencia al conjunto de acciones de formación diseñadas para una fundación del tercer sector que gestiona centros de protección de menores (Centros de Acogida y Centros Residenciales de Acción Educativa), en la línea de lo que menciona Hoyos (1999) cuando define al Plan de Formación como un conjunto planificado de acciones, las cuales se reflejan en el manual de formación, y que tienen la finalidad de reducir aquellos efectos que las necesidades de formación detectadas generan en la competitividad de la organización. En el caso que nos ocupa, aunque se hace referencia a diferentes perfiles profesionales que trabajan en estos centros, el ejemplo que se refleja en la presente comunicación está relacionado con el perfil del educador/a social.

El diseño y desarrollo de Planes de Formación forma parte del conjunto de estrategias que poseen hoy en día las organizaciones para desarrollarse, crecer y mantenerse en unos óptimos niveles de competencia. Las grandes transformaciones actuales, fruto de los cambios tecnológicos, económicos y sociales, obliga a las organizaciones a permanecer en un estado permanente de atención para poder satisfacer de forma eficiente (bajo unos parámetros estándares de calidad) las necesidades que se producen.

En este sentido, el Plan de Formación de Empresa debe poder dar respuesta a las necesidades que se derivan de los cambios antes mencionados, proporcionando, mediante las acciones formativas que se derivan del mismo, un conjunto de competencias que aseguren un trabajo eficaz y eficiente del personal profesional al que va dirigido y por tanto asegure la competitividad de la organización.

El Plan de Formación, entendido éste como uno de los pilares fundamentales para poder alcanzar los objetivos definidos por la organización, tiene los siguientes objetivos:

- Definir y priorizar las necesidades formativas de los profesionales de la organización.
- Planificar el conjunto de acciones formativas (programas y cursos de formación) que puedan satisfacer las necesidades formativas detectadas.
- Desarrollar las acciones formativas, bajo criterios de pertenencia, eficiencia y transferibilidad en el lugar de trabajo.
- Evaluar el desarrollo de las acciones formativas y reorientarlas si se diera el caso.
- Facilitar información acerca de los resultados de aprendizaje de las acciones formativas.
- Valorar el impacto de las acciones formativas a nivel personal e institucional.

Los profesionales de los centros de menores actúan como mediadores entre los menores residentes en centros y el contexto sociolaboral en el que se desarrollan, facilitando que éstos puedan ser competentes en las diferentes dimensiones en las que se desarrollan (social, familiar, laboral, académica, etc.).

Tomando como referencia el contexto de los centros de menores, podemos caracterizar al profesional actual como aquella persona que se sabe gestionar y desarrollar en una situación laboral compleja. Entre los rasgos definitorios del buen profesional, podemos destacar:

- Saber actuar y reaccionar con pertinencia en diferentes contextos.
- Saber combinar los recursos y articularlos en diferentes contextos.
- Poder transferir sus competencias.
- Saber aprender y aprender a aprender.
- Saber comprometerse.

Los perfiles profesionales de los centros de menores deben poder responder a las necesidades que se generan en los mismos, las cuales no surgen sólo de la experiencia y del día a día de los profesionales, sino que además, se considerarán las que emergen de la política de las instituciones, las influencias externas y los objetivos fijados por los centros. En este sentido, la Formación se convierte en un mecanismo, planificado y sistematizado, que posibilita que los profesionales de los centros puedan mejorar su atención a los menores residentes, facilita la adaptación a los cambios y contribuye al propio desarrollo profesional.

Plan de formación basado en competencias

Como ya se ha hecho referencia anteriormente, los cambios producidos en nuestra sociedad, requieren de un nuevo profesional que no sólo tenga conocimientos y habilidades técnicas relacionadas con su profesión, sino que también tenga un “*Saber estar*”, es decir, una predisposición a la cooperación y comunicación con los demás, un comportamiento orientado al grupo, etc., en definitiva una predisposición que facilite en gran medida su entendimiento interpersonal. Por otra parte, también se le pide un “*Saber ser*”, lo que significa tener una imagen realista de sí mismo, actuar de acuerdo con sus convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones, así como relativizar sus posibles frustraciones, Echeverría (2008).

Todo ello nos lleva a definir a la persona competente como “*aquella que sabe articular sus conocimientos, habilidades y valores de forma que le permite afrontar funciones y tareas que demanda la profesión, resolviendo las diferentes situaciones complejas que pueden acontecer, con unos niveles estándares de calidad*”.

En este sentido las diferentes acciones formativas que se derivan del Plan de Formación deben facilitar los cuatro saberes que componen la competencia, es decir:



Fuente: Echeverría, 2008

A partir de Navío (2005), podemos hacer referencia a los rasgos característicos de la competencia, y que las diferentes acciones formativas deben tomar en consideración:

- Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes
- Definibles en la acción
- Condicionadas por el contexto
- La experiencia es ineludible

Es importante hacer referencia al hecho de que la competencia en sí sólo se puede observar y medir en el momento en el que ésta se está desarrollando, es decir, en la acción, por tanto, la formación debe poder facilitar una visión global de la situación

para poder articular los conocimientos, habilidades y valores más pertinentes. Al diseñar un Plan de formación basado en competencias, las acciones formativas que se derivan de las mismas no se pueden quedar sólo en facilitar conocimientos y habilidades, sino que deben establecer una metodología orientada a la acción, en la que se apliquen los contenidos que se están trabajando.

Al trabajar por competencias debemos considerar que el contexto y la situación determinada, será la que condicionará el conjunto de recursos a articular por parte del / la profesional, de esta forma, se entiende que el / la profesional debe comprender y valorar en cada momento la situación en la que se enfrenta y no actuar de forma mecánica. No se trata de actuar ante la situación como si de una fórmula matemática se tratara, sino de analizar la situación y valorar cuáles serán el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que se articularán para solucionar la situación de forma eficiente. Realizar un Plan de Formación por competencias significa aplicar y orientar la acción formativa en base a la acción profesional. Para alcanzar un mayor grado de competencia profesional en la formación, ésta debe facilitar el mayor número posible de situaciones en la que los / las profesionales de los centros tengan que poder enfrentarse, gestionando sus conocimientos, procedimientos y valores y reflexionando alrededor de la respuesta a la situación dada. Hay que añadir que a más experiencia, y reflexión entorno a la misma, más grado competencial poseerá el / la profesional.

Una de las herramientas en la detección de necesidades en el Plan de Formación presentado, hace referencia a la identificación de las competencias que deben desarrollar los diferentes profesionales de los centros y, a partir de éstas, diagnosticar el diferencial competencial entre las competencias que se requieren y las que se poseen actualmente.

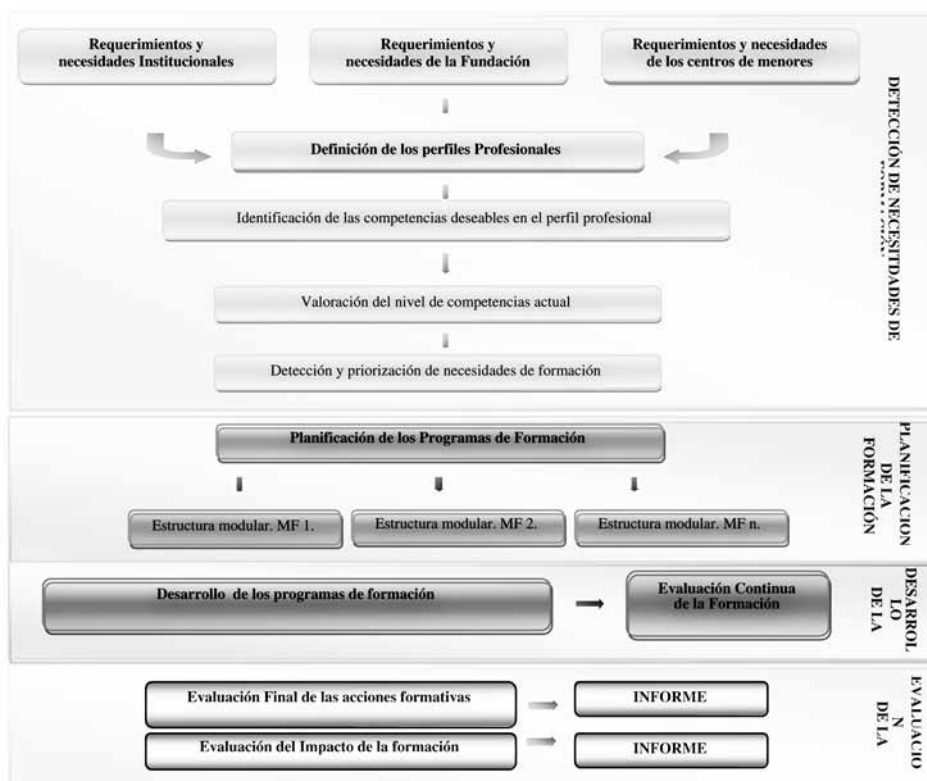
2. Modelo del plan de formación basado en competencias

A continuación se presenta el modelo de Plan de Formación basado en competencias diseñado para los centros de menores.

2.1 El proceso de detección de necesidades

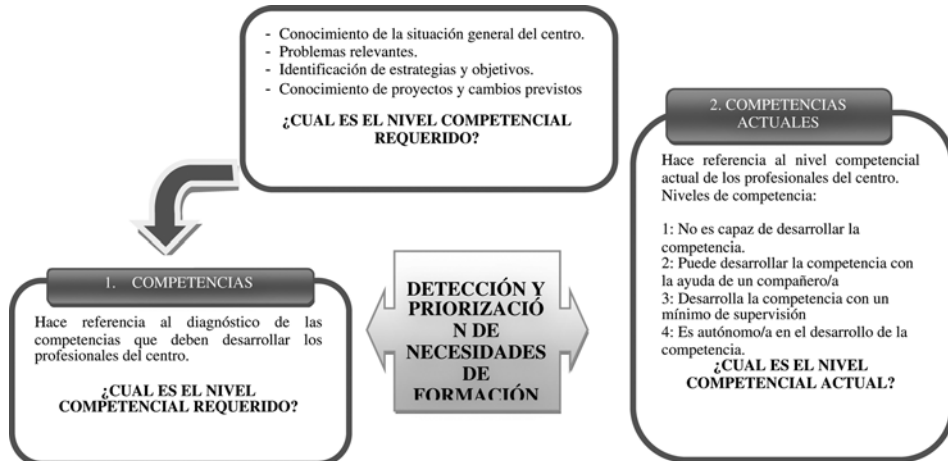
Este proceso se identifica con la evaluación inicial o diagnóstica y tiene como finalidad establecer las necesidades de formación que requieren los / las profesionales de los centros de menores. El modelo que presentamos establece tres ejes claves para la detección de necesidades de formación en los centros de menores.

En primer lugar se establece la elaboración del **Mapa Competencial**, que parte de los objetivos estratégicos de la Fundación a la que pertenece los centros de menores, de los objetivos que marca la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adoles-



Fuente: Elaboración propia

encia (DGAIA) y de los objetivos de los centros de menores. Para poder alcanzar los objetivos anteriores, los centros establecen diferentes perfiles profesionales los cuales deberán desarrollar toda una serie de competencias, para atender, bajo criterios de calidad, a los menores que residen. Una de las claves del Plan de Formación reside en el hecho de identificar (con criterios de suficiencia, importancia y pertinencia) cuáles son las competencias a desarrollar y cuál es el grado de competencias que disponen actualmente los profesionales de los centros, conformando todo ello un mapa de competencias. Posteriormente, y una vez identificadas las necesidades, éstas deberán ser priorizadas bajo criterios de relevancia, importancia y adecuación entre otros. Este análisis competencial incluye las siguientes fases:



Fuente: Elaboración propia

El segundo eje en el proceso de detección de necesidades hace referencia a la **detección de necesidades formativas a partir de los problemas detectados en los centros**, tanto por los profesionales de estos, como por la Fundación. Este es un método complementario de gran utilidad en el mapa competencial antes mencionado. En muchos casos los problemas, entendidos éstos como una disfunción que altera el funcionamiento de un centro disminuyendo la calidad del mismo, no serán bastante evidentes y estos se manifestarán a partir de síntomas.

Se trata de recoger y documentar los síntomas detectados, asociarlos a problemas y posteriormente analizar la viabilidad de organizar una acción formativa para eliminar y/o disminuir estos síntomas. Por último, el tercer eje en la detección de necesidades formativas, hace referencia al **proceso de detección basado en las necesidades percibidas y expresadas de los profesionales**. Los profesionales de los centros son los que más conocen el desarrollo de su trabajo y las dificultades que se pueden encontrar para poder realizarlo, por lo tanto es importante recoger sus valoraciones al respecto. Es importante que los profesionales de los centros conozcan la oferta formativa del Plan de Formación, ya que de esta forma se pueden orientar mejor a la hora de manifestar la demanda. En determinadas ocasiones, mediante una entrevista con el profesional, se podrá perfilar más las necesidades percibidas y expresadas.

Utilizando esta multivariedad instrumental en la detección de necesidades, podemos comparar la información relacionada con las necesidades de formación, contrastar las prioridades y establecer de forma más pertinente y adecuada las mismas. Los instrumentos utilizados para el diagnóstico de las necesidades de formación son los siguientes:

- Entrevistas
- Observaciones
- Cuestionarios
- Análisis de documentos

2.2 El proceso de Planificación de las acciones formativas

Una vez identificadas y priorizadas las necesidades de formación, éstas se traducen en objetivos de formación, dentro del proceso de planificación de las acciones formativas. En este sentido, se ha optado por establecer una estructura de módulos de formación, ya que esta metodología da flexibilidad y polivalencia a las acciones formativas.

La planificación de las acciones de formación deben realizarse tomando como referencia que éstas han de ser significativas, aplicables y transferibles al puesto de trabajo. Estas acciones deben incluir los siguientes apartados:

- Necesidades a las que responde la acción formativa.
- Descripción del grupo destinatario (grupo diana).
- Especificación del objetivo general y los objetivos específicos.
- Selección y secuenciación de contenidos.
- Establecimiento de la metodología y estrategias metodológicas.
- Consideración de los recursos necesarios para desarrollar la acción formativa.
- Definición del cronograma de la acción formativa.
- Establecimiento de la evaluación.
- Delimitación del coste de la acción formativa.

Una vez realizada la planificación de la formación, y antes de su desarrollo, ésta debe ser evaluada bajo criterios de adecuación, suficiencia y eficiencia.

2.3 El proceso de desarrollo de la formación

Mediante el desarrollo de la formación, los/las profesionales de los centros mejorarán y actualizarán sus competencias profesionales y por tanto podrán ofrecer un servicio de mayor calidad a los menores residentes en los centros. En este sentido, es fundamental que la formación que se desarrolle tenga una aplicación muy práctica en la realidad de los centros y se ajusten a sus necesidades. Además, la formación debe permitir al/la profesional poder enfrentarse a diferentes situaciones que requieren la articulación de conocimientos, habilidades y valores y que posteriormente podrá hacer transferible a su puesto de trabajo. Debemos tener en cuenta que estamos desarrollando un modelo de formación basado en competencias, lo que significa que no sólo

se facilitará conocimiento, habilidades y fomentar valores, es decir, enseñar el qué y cómo, sino que además, los profesionales, en un contexto formativo, deben poder enfrentarse a situaciones reales y/o similares a las que se pueden encontrar en los centros de protección de menores y poder tener la oportunidad de reflexionar entorno a ésta, fomentando el aprender a aprender.

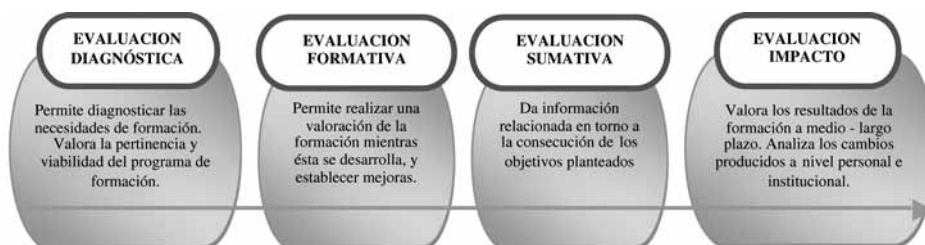
Esto significa que el formador/a del curso no debe tener tan sólo unas competencias pedagógicas para transmitir los contenidos de la formación y unas competencias profesionales específicas del ámbito de la formación, sino que además, debe poder contextualizar los contenidos específicos de la formación en el ámbito de los centros de menores, lo que requiere de un conocimiento de la realidad de estos centros. Este último, es un aspecto clave para que la formación realizada tenga un impacto positivo en la realidad y pueda satisfacer las necesidades formativas que la conforman.

2.4. El proceso de evaluación de la formación

La evaluación tiene como finalidad el poder recoger una información de forma planificada y sistemática, para poder emitir un juicio de valor que ejerza de cimentación para la toma de decisiones (Ferrández, 1993). Esta evaluación se realiza en términos tanto técnicos, sociales, como económicos, analizando el coste - beneficio de las acciones formativas realizadas. El proceso en sí tiene carácter instrumental y no final, es decir, la finalidad no es evaluar, sino el hecho de evaluar para posteriormente tomar decisiones que mejoren las diferentes acciones formativas, además de poder ofrecer información relacionada con el propio proceso formativo. Las funciones de la evaluación al Plan de Formación que se presenta son las siguientes:

- Valorar la coherencia entre la planificación de la formación y las necesidades que la sustentan y justifican.
- Comprobar si los objetivos definidos en las acciones formativas se están consiguiendo de forma eficiente. En el caso de no ser así diagnosticar los aspectos de la formación susceptibles de ser modificados para mejorar ésta.
- Comprobar el grado de consecución de los objetivos planteados.
- Diagnosticar posibles necesidades formativas no detectadas.
- Facilitar información con relación al desarrollo del Plan de formación.
- Valorar el impacto de la formación a nivel institucional y personal.
- Justificar la inversión en formación.

En el Plan de Formación que se presenta en este documento se pueden identificar cuatro tipos de evaluación, que se corresponden con el por qué de la evaluación.



Fuente: Elaboración propia

El proceso de evaluación está considerado como crucial dentro del Plan de formación de la organización y no se puede dejar su desarrollo al azar ni a la improvisación. Por este motivo todos los procesos de evaluación que contempla el Plan de formación deben estar planificados, en este caso siguiendo los siguientes aspectos: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Quién? ¿Con qué? ¿Cuándo? ¿Por qué? evaluar y cuáles son los referentes de esta evaluación.

En el momento de realizar la evaluación y tomando en consideración que estamos aplicando un Plan de Formación basado en competencias, debemos establecer cuáles serán nuestros indicadores comportamentales, es decir, aquellas evidencias que nos pueden ofrecer información con relación al logro de la competencia, y por otra parte, también debemos delimitar los criterios de evaluación. Estos criterios pueden hacer referencia a: suficiencia, aplicabilidad, eficiencia y eficacia

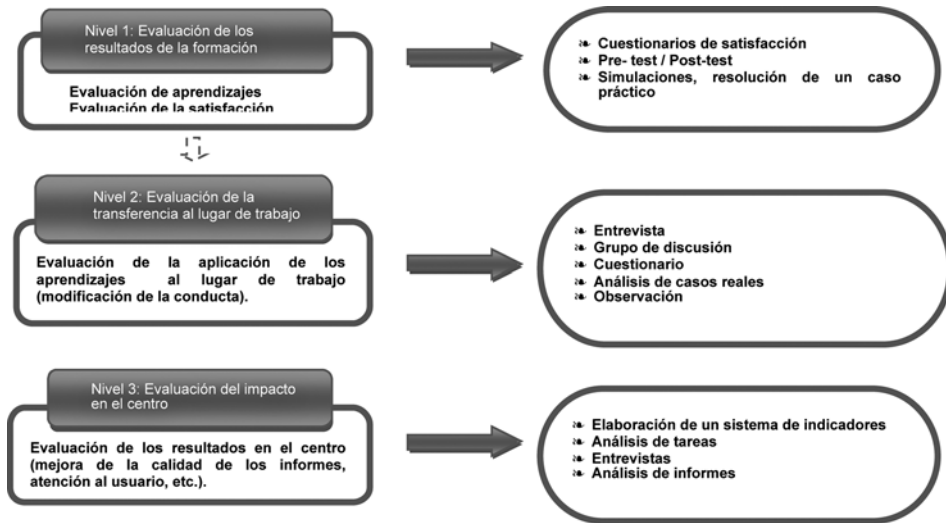
Los instrumentos utilizados para realizar la formación se refieren a cuestionarios, observaciones, análisis de informes, análisis de casos, entrevistas, en todo caso, instrumentos que permitan comprobar el logro de la competencia de acción profesional.

2.4.1. La evaluación de la transferencia de la formación al puesto de trabajo y el impacto en el centro de menores.

La evaluación de resultados, entendida ésta como el proceso mediante el cual se puede comprobar hasta qué punto se han conseguido los objetivos planteados en las acciones formativas y sus efectos en la dinámica de los centros, se convierte en un aspecto clave en la planificación del Plan de Formación y contribuye de forma significativa en ofrecer una formación de calidad, pertinente y eficiente.

El modelo de evaluación de resultados que se presenta en el siguiente ideograma, trabaja sobre dos ejes claves de la formación, por un lado la evaluación de los resultados de la formación, tanto a nivel de satisfacción de la formación como de los aprendizajes adquiridos (nivel 1). Posteriormente se evalúa la transferencia de los aprendizajes de la formación al puesto de trabajo, es decir, se evalúa la modificación de la conducta como consecuencia de la formación (nivel 2) y por último, se analizan los cambios

que se han producido en la organización como consecuencia de la realización de la formación (nivel 3).



Modelo de Evaluación de Impacto.

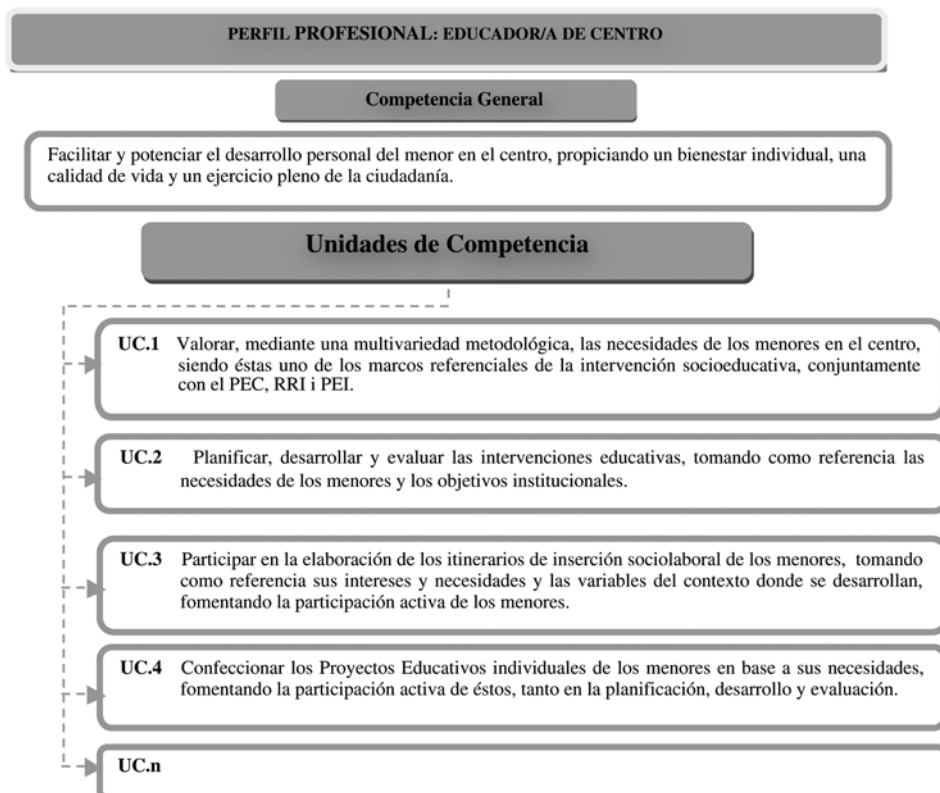
Fuente: Elaboración propia

3. Los perfiles profesionales en los centros de menores

El perfil profesional de una ocupación incluye el conjunto de roles, tareas, conocimientos, habilidades, valores y responsabilidades, que debe tener una persona para poder desarrollar su profesión con unos niveles de estándares calidad.

A partir del análisis de los Centros de Protección de menores, los perfiles profesionales identificados son los siguientes: Director/a de Centro, Subdirector/a de Centro, Coordinador/a de centro, Jefe de Turno, Educador/a, Psicólogo/a, Pedagogo/a, Trabajador/a Social. A partir del establecimiento de los diferentes perfiles profesionales, se reflejan las competencias que desarrollan en su trabajo diario, para poder establecer el Plan de Formación.

En la siguiente figura se reflejan, a modo de ejemplo, las competencias del educador/a social en los centros.

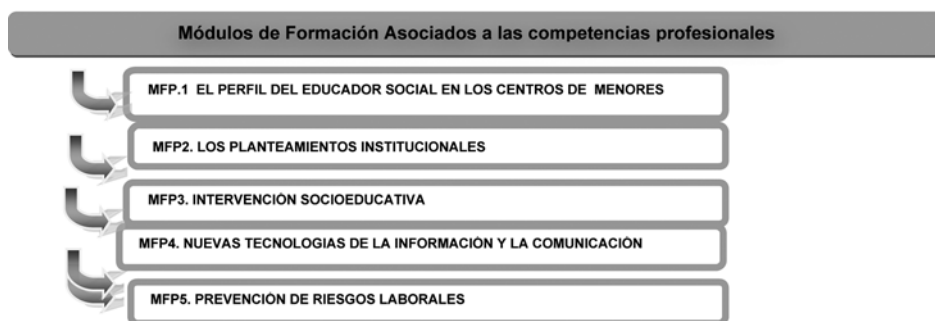


Unidades de competencia del Educador/a social en centros

3.1. Módulos de formación asociados al perfil del Educador/a social en los centros

A partir del establecimiento de las competencias profesionales, se establecen los módulos de formación, los cuales tendrán como finalidad propiciar la adquisición de estas competencias. Cada uno de los módulos de formación presentados se dividen en acciones formativas, las cuales tendrán la finalidad de facilitar una serie de competencias que hagan que los educadores/as de los centros de protección de menor puedan desarrollar su trabajo con más calidad y crecer personal y profesionalmente.

A partir del mapa competencial del perfil de Educador/a de centro y para dar respuesta a las necesidades de formación, se han establecido 5 módulos de formación, tal y como se muestra en la siguiente figura.



Como se ha hecho referencia anteriormente, el hecho de establecer una propuesta de Plan de formación por módulos, ofrece flexibilidad, polivalencia y adaptabilidad a cada una de las realidades de los centros de menores. De los 5 módulos formativos que se proponen, tan sólo el primero (El perfil del educador / a en los centros de menores), es obligatorio para los educadores/as, dado que tiene la finalidad de conocer, comprender y analizar el lugar de trabajo donde estos desarrollarán su trabajo. El resto de módulos formativos se realizarán en función del análisis de necesidades que se realicen en los diferentes centros de protección de menores. Esto no quiere decir que las diferentes acciones formativas se realicen sólo para el personal de un determinado centro. Proponemos, que como se está haciendo actualmente, en las diferentes acciones formativas asista personal de diferentes centros, ya que la formación se basa también en el intercambio de experiencias y formas de hacer, aparte de que resulta más eficiente, en términos de coste - beneficio, una acción formativa conjunta.

4. Estructura formal del plan de formación

El desarrollo del Plan de formación que se presenta debe considerar los apartados que se explicitan a continuación:

- a. Política de la Fundación: objetivos generales, visión de futuro, estrategias, proyectos de cambio.
- b. Política de Formación en la Fundación: objetivos generales de la formación y principios de actuación.
- c. Necesidades de formación detectadas: priorización de las necesidades formativas a corto, medio y largo plazo.
- d. Acciones formativas a desarrollar: todas las acciones a desarrollar tendrán su programa al alcance de los profesionales de los centros. En este apartado

- se refleja tanto las formaciones obligatorias, las complementarias, como las que se pueden realizar de forma puntual.
- e. Cronograma de las acciones formativas a desarrollar: establecimiento de las acciones formativas, ordenadas cronológicamente bajo criterios de importancia, relevancia, viabilidad.
 - f. Cálculo del coste de la formación: en este apartado se calculará el coste de la formación, tanto a nivel de asistentes a las acciones formativas, como de material, formador y los recursos necesarios.
 - g. Divulgación del Plan de Formación: se hace referencia a cómo se divulgará el Plan de Formación a los profesionales de los centros de menores.

5. Bibliografía

- Echeverría, B. (Coord.) (2008). *Orientación Profesional*. Barcelona: UOC
- Ferrández, A. (1993). Diseño y proceso de la evaluación de adultos, en Ferrández, A., Peiró, J. y Puente, J.M. (Coords): *La evaluación en la educación de personas adultas*. Madrid: Diagrama 9-70.
- Ferrández, A. (2002). *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Col.lecció Documents
- Ferrández, A., Tejada, J., Jurado, P., Navío, A. y Ruiz, C. (2000). *El Formador de formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Navío, A. (2005a). *Las competencias profesionales del formador*. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro – EUB.
- Tejada, J (1997). La Evaluación, en Gairín, J y Ferrández, A (Coords.) *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis.243-268
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, (56), 20-30.

Dispositivos de formación en cooperativas agroalimentarias de éxito. Dos casos gallegos

MARÍA ISABEL DOVAL RUIZ
ADOLFO PÉREZ ABELLÁS
MARÍA AINHOA ZABALZA CERDEIRIÑA
Universidade de Vigo

Introducción

La información que presentamos a continuación se enmarca en una investigación, financiada por la Xunta de Galicia a través del *Programa de promoción xeral de investigación básica 2008-011*, por resolución del 21 de Julio de 2008 (D.O.G. 1-X-2008, referencia INCITE08PXIB214178PR) y dirigida por el profesor Miguel Angel Zabalza. El tema de la investigación es *LA FORMACIÓN COMO RECURSO COMPETITIVO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: análisis de la situación en Galicia y propuestas de innovación*. Un problema de enorme actualidad y relevancia. Concretamente, dentro del grupo de investigación que desarrolló ese proyecto, se formó un subgrupo que analizó “buenas prácticas”, tal y como se refleja en el trabajo de Rodicio (2011, coord.), presentado en este mismo congreso y que constituye la base de la comunicación que ahora presentamos.

En este trabajo que presentamos un primer avance del diagnóstico, análisis y valoración de los principales dispositivos de formación vigentes en dos cooperativas gallegas punteras en el sector agroalimentario, relatadas por sus responsables de RRHH y Formación. Los datos identificativos de personas y empresas permanecen ocultos por

decisión del grupo de trabajo. A efectos de este trabajo las denominaremos: cooperativa agroalimentaria A (CAA) y cooperativa agroalimentaria B (CAB). Los datos que fundamentan este trabajo fueron obtenidos en el año 2010.

1. Objetivos de este estudio

Los objetivos de este trabajo están en línea con el proyecto señalado, y son los siguientes:

- Diagnosticar la situación de la formación en dos empresas agroalimentarias de referencia en Galicia, con unas peculiaridades propias que les otorga su realidad de cooperativas.
- Identificar el “impacto” de la formación en el desarrollo económico, productivo y profesional de las cooperativas;
- Hacer un análisis de todo ello, según los parámetros de la “formación integral” y situar las prácticas formativas en el contexto gallego, nacional y europeo;
- Identificar, analizar y representar “buenas prácticas” formativas.

El objetivo es hacer visibles estas buenas prácticas y posibilitar procesos de *bechmarking* por parte de otros agentes formativos interesados en mejorar sus planes de formación en cooperativas agroalimentarias.

2. Justificación teórica y metodología seguida

Nuestro enfoque está basado en dos premisas principales:

1. Entendemos la formación desde una perspectiva global como el conjunto de dispositivos puestos a disposición de los miembros de la sociedad para potenciar su desarrollo personal y su cualificación profesional.
2. La identificación, el análisis y la visibilización de buenas iniciativas de formación pueden servir de referente para la mejora de la calidad de la formación en Galicia y Norte de Portugal.

El proceso seguido para la obtención de los datos en cada cooperativa tiene cuatro momentos o fases:

- ENTREVISTA: semidirigida, al responsable de RRHH y formación, grabada en audio. Retorno de la transcripción a los entrevistados para su revisión.
- ESTUDIO PORMENORIZADO DE LOS DISPOSITIVOS FORMATIVOS.
- IDENTIFICACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS FORMATIVAS
- ANÁLISIS Y REPRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN MAPAS CONCEPTUALES Y ESQUEMAS NARRATIVOS ANALÍTICOS.

Para el contexto de este trabajo nos centraremos en los datos obtenidos en la primera fase, las entrevistas a los responsables de RRHH y formación. El conocimiento experto obtenido en las dos entrevistas (Ericsson, Charnes, Feltovich y Hoffman 2006) nos está permitiendo describir tipo de enfoques, estrategias y planes de formación que se han mostrado más eficaces y de mayor capacidad de impacto para el desarrollo profesional y organizativo de ambas cooperativas. Dicho estudio está siendo completado con los datos obtenidos en las tres fases siguientes que en estos momentos están en proceso de análisis.

El modelo seguido para analizar las entrevistas semidirigidas se estableció en base a 4 ejes organizadores:

Ejes	1: conceptual Sentido e importancia de la formación	2: técnico Organización de la formación	3: resultados Impacto de la formación	4: de la praxis Buenas prácticas formativas
Descriptor	Creencias, opiniones, valoraciones en torno a la formación y su justificación en el momento actual	Planificación, implementación de la formación	Impacto sobre los sujetos y sobre las organizaciones	Experiencias de "buenas prácticas" narradas por los entrevistados

Tabla 1: Ejes u organizadores de análisis de las entrevistas (Adaptación de documento de trabajo del Grupo GIE, 2010-11).

3. Resultados

A continuación presentamos un análisis de las entrevistas en base a los ejes descritos en el apartado anterior.

Eje 1) Sentido

1.1. Referencias a necesidades sociales o económicas y las políticas de formación que precisan. Las cooperativas se dedican a dar servicios integrales a sus socios. Sus actividades están centradas en el socio y se consideran servicios de calidad total. Estos servicios son de dos tipos: a) técnico y b) otros, a cualquier otra necesidad del socio, y que incluyen la formación.

La política de formación que emana de las entrevistas parece partir de las necesidades reales de las organizaciones, trata de evitar planes irrealizables y engloba a toda la organización.

Las referencias a la consideración del empleado se hacen en ambas entrevistas desde una perspectiva muy comprensiva, lo que nos hablan de una cultura empresarial centrada en la persona y que pretende general un clima positivo en el que el desarrollo de los intereses de la empresa no entren en conflicto con los intereses de los trabajadores. Una de las entrevistas nos dibuja una empresa con un alto componente humanista, que no trabaja a costa de, sino con las personas.

“(…) tener una especial atención con las necesidades de los trabajadores en su entorno familiar a nivel de mejora de la conciliación (…) horario flexible (…) tener un sello de este tipo nos reconoce como buenos empleadores.” (CCA)

“(Son medidas que) se centran a nivel de conciliación, de medidas de igualdad, de medidas de apoyo a la familia (…) un modelo de gestión mucho más participativo en el cual la gestión se centra en la comunicación con las personas que son el eje principal de esta cooperativa” (CCA)

Ambas cooperativas le dan una gran importancia al clima en la empresa. Concretamente, a CCA estos esfuerzos le han sido reconocidos con el sello de “Empresa Familiarmente responsable”.

Aunque hacen formación desde la creación de la cooperativa, a fin de definir mejor los sistemas y los procedimientos formativos en CAA crearon hace más de 5 años un programa de formación establecido en un plan. En esta misma cooperativa han establecido un “Plan de formación de polivalencias” en tanto que responde a una necesidad social y económica del empleado que quiere ascender y que solicita ayuda a la empresa para conseguir la formación que le facilite ese fin. Es destacable que se valore el esfuerzo personal y el interés por ascender de los empleados.

El segundo de los referentes apuntados por las ambas entrevistas es, inevitablemente, el actual momento de crisis económica que está afectando a todo el sector (V. tb. 1.2). Los entrevistados coinciden en afirmar que es precisamente en tiempos difíciles como el que estamos atravesando cuando las empresas tiene que hacer una mayor esfuerzo en la formación. Consecuentemente ambos entrevistados afirman que sus empresas están actualmente haciendo verdaderos esfuerzos en formación de todos sus trabajadores. A pesar de todo ello, uno de los entrevistados se lamenta de que en las empresas de Galicia haya poca formación continua y la que existe está marcada por imposiciones normativas.

1.2. Qué importancia le conceden a la formación. Cada vez se reconoce más la importancia que tiene la formación para las empresas y los beneficios que supone. La formación conduce a un aumento de la productividad de los trabajadores. Además la inversión en formación es una forma de aumentar la inimitabilidad del recurso humano, lo que resulta esencial para mantener la ventaja competitiva. Por último, a través de la formación se logra disponer, en algunos casos, de empleados más cualificados, comprometidos, flexibles y preparados, lo que ayuda a las empresas a lograr ventajas en diferenciación. Sin embargo, según uno de nuestros entrevistados en Galicia se le concede poca importancia a la formación:

“... las organizaciones apenas presentan a la Fundación Tripartita planes de empresa. Lo que quiere decir, que apenas invierten en formación a medida.” (CAB)

Parece que este no es el caso de estas dos cooperativas. Así por ejemplo, por el momento coyuntural económico que atraviesa el país uno de nuestros entrevistados considera que ahora más que nunca se debe continuar con la tendencia a más formación; pero a una formación más medida, responsable y concreta:

“(…) hay que motivar mucho más la formación que se da. Creo que nos hace ser más responsables a los gestores más cuidadosos ya que tiene que ser mucho más medida, mucho más clara. Muchas veces se hace formación de cualquier tipo, buscando la mejora, pero creo que en estos momentos se exige hacer una formación mucho más responsable, más medida y más concreta, en las acciones formativas que realicemos, pero creo que hay que seguir formando ya que aporta muchas cosas, sobre todo una base para cuando realmente se puedan hacer planes de desarrollo industrial o empresarial pues realmente la gente estará mucho más preparada de cara al futuro. Creo que no se debe de perder la tendencia a más formación.” (CCA)

“(…) establecida en un plan, en un proyecto estratégico, que mira pues el nivel de eficiencia, el nivel de exigencia, el nivel de necesidades de formación (…)” (CAA)

En el caso de CAA, el progreso hacia un programa estratégico de formación se inició con la propia evolución de la cooperativa, lo cual obligó a tener mejor parametrizados todos los servicios, entre ellos los formativos.

En las sociedades cooperativas, la formación es de vital importancia para el desarrollo de su potencial, ya que la persona y su implicación son los ejes centrales de la actividad. Para CAA la formación es la puerta de entrada a la empresa, y por ello tienen establecido un Plan de Acogida que forma a los nuevos trabajadores sobre todo en temas tan prioritarios como la prevención de riesgos laborales. La formación que imparten les surte a la vez de materiales que se utilizan en nuevas acciones de formación, en este caso en la formación inicial del trabajador.

1.3. Qué resulta prioritario en la formación o a qué le dan más importancia.

Una de las etapas fundamentales de todo proceso formativo, y posiblemente la más importante, es la detección de las verdaderas necesidades formativas que tenga la cooperativa. Las acciones formativas no tendrán sentido ni eficacia si no han sido formuladas en la base a las verdaderas necesidades formativas de socios, dirigentes y trabajadores. La formación debe ser algo a medida, no un producto empaquetado y listo para consumir para cualquier empresa, si queremos que sea realmente efectiva. Por otra parte, CAA explicita cómo se está planificando la formación de una manera cada vez más responsable, con elementos positivos como dirigirla a todos los trabajadores.

Además nuestros entrevistados afirman contar con una formación externa de carácter técnico y también ético dirigida a sus cooperativistas.

El entrevistado de CAA critica el que muchas veces las empresas siguen dejando en manos de terceros la planificación de esa formación con lo que al venir de fuera

de la organización no se planifican bien los objetivos y no se hace *ad hoc*. Finalmente, CAA entiende que la formación no sólo se realiza por un objetivo principal sino que tiene en cuenta objetivos parciales:

“(…) hay otros objetivos parciales como son la mejora individual, la mejor percepción en la empresa, el sentido de orgullo, de pertenencia a un equipo, de sentirse útil y valorado (… formación participativa)” (CAA)

1.4. La idea de formación que subyace. La formación es vista: como gasto necesario (aprender para trabajar); como beneficio social y particular (aprender para trabajar mejor); como inversión empresarial de cara al futuro (aprender para desarrollar) y como sistema indirecto de retribución (aprender como premio). Todo ello dirigido a mejorar la cualificación de los socios, rectores y trabajadores de ambas cooperativas.

Desde los departamentos de formación se intenta huir de la formación genérica o transversal, al considerar formación de calidad aquella que se dirige a todos los trabajadores, y no solo a unos pocos, y que se diseña a medida de las necesidades sentidas o aquellas que son detectadas desde dentro de la propia organización. Se han centrado en dar respuesta a los planteamientos estratégicos reflejados en los planes de formación (Incorporar valor añadido, Dimensión y modelo de gestión, Desarrollo territorial y Cambio cultural-empresarial):

“(…) creo que hay ciertos tipos de formación que van sobre la cultura de la organización, y que intenta desarrollar el sentido de pertenencia de los trabajadores en la empresa, el orgullo, el sentirse valorados, sentirse reconocidos, en general, fidelidad en esa empresa, creo que es importante que se hagan y que realmente la gente que sigue en las empresas se sienta segura y reconocida, con una actitud positiva dentro de la organización.” (CAA)

Lo que diferencia a un proceso formativo de calidad de uno que no lo es (CAA), y que coincide con los más modernos planteamientos sobre el tema:

- a) El que parte de un estudio de las necesidades a fin de diseñar un plan adaptado a las necesidades de los trabajadores.
- b) El que tiene en cuenta la importancia de los tiempos para el trabajador.
- c) El que comunica bien los objetivos de la formación, que los trabajadores tengan claro qué es lo que se pretende con la formación y qué es lo que pueden conseguir con ella

En el caso de CAB, la idea de formación que subyacente es la que debe de ir en línea con el objetivo de la empresa para que pueda ser efectiva. Y para que la formación sea de calidad debe medirse en ROI (retorno de la inversión en formación):

“La formación, debe ir en línea con el futuro de la empresa, a corto, medio y largo plazo, para que sea efectiva. Igualmente, debe tener una coherencia; Y repito, en la formación, para que sea de calidad, ha de medirse el ROI” (CAB)

En cuanto a los recursos destinados a la formación, para CAA esta no depende tanto del presupuesto que maneja la cooperativa sino más bien de la necesidad de formación real que se detecte.

Eje 2) Organización

2.1. Oferta (contenidos). La oferta de contenidos responde a las necesidades reales de la empresa y de los trabajadores. Esta es la clave de que una formación sea eficaz y sea bien valorada. En el caso de CAA, los contenidos de los cursos se extraen de las valoraciones que se realizan por medio de entrevistas semestrales a los trabajadores por lo que deben ser contenidos claves orientados a la mejora de la seguridad, la productividad y a la creación de un ambiente de trabajo óptimo para el trabajo en equipo y la colaboración. Los contenidos dependen de la *Valoración del desempeño* que se explica en el punto siguiente. La formación para los socios no depende de este plan de valoración del desempeño sino que los contenidos que se programan son más técnicos. No hay una explicación detallada de los contenidos de los cursos formativos que imparten, pero sabemos que incluye PRL y que no sólo se imparte a las personas que se incorporan a la empresa como parte del plan de acogida, sino que también son contenidos para el refuerzo formativo de los trabajadores que llevan mucho tiempo en la empresa. Esta cooperativa especifica una serie de contenidos que se incluyen dentro de lo que denomina *plan de formación en valores* y que busca la cohesión dentro de la empresa, la participación y la mejora de la comunicación.

En el caso de CAB, la oferta formativa alcanza a todos los trabajadores y se realiza, fundamentalmente, en los ámbitos de gestión y de técnicas productivas.

2.2 Diseño (planificación). La formación, como cualquier otra actividad empresarial, debe ser planificada y estructurada. El resultado de este proceso de planificación es el denominado *Plan de Formación*, el cual es un documento que recoge las necesidades formativas de una organización. Pero además contempla la situación actual y la programación de las distintas acciones a poner en marcha durante un plazo determinado para hacer frente a dichas necesidades. De esta forma, el Plan de Formación se puede considerar como un instrumento de gestión que puede guiar la acción y orientar los esfuerzos formativos de las cooperativas, siendo diseñado a medida en función de las circunstancias y características de cada organización. Se trata de un documento director que permite construir un verdadero sistema gestor del conocimiento y del aprendizaje basado tanto en aspectos formales como informales y orientado a los aprendizajes individuales, grupales y organizativos. En las dos cooperativas que estudiamos existe tal plan.

En CAA, no hay ningún departamento dedicado a la formación, la interna depende de recursos humanos y la externa de la dirección agropecuaria. Esta cooperativa

hace gala de su sistema de responsabilidad social y de su plan de igualdad, que afecta también a las acciones formativas. Al ser una empresa con el sello de la “Fundación Más Familia”, certificado EFR (Empresa Familiarmente Responsable), observa una especial sensibilidad a las medidas de conciliación familiar, que se extienden a las actividades formativas.

El proyecto estratégico de formación de esta empresa (CAA) es anual y se deriva de la “Valoración del Desempeño”, un sistema de valoración (que no evaluación) semestral que implica 2 niveles:

1. el nivel del mando con el trabajador, que detecta las necesidades de mejora en el departamento: son entrevistas de valoración del mando con el trabajador en las que se suelen observar las necesidades de mejora de cara a los próximos 6 meses, o incluso al próximo año;
2. el nivel del comité de dirección, que detecta las necesidades de la empresa en general, para todos los trabajadores.

Algo novedoso en un sistema formativo de CAA es el impulso que en los 2 últimos años han venido dando al “Plan de Formación de Polivalencias” en todos los puestos de trabajo de la empresa”, una fórmula primada económicamente y que sitúa al trabajador con la capacidad de, siempre que tenga esa inquietud o interés, poder exigir a la empresa un plan de desarrollo profesional. Sus características son: a) afecta a toda la empresa, a todos los niveles, a todos los puestos de trabajo; b) es un sistema de gestión interno y muy adaptado a las necesidades propias de cada trabajador; c) es optativo para el trabajador pero obligatorio para la empresa, que en un plazo de 6 meses debe diseñar para el trabajador un proyecto de desarrollo personal práctico o teórico. Por el momento, según nuestro entrevistado, este plan está teniendo muy buena acogida entre los trabajadores y la empresa confía en que se desarrolle en plazo medio de 8-10 años, aunque todo dependerá de varias variables.

En CAB la base de la planificación también son las necesidades detectadas del ámbito cooperativo, alimentario y ganadero.

En cuanto a la duración de las acciones formativas, esta es variable, como lo son también sus modalidades, aunque lo normal es que sean formaciones de entre 2 y 3 días, en el caso de CAA y mucho más variable (de 6 a 500 h.) en CAB.

En ambas cooperativas la formación es normalmente obligatoria, sobre todo aquella que se planifica a fin de corregir o mejorar una situación y aquellas derivadas de exigencias legales, aunque hay también otras formaciones más transversales y que pueden ser voluntarias, en función de las necesidades productivas y competitivas de la empresa y sus trabajadores. En CAA las formaciones que tienen un carácter obligatorio para el trabajador se hacen fuera del horario laboral, las voluntarias pueden hacerse dentro o fuera del mismo. En CAB la formación se realiza tanto en horario laboral como extralaboral, con flexibilidad.

2.3. A quién se dirige (formandos). En cuanto a los niveles de formación, se observan 2: la formación interna, dirigida a todos los trabajadores de cualquier nivel y en cualquier categoría; - la externa, para los socios principalmente, que es una formación más técnica. Son las dos vertientes típicas en cualquier organización cooperativa. En CAA, la formación en valores se dirige a todos.

2.4. Financiación. Aunque durante la entrevista con CAA no se especifica el porcentaje que a la formación se destina del presupuesto general de la cooperativa, este sí existe y es fijo aunque también puede variar en función de los fondos que la empresa tiene a través de la Fundación Tripartita y de los planes operativos de cada año. En cuanto a CAB, la formación está también subvencionada por fondos europeos (a través de la fundación tripartita), o por donaciones o patrocinios de instituciones públicas.

2.5. Formadores. En el caso de CAA, como decíamos, no hay ningún departamento dedicado a la formación, la formación la imparte la propia empresa o bien entidades externas:

- formación interna depende de la dirección de recursos humanos y responsabilidad social
- formación externa: depende de la dirección agropecuaria. Esta formación incluye también temas de realidad social, como corresponsabilidad en el hogar, violencia de género, etc. Esta formación se organiza en muchos casos internamente, y en otros casos con apoyo de organizaciones empresariales como puede ser AGACA (Asociación Gallega de Cooperativas).

Por otra parte, se sigue un modelo de dirección participativa. En decir, en la formación está integrada toda la línea de mando.

Por lo que respecta a CAB, cuenta con un Departamento de Formación constituido por cinco personas. Tres se dedican a la formación continua y dos a la formación ocupacional. Estas personas son las encargadas de la Organización de la formación para cada curso se contratan formadores específicos.

2.6. Elaboración de materiales propios. Impartir las acciones formativas elaborando materiales didácticos propios, adaptados a las necesidades del trabajador, es sin duda positivo. En este sentido, CAA ha generado sus propios materiales formativos sobre todo a nivel de prevención de riesgos, documentos o sistemas de gestión propios en la empresa, como el “Plan de Polivalencia”. Tan solo recientemente (último año) han incorporado la modalidad de formación online a su programa, concretamente mediante un módulo de “manual de acogida” que sirve tanto para la formación inicial de los trabajadores como para refuerzo formativo de aquellos que llevan mucho tiempo sin recibirla o que han cambiado de actividad, y cuyo diseño no es cerrado sino abierto.

Eje 3) Impacto

3.1. Cómo lo evalúan. En CAA, la empresa hace una evaluación integral de la formación, que tiene un triple impacto (sobre los sujetos, la institución y la Comarca en la que se asienta) con resultados altamente positivos en varias escalas de satisfacción desarrolladas por AENOR cuando certificó su sistema de EFR (Empresa Familiarmente Responsable). Más recientemente la empresa ha creado un cuestionario simple de satisfacción que denomina “Medición del Optimismo”, de 20 ítems, que en algunos puntos se asemeja a una encuesta de clima laboral pero más centrado en la acción concreta. La primera vez que lo han puesto en práctica ha sido recientemente, en unos talleres de Valores. En CAB, la evaluación de la formación se realiza a través de encuestas de satisfacción y pruebas de conocimiento y habilidades. Las evaluaciones sirven, además de poseer una mayor capacitación para realizar un progresión, promoción, hacia puestos de mayor cualificación y para que la institución consiga el Certificado de Calidad ISO 9001.

3.2. Beneficios para las personas y para la empresa. Las acciones formativas de CAA persiguen un triple impacto, que parece se está consiguiendo de manera satisfactoria:

1. Sobre los sujetos: los trabajadores reciben una certificación que en algunas ocasiones deriva en una promoción profesional que a su vez puede ir acompañada de una promoción económica.
2. Sobre la institución: durante la entrevista se explicita un sistema integral de evaluación de la formación, cuya base está en la herramienta de valoración semestral del desempeño y cuya finalidad va directamente dirigida a la mejora y a la retroalimentación de todo el sistema, de todos los dispositivos institucionales por tanto. Uno de los mayores logros identificados tras las acciones formativas es que éstas han aportado una mejora de la comunicación y la participación.
3. Sobre la comarca en la que se asienta

Las dos cooperativas objeto de análisis están contribuyendo a través de la formación al desarrollo agroganadero de áreas geográficas deprimidas del interior de Galicia.

3.3. Cómo se acredita. En la línea de la actual formación en empresas, en CAA todas las acciones formativas, tanto internas como externas, que se llevan a cabo en la empresa están acreditadas, bien a través del certificado que expide la empresa externa que ha sido contratada para hacer la formación o bien a través de un certificado que se expide internamente.

Eje 4) Buenas prácticas formativas

CAA: “TALLERES DE FORMACIÓN EN VALORES”. Son talleres grupales que se organizan a lo largo de toda la empresa y en los que participan todos los trabajadores y mandos. Tiene un carácter dinámico y los grupos que se forman son heterogéneos. En una primera fase estos talleres tratan temas de valores, de compromiso y de trabajo en equipo. Su finalidad es la de fidelizar al trabajador, que éste conozca y sienta como suyas la cultura y los valores de la empresa, cohesionar a un grupo que antes prácticamente no se conocía, conseguir localizar entre todos fortalezas y debilidades y consensuar propuestas de mejora. Dichos talleres han tenido bastante buena acogida por parte de los trabajadores, tal y como parecen apuntar los resultados de la herramienta “Medición del Optimismo”, de 20 ítems, que es con ocasión de estos talleres es la primera vez que se implementa. Todo apunta a que los trabajadores están satisfechos con estos talleres porque están percibiendo que la empresa quiere que sus trabajadores participen en toda la cadena de valor, además de otros objetivos parciales.

CAB: “GRANJA ESCUELA PARA EL ÁMBITO AGRARIO Y GANADERO”. Esta granja-escuela otorga la cualificaciones oficiales en las áreas de porcino, cunicultura y avicultura. En ellas se mide el ROI (Retorno de la Inversión en Formación).

4. Conclusiones

Los datos con los que estamos trabajando a nivel de cooperativas agroalimentarias, parte de los cuales acabamos de presentar, pueden ser de un alto valor estratégico en el momento actual de crisis económica que estamos viviendo, y que nos está obligando a repensar las prácticas formativas en entornos empresariales, y de impulso que se quiere dar al desarrollo del capital humano en Galicia y Norte de Portugal. Creemos que el estudio, una vez terminado, nos permitirá obtener los siguientes beneficios:

- Identificar todo o que se está haciendo a nivel de formación en las cooperativas agroalimentarias de Galicia y hacer un análisis en profundidad de la actual oferta formativa: destinatarios, prioridades, modalidades formativas, recursos, sistemas de mantenimiento y control de la calidad, etc.;
- Recuperar la acumulación de experiencias y conocimiento sobre formación conseguida en estos últimos 25 años que fueron cruciales para el desarrollo de las políticas de formación en cooperativas agroalimentarias en nuestra Comunidad Autónoma;
- Establecer un marco de criterios que permitan identificar buenas prácticas en las cooperativas agroalimentarias gallegas;

- Identificar los patrones de análisis y los enfoques que los profesionales de recursos humanos y formación consideran más actuales y efectivos a la hora de concebir, planificar y desarrollar planes de formación continua en Galicia en el seno de las cooperativas agroalimentarias;
- Conocer el impacto de la formación (y de qué tipo de formación) en el itinerario personal de mandos, trabajadores y socios de cooperativas agroalimentarias gallegas;
- Adaptar y generar dispositivos potentes que sirvan para la representación informática de conocimiento experto en temas de formación en cooperativas agroalimentarias a través de ingeniería del conocimiento. Habilitar, también, sistemas de creación y manejo simple por los profesionales de la formación de esquemas conceptuales y ejes de identificación de los núcleos sustanciales (conceptuales y operativos) de las acciones de formación;
- Propiciar un debate social amplio en torno a la oferta formativa para cooperativas agroalimentarias en Galicia, a sus puntos fuertes y débiles y, también, en torno a las estrategias más adecuadas para afrontar el proceso de convergencia de cara a un espacio europeo de la formación;
- Poner a disposición de las personas que trabajan en formación en cooperativas agroalimentarias en Galicia toda una batería de recursos y referencias que permitan mejorar la calidad y eficacia de lo que actualmente se está haciendo. La idea es construir una factoría gallega de recursos para la formación que puedan resultar útiles para el desarrollo de la mejora de la formación tanto presencial como on-line en Galicia.

Una vez realizado todo este trabajo el siguiente gran objetivo que nos proponemos es ver la manera de extender y aprovechar estos resultados y beneficios a dos entornos diferentes pero complementarios. Por un lado, a otro tipo de cooperativas y fórmulas de organización empresarial (no solo cooperativas, y no solo agroalimentarias) de nuestra Comunidad Autónoma. Por otro, a otros entornos socioeconómicos y empresariales (en algunos aspectos semejantes al nuestro), como puede ser el Norte de Portugal.

5. Bibliografía

- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., and Hoffman, R. R. (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Rodicio, M^a L. (2011, Coord.). *Identificación e análise de boas prácticas de formación nas empresas galegas*. Comunicación presentada al “XIII Congreso Internacio-

nal de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo”. Santiago de Compostela 14 e 15 de Xullo de 2011.

Zabalza Beraza, M.A. (2008, dir.). *A formación como recurso competitivo na sociedade do coñecemento: análise da situación en Galicia e propostas de innovación*. Proxecto de investigación. Documento policopiado.

El sentido de la formación basada en las necesidades de los trabajadores: la experiencia de cuatro empresas ubicadas en Galicia

M^a LUISA RODICIO-GARCÍA

Universidad de A Coruña

MANUELA RAPOSO RIVAS

M^a ESTHER MARTÍNEZ FIGUEIRA

Universidad de Vigo

1. A modo de introducción: la formación en la empresa basada en necesidades

La formación en la empresa suele ser percibida, tanto por parte de sus agentes (empresarios, gestores, trabajadores y sindicatos) como por sus usuarios (sociedad en general), como un derecho y una obligación. Ahora bien, los motivos que orientan su diseño y la importancia que se atribuye a su desarrollo son diferentes, y varían sustancialmente de unas empresas a otras. Sin embargo, en lo que sí se da una gran coincidencia es en procurar responder a las necesidades de formación detectadas, sean éstas *percibidas* por el entorno, *sentidas* por el propio sujeto o se deriven de normas y legislación (necesidades *normativas*). Como expresa Gairín (1995:24):

“Fundamentar la formación sobre necesidades y no sobre opiniones parece una obviedad, pero no lo es cuando se piensa en los límites imprecisos que separan ambos conceptos y en las dificultades substantivas y metodológicas que acompañan al análisis de necesidades”.

No obstante, es necesario dejar constancia de que el concepto de necesidad puede tener distintas acepciones. A nosotras nos parece clarificador para el tema que nos

ocupa los matices introducidos en el trabajo de Suárez (1990, cit. en Sarceda, 2008:189) donde se habla de tres significados diferentes:

1. *La necesidad entendida como discrepancia*: cuando existen diferencias entre la situación actual y la situación deseada. Este es el sentido recogido en los trabajos de Beatty (1981), Zabalza (1987), Tejedor (1990) y Blair y Lange (1990). Estos últimos explican que una necesidad se define por la discrepancia entre lo que es (práctica habitual) y lo que debería ser (práctica deseada), considerando, entonces, como punto de referencia, las metas especificadas. Zabalza (1987) señala que una necesidad se produce por la diferencia entre la forma en que las cosas *deberían ser, podrían ser o nos gustaría que fueran* y las formas en que esas cosas *son de hecho*.
2. *La necesidad entendida como preferencia o deseo*: se incide especialmente en la percepción de los propios sujetos. En este caso, las opiniones pueden utilizarse como base para establecer las metas o la política a seguir.
3. *La necesidad entendida como deficiencia o ausencia*. Blake y Mouton, (1986) señalan que “estamos frente a una necesidad de capacitación cuando una función o tarea requerida por la organización no se desempeña o no se podría desempeñar con la calidad necesaria por carecer quienes deberían hacerlo de los conocimientos, habilidades o actitudes requeridas para su ejecución en dicho nivel”.

Por su parte, Gairín (1995) clasifica las diversas acepciones del término en dos grandes bloques: uno que denomina *relacional* y otro de carácter más *polivalente*. Los autores y definiciones que encuadra en el primero de ellos se caracterizan porque se identifica la necesidad con la relación que se establece entre dos situaciones, el criterio de referencia es exterior sobre la base de las metas fijadas por el sistema. En el bloque polivalente se presupone la interiorización de la necesidad y una preocupación personalizada.

Ahora bien, se perciben, demandan o prescriben unas necesidades u otras según las funciones que se entiende que hay de realizar o roles a desempeñar, teniendo en cuenta la rapidez con que se producen los cambios en el sistema productivo y la necesaria formación a lo largo de la vida. Esta situación vincula las necesidades con la formación, tanto en el ámbito de la empresa como en el social, cultural y educativo.

La expresión *necesidad de formación*, en ocasiones, se utiliza como sinónimo de *necesidades formativas*, aunque somos conscientes de que no todas las necesidades de formación tienen por qué ser formativas y que no todas las necesidades de formación son formativas. Sin embargo, sí es pertinente esta identificación si se le atribuye el significado expresado por Gairín (1995): sería necesidad formativa de un individuo, grupo o sistema la existencia de una condición no satisfecha e imprescindible para permitirle

funcionar en condiciones normales y realizar o alcanzar sus objetivos, y tendría diferente terminología según hagan referencia al sistema (normativas), a la demanda (expresadas), a las percepciones de las personas (percibidas), o a los resultados de comparar distintas situaciones o grupos (comparativas). A este respecto, Llorens (s.f) afirma que uno de los aspectos más decisivos para que los programas de formación tengan éxito reside en realizar un buen análisis de necesidades en los niveles organizacional, tareas y personal.

Con todo, el simple análisis de necesidades no es garantía de calidad en un programa de formación, puesto que el problema esencial de una evaluación de necesidades radica en la definición que de éstas se haga. En este sentido, es significativa la afirmación realizada por Gairín (1995) cuando señala que “resulta evidente que la articulación de buenos programas de formación no sólo depende de una adecuada detección de necesidades sino también de una clara definición política de lo que se desea y de la asignación de medios (humanos y materiales, tanto en calidad como en cantidad) que se requieran” (p. 95). Además, nos avisa el autor de que sería peligroso iniciar un programa sin saber lo que se quiere satisfacer, entre otras razones, porque los programas son irreversibles y porque sus efectos producen mecanismos de rechazo generalizado hacia la formación por parte de los que han tenido experiencias negativas.

Podemos considerar cuatro niveles distintos de aproximación en el análisis de necesidades: orientación del proceso de planificación, dirección de procesos de cambio, descripción de las diferencias entre la situación real y otra establecida o deseada y justificación o toma de decisiones en una determinada situación (Gairín, 1995). Ahora bien, según el autor, los métodos de detección no se *deben limitar a describir* el comportamiento indeseado, también deben describir el requerido, igualmente, deben centrarse en señalar los resultados esperados. Como veremos en los siguientes apartados, estos niveles se ven reflejados en gran medida en las entrevistas de la muestra que aquí presentamos.

La experiencia nos demuestra que la realización de análisis de necesidades aumenta la credibilidad de los planes de formación, además de ahorrar tiempo y recursos para el diseño de esos planes. Según Gairín (1996) esta exploración posibilita, además, tomar decisiones alternativas basadas en datos reales y no, exclusivamente, en la tradición o en los sentimientos y opiniones de aquellos que ostentan el poder jerárquico.

En nuestra investigación no se ha realizado un análisis de necesidades propiamente dicho, entendido como “estudio sistemático de un problema, que se realiza incorporando informaciones y opiniones de diversas fuentes, para tomar decisiones sobre lo que hay que hacer a continuación” (Pérez Campanero, 1991: 25), sino que nos hemos centrado en la opinión que manifiestan los responsables de la formación en determinadas empresas que participaron en la investigación *La formación como recurso competitivo en la sociedad del conocimiento: análisis de la situación en Galicia y*

propuestas de innovación, dirigida por el profesor Miguel Ángel Zabalza y financiada por la Xunta de Galicia¹.

2. El contexto de investigación

La citada investigación tiene por finalidad “realizar un análisis global de los dispositivos de formación vigentes en Galicia, su análisis y visibilización. Incluye igualmente la identificación de personas y organismos con una dilatada experiencia en el ámbito de la formación para rescatar el conocimiento experto disponible” (Zabalza, dir. 2008).

Objetivos

Partiendo del marco teórico anteriormente expuesto y del contexto de investigación en el que se enmarca², los objetivos de esta comunicación los siguientes:

- 1º) Analizar la importancia que las empresas seleccionadas están prestando a la formación.
- 2º) Identificar los aspectos que son prioritarios a la hora de definir propuestas formativas.
- 3º) Analizar las creencias que poseen, tanto implícitas como explícitas, acerca de la formación.

Población y muestra

Estas empresas forman parte de la muestra utilizada en la mencionada investigación, de la cual formamos parte.

El primer paso dado para la selección de la muestra, fue identificar empresas con políticas de formación bien asentadas y exitosas. Una vez identificadas, se procedió a su selección teniéndose en cuenta la distribución proporcional por provincia y sector productivo.

La muestra quedó configurada por un total de 15 empresas que se distribuyen atendiendo a dichos parámetros, tal y como se especifica en el siguiente cuadro.

1 Financiación recibida a través del Programa de Promoción General de Investigación del Plan Gallego de Investigación, Desarrollo e Innovación Tecnológica (INCITE) para el período 2008-2011 (ref. INCITE08PXIB214178PR, Diario Oficial de Galicia del 1 de octubre de 2008).

2 Este trabajo se complementa con los presentados por Rodicio-García (coord., 2011); Doval, Pérez y Zabalza (2011) y Rodríguez y Muñoz (2011), en el *XIII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo*. Santiago de Compostela 14 y 15 de Julio de 2011.

CUADRO 1. Distribución de las empresas participantes

PROVINCIA \ SECTOR	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra
Finanzas	Banco Pastor Banesto	–	–	–
Energía	Gas Natural Fenosa	–	–	–
Alimentación	Gadisa Jealsa Rianxeira S.A.	Feiraco	Coren	–
Educación		CEFORE Cooperativa escolar	–	Academia Galega de Seguridade Pública
Telecomunicaciones	Televés Telefónica	–	–	–
Construcción	Constructora San José	–	–	–
Farmacéutico	–	–	–	CZ Veterinaria S.A.
Automoción	–	–	–	Citröen

Para esta comunicación nos centramos en cuatro empresas, concretamente las destacadas en el cuadro en negrita: una perteneciente al sector de la energía -Gas Natural Fenosa-, otra del sector de la alimentación -Jealsa Rianxeira S.A.-, otra al sector farmacéutico -CZ Veterinaria S.A- y, finalmente, una vinculada a la educación -Academia Gallega de Seguridad Pública-. Hacemos, a continuación, una breve reseña de las mismas para ayudar a contextualizar los datos obtenidos.

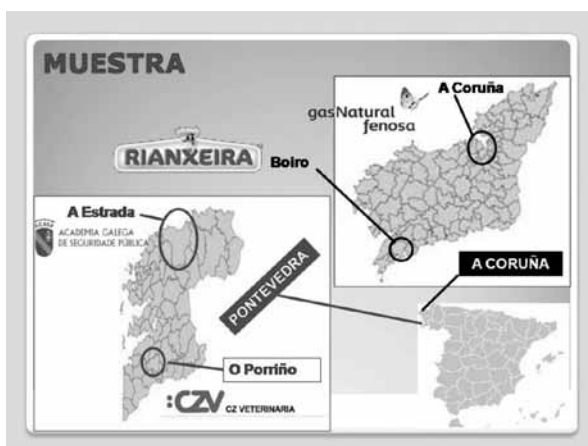


ILUSTRACIÓN 1. Ubicación geográfica de las empresas participantes

*Gas Natural Fenosa*³ es una de las compañías multinacionales líderes en el sector del gas y la electricidad, fruto de la Unión de la empresa gallega Unión Fenosa, con sede en A Coruña, y el grupo Gas Natural. Su sede social está en la ciudad de Barcelona (España). Tras el reciente proceso de adquisición de la compañía eléctrica Unión Fenosa, tercera del mercado español, Gas Natural Fenosa ha culminado su objetivo de integrar los negocios de gas y electricidad en una compañía con larga experiencia en el sector energético.

*Jealsa Rianxeira*⁴ S.A., es una empresa situada en el municipio de Boiro (A Coruña), lugar privilegiado de la gallega Ría de Arousa, que se extiende por todo el mundo, y en cualquier tipo de actividad relacionada con el sector pesquero. Con una superficie de suelo industrial de 80.500 m² y una superficie de producción de 29.800 m², tiene una capacidad de producción de hasta 400 Tm / día.

*CZ Veterinaria*⁵, ubicada en O Porriño (Pontevedra), es una compañía biofarmacéutica de proyección internacional, líder en la fabricación de productos veterinarios. Está dotada de tecnología, sistemas de producción e instalaciones que la capacita para fabricar especialidades biológicas y farmacológicas de última generación. Además de los productos propios, fabrica productos para otros laboratorios multinacionales.

La *Academia Gallega de Seguridad Pública*⁶ (AGASP), situada en A Estrada (Pontevedra), es un organismo autónomo de carácter administrativo adscrito orgánicamente a la Consellería de Presidencia, Administraciones Públicas y Justicia de la Xunta de Galicia. Este centro docente e investigador tiene como principal misión la de contribuir a que los guardianes de la seguridad pública gallega estén en condiciones de hacer frente con éxito a los retos que la sociedad les formula.

En este trabajo, más que centrarnos en analizar las diferencias existentes entre los distintos sectores, destacaremos los puntos en común que se dan entre ellos en cuanto a la importancia y sentido de la formación en la empresa, aspectos prioritarios y creencias que poseen al respecto.

Procedimiento e instrumento

La obtención de datos se realizó mediante entrevista estructurada al responsable de formación, realizada a lo largo de los años 2009 y 2010, en la que se trataban los siguientes puntos:

- 1) **Aspectos generales** que ayudan a contextualizar la empresa sobre la que se va a hablar a lo largo de la entrevista.

3 <http://www.gasnatural.com>

4 <http://www.jealsa.com>

5 <http://www.czveterinaria.com>

6 <http://agasp.xunta.es/>

- 2) **Organización de la formación**, donde se trata de recoger información sobre aspectos como: de quien depende, recursos destinados a ella, quien la imparte, desde cuando está en marcha, a quien se dirige, cuando se realiza, como se valora, entre otros.
- 3) **Procesos desarrollados**, atendiendo especialmente a las temáticas, modo de concretarla (cursos, seminarios, etc.), evaluación del rendimiento de los receptores de la misma, incorporación de las TIC y e-learning, materiales empleados, etc.
- 4) **Ejemplos**, destacados por ellos, de sus experiencias de formación.
- 5) **Impacto** de la formación realizada, grado de satisfacción, valor añadido, etc.
- 6) **Valoración global de la formación**: valor que se le está dando en las empresas y qué se está haciendo bien y mal en las empresas gallegas en este campo.
- 7) **Consideraciones finales**.

Se realizó una primera aplicación piloto siguiendo unos pasos: primero se enviaba a las empresas una carta de presentación junto con el protocolo de entrevista, para que tuvieran constancia de los aspectos que se iban a tratar y pudieran prepararla. Posteriormente se fijaba una fecha para la realización de la misma y, finalmente tenía lugar dejando constancia de la sesión mediante grabación en audio.

Esta aplicación sirvió para introducir mejoras en el protocolo y, una vez revisado, se procedió a la aplicación al resto de las empresas de la muestra.

Acabado el proceso de procesamiento de la información en audio, se procedió a su transcripción y análisis.

Diseño

Como hemos dejado constancia en el apartado anterior, se ha seguido una metodología cualitativa con la entrevista semiestructurada como instrumento de recogida de datos.

3. Análisis de datos y resultados

En relación con el primer objetivo de este trabajo consistente en **analizar la importancia que las empresas seleccionadas están prestando a la formación** debemos tener en cuenta la afirmación de Sladogma (2003):

“A veces el presupuesto de la importancia de la formación en la vida de los sujetos, nos hace olvidar el necesario acompañamiento, sostén y guía que requiere” (p. 9).

Sobre este aspecto, las cuatro empresas analizadas **apuestan decididamente por la formación** como una forma de desarrollo personal y profesional. Debe estar

perfectamente integrado en el andamiaje de la empresa y, de ahí, que en todas ellas exista un Departamento encargado de la misma, si bien esto es algo diferente en la Academia Gallega de Seguridad Pública, al ser un centro dedicado en sí mismo a formación. Algunas opiniones vertidas al respecto son:

“Yo entiendo que, en su momento en Unión FENOSA y, creo que ahora en Gas Natural, la Dirección está apostando por la formación, de hecho el objetivo de este año, como estábamos hablando de cerca de un millón de horas entre las dos empresas, y bueno, entiendo que eso es un esfuerzo que la empresa sí que está considerando” (BP4:11).

“Yo creo que... las grandes empresas están apostando mucho por la formación” (BP4:12).

“El programa de formación, en las empresas farmacéuticas, forma parte, es un requisito legislativo, con lo cual, nosotros en fábrica, sobre todo, se trabaja con procedimientos y a cualquiera que venga tenemos que poder demostrar que cada trabajador está formado en todos los procedimientos que tiene que llevar. Esa es la parte más importante, y esa parte de la formación la lleva, por un lado, la parte de Recursos Humanos y está controlada por el Departamento de Garantía y de Calidad” (BP5:1).

“Yo creo que en todas las empresas, y a nivel del nuestro, siempre tiene que haber formación. Indiscutiblemente aunque esté en papeles o sin papeles, siempre hay formación porque el número de empleados es alto. Tan estructurada como la tenemos ahora no ha estado nunca, desde luego. Ahora tenemos un plan muy concreto que, cada Departamento a principios de año, nos sentamos, ponemos unos objetivos de formación, que es lo que quieren los Departamentos, en qué quieren formarse, y a partir de ahí decidimos hacia donde vamos. Y, siempre decidimos cuál es el objetivo de este año, depende de las circunstancias de la compañía, hacia donde vaya la compañía, la estrategia, pues decidimos una cosa u otra. Pero bueno, siempre ha habido formación, sin ninguna duda (BP6:2). .

“Eu considero que a formación é fundamental, en tódolos ámbitos e en tódolos estratos. O sea, creo que... unha persoa ben formada vai ter para, traballar mellor el, porque se sente máis a gusto, máis, máis, poderoso, por dicilo dalgunha forma, teñen máis formación, teñen máis, estou máis preparado para formar... A ver, como para os clientes, vámolos chamar doutra forma, canto millor esté formado eu, millor vou a proporcionar información, millor vou a solucionar os problemas, de cara á xente que teña” (BP7:18).

Se habla de **dos tipos de formación, la interna y la externa**, en función de quien o quienes sean las personas encargadas de la misma. En este sentido, se considera importante “aprovechar” el potencial formativo de las personas de la propia organización, sin olvidar que hay aspectos que requieren de personal externo, bien porque se trate de poner en marcha maquinaria nueva que requiere de técnicos específicos, o de cursos de especialización o específicos como pueden ser, de idiomas (sobre todo inglés), de prevención de riesgos laborales, etc. La formación traspasa los muros de la propia empresa para constituir un elemento de desarrollo personal también, teniendo aplicabilidad en otros contextos.

Merece especial atención el momento especialmente delicado que vive **la economía a nivel mundial** lo que parece ser un acicate para que las empresas apuesten

todavía más por la formación como una forma de salir de ella. En este sentido se recogen opiniones como:

“¡Hombre!, desde luego que la formación es importante. Es importante para cualquier cosa y más en los momentos en los que nos movemos. La formación, hoy en día, es la base, la base para cualquier puesto de trabajo” (BP6: 8).

Es curiosa ver la perspectiva, en cierto modo, diferente de una de ellas que, si bien el entrevistado está en la línea de los otros tres, admite que la sociedad todavía no está del todo concienciada de la necesidad de formación y de la importancia de la misma en el desarrollo profesional:

“A formación é algo que, a xente todavía non ten conciencia de que, se que se ten que formar... Nin eles, ni os alcaldes, ni, ni nada. Nadie ten conciencia de que a formación é importante, para eles e para todos os demais” (BP7: 8)

Otro aspecto interesante es la **relación directa que establecen entre formación y calidad**, señalando la primera como un factor fundamental a la hora de conseguir la segunda.

En definitiva, se ve la formación como **una necesidad de la empresa** de cara a adecuarse a las nuevas necesidades sociales y de desarrollo profesional y personal de los empleados/as:

“Yo estoy convencido de que no, de que la formación realmente es un bien y es un bien personal, de cada persona, además de las empresas, de cada persona...” (BP6: 8).

“Eu considero que a formación é fundamental, en tódolos ámbitos e en tódolos estratos. O sea, creo que ... unha persoa ben formada vai ter para, traballar mellor él, porque se sente máis a gusto, máis, máis poderoso, por dicilo dalgunha forma...” (BP7: 25).

En cuanto al segundo objetivo de **identificar los aspectos que son prioritarios a la hora de definir propuestas formativas**. Es interesante observar como en las pre-laciones a la hora de la formación, tienen mucho que ver **los receptores de la misma**, es decir, los empleados de la organización, siguiendo procesos fundamentalmente en cascada en los que se trata de detectar las necesidades presentes o emergentes. Esto es así, porque las empresas tienen muy presente que una pieza básica de su rentabilidad es el capital humano y, en la medida que éste se desarrolle bien y a gusto, la empresa progresará.

“Otra orientación yo creo que también bastante significativa es que nosotros funcionamos mucho a demanda de las unidades, es decir, no funcionamos tanto con un catálogo establecido que se va renovando, sino que nosotros todos los años (de hecho ahora estamos en ese proceso), se hace un análisis de necesidades con las unidades y ellos son los que nos dan sus necesidades de formación, y con ello se estructura un plan que es el que se lleva a la práctica año a año” (BP4: 2).

“...lo que hacemos es recoger las necesidades de cada una de estas áreas; esas necesidades pasan un filtro, por un lado, de lo que nosotros llamamos business partnes, que es un poco el interlocutor de RRHH, en cada una de las direcciones generales, también pasa, digamos, por una validación por parte del Director General, y eso es lo que se integra definitivamente en lo que sería el plan anual de formación (BP4: 3).

En manifestaciones como éstas queda patente que la opinión de las bases cuenta a la hora de diseñar el plan de formación, si bien, evidentemente ésta estará supeditada o se tratará de poner en consonancia con las demandas del negocio.

“Lo que sí es que solo daría como consejo que la formación que se dé, sea útil para el trabajador y la que el trabajador requiera, no dar formación por formación... Preguntémosle al trabajador qué es lo que quiere y, en la mayoría de los casos nos detecta fuentes de formación que a lo mejor nosotros no conocíamos” (BP6: 9).

La **calidad** aparece con fuerza cuando se trata de dirimir acerca de que es lo más importante para ellos dentro de la formación.

“Cada Departamento tiene un presupuesto de formación anual y lo destinan a las áreas que consideran puntos débiles para las personas de ese departamento.... entonces se forman, nosotros por ejemplo, incidimos mucho en las “GMP” que son las buenas prácticas de fabricación y en la parte de garantía de calidad, de I+D, de la producción, por ejemplo pues, anualmente tratamos de que hagan un curso” (BP5: 2).

Los componentes “cualitativos” de la misma adquieren importancia, entendiendo por ellos la persona que la imparte, el interés que demuestra, la relación con los diferentes departamentos y recursos humanos de la organización.

“O profesor é moi bó, pero se non transmite, se os coñecementos que él ten, se non lle chega ó alumno, para nós non nos serve, nin lle serve ao alumno, nin a él mesmo” (BP7:16).

“Si la Dirección apuesta por una formación, es el germen para que esa formación sea buena. Después está claro que tienes que acertar con los formadores, que hay todo tipo de formadores, están mucho más... gente técnica y otra que no lo es tanto” (BP6: 6).

En resumen, lo prioritario a la hora de definir propuestas de formación es:

- Apostar por la tecnología y porque los empleados sepan manejarla.
- Que responda a las necesidades de los trabajadores, a las exigencias del mercado, de la sociedad y a las unidades de negocio.
- Que redunde en beneficio de la organización.
- Que atienda tanto a las competencias técnicas, como a las metodológicas, sociales y participativas.
- Que sea de calidad.

Finalmente, por lo que respecta al tercer objetivo consistente en **analizar las creencias que poseen, tanto implícitas como explícitas, acerca de la formación**, de las cuatro entrevistas se extrae un hilo argumental en cuanto a las creencias que tienen sobre

la formación: tiene que **partir de un verdadero análisis de necesidades**, se entiende como una fuente de valor competitivo que se adquiere a lo largo de la vida, y como una inversión de futuro. A este respecto resulta esclarecedor la opinión del informante 4:

“Yo creo que es una fuente de valor competitivo dentro de la empresa, es decir al final, mediante formación mejoras el capital humano, mejoras los procesos, mejoras tu capital relacional también y, lógicamente todo eso repercute en beneficios para la empresa” (BP4:12).

En línea con esta opinión están las de los otros informantes quienes consideran que **la formación mejora a las personas y, por extensión, a la organización**, incorporando además aspectos relativos a la implicación de la dirección de las empresas. En la medida en que una empresa apueste desde la dirección por la formación, tendrá medio camino ganado.

“Además, yo estoy convencido de que no, de que la formación realmente es un bien y es un bien personal, de cada persona, además de las empresas, de cada persona. Por eso yo recalco mucho que la Dirección esté tan involucrada en la formación, nos ha valido para que los que podemos ejecutarla, ese binomio sea fácil” (BP6: 8).

“Primero tienes que dar, y después empiezas a pedir o exigir. Entonces, nosotros invirtiendo en la formación hemos visto que hemos reducido casi un 21% el número de accidentes en 3 años, entonces, por eso era un canal que creemos que es muy necesario” (BP6: 4).

Otro aspecto que se señala es el de la necesidad de la **formación en el inicio del desempeño profesional en la empresa**. Todos admiten la necesidad de ese período inicial de formación en el centro de trabajo, vital para el desempeño futuro: *“al final resulta que las Universidades nos dan, digamos los diamantes en bruto, pero luego la empresa es la que lo tiene que pulir” (BP4:13).*

“Es indiscutible, (...) ya cada persona que entra, necesitamos un período de formación en su puesto de trabajo” (BP6: 2).

En definitiva, lo que parece estar de fondo en dichas creencias es la idea de competitividad empresarial sin perder de vista el desarrollo personal, la formación como impulsora de la calidad y de las “buenas prácticas”.

4. Primeras conclusiones

Según la información obtenida en las cuatro empresas analizadas, en relación con el primer aspecto abordado sobre la **importancia** de la formación, constatamos que se percibe como algo imprescindible, útil y necesaria, tanto para el trabajador como para la empresa, siendo la base de cualquier puesto de trabajo. La empresa considera que se ha de apostar por la formación porque siempre hay motivos que la justifiquen: responder a las necesidades del mercado, innovar, actualizar información tanto sobre

cuestiones generales (como informática o idiomas) como sobre aquellas propias del sector, etc. Debería convertirse en algo habitual y periódico por los beneficios que aporta.

En este sentido, insiste Llorens (s.f.), matizando que la formación es un aspecto importante para las empresas es algo obvio si tenemos en cuenta las inversiones que dedican a este capítulo, o la oferta y demanda que realizan. Sin embargo, es recomendable que se lleve a cabo de forma precisa, para que sus resultados sean beneficiosos tanto para los trabajadores como para la competitividad de la empresa.

Además, dicha formación será de calidad cuando la dirección de la empresa esté implicada en ella, se cuente con buenos formadores y recursos adecuados, además ha de servirle al trabajador/a, ayudarle en su desempeño profesional y repercutir en sus competencias personales, técnicas, sociales y participativas, colaborando en el desarrollo de su proceso de formación a lo largo de la vida.

Este aspecto de la calidad entra de lleno con uno de los **aspectos prioritarios** de la formación, desde la percepción de los entrevistados. Se considera que querer enseñar (por parte de la empresa) y aprender (por parte de los trabajadores) es uno de los requisitos principales para que un proceso formativo sea de calidad.

A la hora de definir propuestas formativas resulta también primordial el responder a aquella que: los trabajadores/as demandan y necesitan, el mercado y las unidades de negocio sugieren, la sociedad recomienda y redundan en beneficio de la organización. Dichas propuestas se dotan de sentido en el diseño y desarrollo de un plan específico.

Finalmente, las **creencias** sobre la formación apuntan a que se necesita siempre una formación inicial en el centro de trabajo como contexto específico para el desempeño de las competencias y conocimientos adquiridos. Es precisa para cualquier trabajo tanto por lo que representa para el desempeño laboral como para el propio individuo.

En definitiva, se constata que las empresas han apostado por la formación, como forma para la mejora del capital humano, de los procesos y de su propia rentabilidad, tomando como referente las necesidades manifestadas por los propios trabajadores. Mejora a las personas y por ende a la propia organización. Es una inversión de futuro.

5. Referencias bibliográficas

- Gairín, J. (1995). La detección de necesidades de formación, en *Actas del II Congreso Internacional de Formación Ocupacional*, UAB: Departamento de Pedagogía Aplicada, 5-38.
- Gairín, J. (1996). La detección de necesidades de formación, en J. Gairín, J. et al. *Formación para el empleo*. Barcelona: CIFO, 71-116.
- Llorens Gumbau, S. (s.f.). Detección de necesidades formativas: una clasificación de instrumentos. Universidad Jaume I. En <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi2/detecci.pdf>

- Pérez Campanero, M.P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Sarceda Gorgoso, M.C. (2008). *Diseño en formación ocupacional e inserción laboral*. Vigo: Servicio de Publicación de la Universidad de Vigo.
- Sladogna, M.G. (2003). ¿La empresa como espacio formativo? Repensar la formación para y en el trabajo. *Boletín CINTEFOR*, 154, 9-34. En <http://www.cintefor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cintefor/publ/boletin/154/pdf/sladog.pdf>
- Zabalza Beraza, M.A. (2008, dir.). *La formación como recurso competitivo en la sociedad del conocimiento: análisis de la situación en Galicia y propuestas de innovación*. Proyecto de investigación. Documento policopiado.

Estudio de necesidades y *Marketing* para la formación: el caso de una pequeña empresa del sector turístico

EVA MARÍA BARREIRA CERQUEIRAS

PABLO RIAL GONZÁLEZ

*Dpto. de Didáctica e Organización Escolar
Universidade de Santiago de Compostela*

1. Introducción

Cuando hablamos de empresa, nos estamos refiriendo a una serie de actividades organizadas por el ser humano para producir bienes y servicios necesarios para la sociedad. Esta productividad implica unos costes y unos beneficios, fruto de una serie de estrategias basadas en la eficacia y la eficiencia. Así, siguiendo a García y Casanueva (2001:3) podemos definir la empresa como “*una entidad que mediante la organización de elementos humanos, materiales, técnicos y financieros proporciona bienes o servicios a cambio de un precio que le permite la reposición de los recursos empleados y la consecución de unos objetivos determinados*”. Esos elementos a los que se refieren García y Casanueva configuran la estructura básica de una organización empresarial. Unos serán tangibles -recursos humanos, recursos materiales, capacidad financiera, prestación de servicios- y otros intangibles -identidad, finalidad, capacidad técnica, aspiraciones, satisfacción de necesidades.

El trabajo que presentamos gira en torno al trabajo y, sobre todo, a la formación como el recurso esencial de los elementos tangibles de la empresa, concretamente de los recursos humanos. La disponibilidad de capital humano formado y activo permite a las empresas ser organismos vivos capaces de responder a la complejidad de los

requerimientos de sus clientes y de los mercados con rapidez y eficacia. En la actualidad se exige un “alto rendimiento” a las empresas si desean sobrevivir en mercados cada vez más globales y más competitivos, en donde existe una mayor oferta de los mismos productos. Todo ello provoca que la formación se convierta en ese elemento clave, garante de supervivencia, incorporando en la actualidad unos diseños curriculares adaptados y elaborados en base a unas necesidades detectadas y a unas competencias, tanto transversales como específicas del propio puesto.

En los procesos formativos de las organizaciones son dos los aspectos fundamentales. Por un lado, el *marketing para la formación* o la difusión de los beneficios de la formación; por otro, el análisis de las necesidades de los trabajadores de la empresa. Todo ello para crear y adaptar la formación a la realidad de la práctica profesional existente dentro de la organización empresarial. En este sentido, nuestra investigación se centra en el estudio de necesidades formativas de una pequeña empresa del sector turístico para, posteriormente, realizar una serie de indicaciones destinadas al proyecto formativo del caso analizado.

2. Justificación teórica

2.1. Formación y trabajo.

La *formación* y el *trabajo* son dos elementos clave en la operativización de los recursos humanos, que a lo largo de la historia de la humanidad han caminado juntos de manera explícita o implícita. El mundo de las ocupaciones profesionales está cargado de un alto grado de responsabilidades y complejidades inherentes a las habilidades técnicas, basadas en conocimientos diversos y que guían la práctica profesional. Este conjunto de factores está marcado actualmente por una evolución tecnológica constante que demanda un cambio de cualificaciones y una *formación* acorde con estas demandas, además de requerir distintas maneras de certificar y acreditar la formación.

El *trabajo* es, sin duda, el factor productivo más fundamental. Haría referencia al *desempeño*, esto es, a la “manipulación” directa de los procesos productivos por parte de la mano de obra (conjunto de personas) presente en las organizaciones e instituciones pertenecientes a distintos campos de la sociedad y dinamizadores de ella (económico, tecnológico, legislativo y en una medida muy importante el histórico). No se trata de una simple actividad económica sino que combina factores complejos ligados al campo fisiológico, psicológico, a las actitudes y valores que van más allá del propio individuo y de sus potenciales. Es el motor de la sociedad en el contexto científico organizado en que nos encontramos. Esta complejidad del trabajo exige distintas fases en su ejecución, lo cual demanda al individuo conocimientos y aptitudes/actitudes que se consiguen a través de la formación.

Por su parte, el concepto de *formación* tiene múltiples acepciones y una estructura epistemológica compleja. Teixidó Planas (1997:10) dice que la formación es el resultado del proceso de educación seguido, el cual incluye enseñanzas recibidas, instrucción adquirida y aprendizajes consolidados. Es un proceso de construcción y desarrollo personal semejante al educativo¹ pero con autonomía de adulto a partir de cualquier práctica cultural, experiencia/reflexión personal o relación humana. Buckley y Caple (1991) definen la formación como un esfuerzo sistemático y planificado para desarrollar el conocimiento, las técnicas y las actitudes a través del aprendizaje, y conseguir así la actuación adecuada en una actividad o rango de actividades.

En nuestro caso, tomaremos la acepción más ligada al mundo productivo y a la actividad profesional. De este modo, debemos acudir a Husen y Postlethwaite (1989:2736), que hablan de *formación general* con un carácter amplio donde no se suele distinguir entre *escolarización e instrucción*, o incluso el aprendizaje informal en otros organismos incluyendo los centros de trabajo. Diferencian entre la *formación general I* y la *formación general II*. La primera se refiere a la adquisición de capacidades o rasgos con valor para una gran variedad de usos y actividades (leer, escribir, contar...). La *formación general II* la asocian estos dos autores a la teoría del capital humano: los seres humanos invierten en sí mismos a través de la educación, la formación u otras actividades². Ambos tipos de formación son *transferibles*³. Becker (1964, cit. Husen y Postlethwaite, 1993:23) postula que “una inversión en formación equivale a una inversión en una máquina adaptada al cuerpo humano que mejora los resultados en el lugar de trabajo; los rendimientos futuros de esa máquina o del individuo con formación probablemente superarán el gasto de tiempo y dinero que supone su compra”.

Ferrández (1989:44,52), por su parte, considera que la formación básica es esencial, sin la cual no se puede realizar ningún tipo de formación ocupacional o formación para el trabajo, dada la evolución actual de ésta. Incluso para realizar cualquier tipo de formación relacionada con la educación permanente “*el sistema educativo debe garantizar desde las primeras edades la formación de base que es la que avala el aprender a aprender*”.

1 Este autor considera que la *educación* es un proceso centrado más en el desarrollo de las capacidades individuales y en la adquisición de la cultura de la sociedad en que el sujeto vive.

2 Esta apreciación se realiza por economistas desde Adam Smith. No obstante el concepto de capital humano no fue desarrollado plenamente hasta la década de los 60, concretamente cuando Theodoro Schultz, pronunció en 1961 la conferencia *inversión en capital humano* ante la American Economic Association. En ella estableció el gasto educativo como forma de inversión. Antes Vaizey (1958) y Wiseman (1959) habían trazado los primeros hitos de esta disciplina enmarcada en lo que se denominó Economía de la Educación.

3 Conocimientos que se puede aplicar a estamentos distintos al estamento en que se adquirieron las capacidades.

Pero, históricamente la *formación* estuvo siempre muy ligada a los contextos profesionales, conformando un *binomio* casi inseparable⁴. En nuestra realidad actual son cada vez más los esfuerzos en la investigación hacia la mejora de esta relación, tratando de que la formación deje de tener un carácter abstracto y el trabajo asuma características más humanizadas.

Este binomio acoge otro concepto de relevancia en nuestro trabajo: *formación en la empresa*, donde el contexto es el trabajo y el escenario donde éste se desarrolla, la empresa. El rasgo característico de la época actual es el cambio permanente a que se ven sometidos todos los entornos productivos por la constante evolución tecnológica y las no menos importantes transformaciones sociales (nuevas organizaciones sociales, libres mercados, libre circulación de trabajadores, nuevas tecnologías de la información, etc.). Si en el mundo de las ocupaciones profesionales, además de existir gran cantidad de habilidades a adquirir, se tiene en cuenta la evolución vertiginosa de las competencias y conocimientos profesionales, así como las complejidades de la sociedad, no es de extrañar que sea necesaria una formación en la empresa para hacer frente a todo esto.

2.2. Marketing para la formación.

Los continuos cambios tecnológicos, económicos y sociales, exigen al mundo empresarial mantener ritmos rápidos de creación de nuevos productos y servicios, mejora de la calidad, nuevos procesos de producción, mejora de la atención al cliente... En este sentido, los recursos humanos, y particularmente su capacitación, son un elemento crítico para la competitividad y el éxito de las empresas.

Parece que tan sólo las grandes compañías o aquellas más cercanas a sectores tecnológicos son realmente conscientes de la necesidad de renovar constantemente los conocimientos de las plantillas. Aunque este tipo de situaciones están cambiando en el mundo empresarial, lo cierto es que se hace necesario instaurar en las organizaciones procesos que estimulen la valoración de la *formación continua*, de manera que se perciba como un factor favorecedor de la “supervivencia” de la empresa en un mundo globalizado y competitivo. Estamos hablando de *procesos de marketing* y del “*marketing para la formación*”.

El *marketing* es una actividad realizada ya desde la antigüedad, si bien no es hasta los años 70 cuando se formaliza y se le da carácter de ciencia experimental, tomando un papel primordial en la empresa. Inicialmente se limitaba a intentar vender un producto ya fabricado, situándose en una posición posterior a la producción del bien. Desde mediados del s. XX, el marketing ha asumido muchas más funciones previas al proceso de producción: investigación de mercados y el diseño, desarrollo y prueba del

4 Los avances en este campo se produjeron a través del *gesto manual* individual, adquirido inicialmente por imitación y de forma posterior por transmisión de saberes de maestros a aprendices en los oficios.

producto final. Según Kotler (1998:8) “el marketing es un proceso social y administrativo mediante el cual grupos e individuos obtienen lo que necesitan y desean a través de generar, ofrecer e intercambiar productos de valor con sus semejantes”. Entonces, el marketing es el conjunto de actividades que desarrolla la empresa, encaminadas a satisfacer las necesidades de los públicos objetivos y conseguir un beneficio mutuo.

El *marketing para la formación* es una de las muchas formas o ramificaciones del *marketing*. Haría referencia a cómo vender la formación (ventajas y utilidad) a los empleados (clientes internos de la organización). Se trata de aplicar técnicas de marketing para incrementar la motivación del personal hacia la formación y diseñar, desarrollar, controlar y evaluar una serie de acciones para su “venta”. En este proceso, el primer paso sería comenzar por desvelar cuáles son aquellos factores que inciden positiva o negativamente sobre la formación (aviso de realización con escasa antelación, inexistencia de justificación; falta de implicación de los trabajadores en la gestión de procesos formativos; desconocimiento del formador, utilidad profesional...; inversión de tiempo libre personal; etc.). El segundo paso se centra en el diseño de un *plan de marketing* que recoja los objetivos a cumplir y las acciones que se realizarán, asociados a recursos y plazos así como a indicadores para la evaluación de los resultados.

Las actuaciones claves que deberían desarrollarse serían las siguientes:

- Sesiones de presentación del *plan de formación* al conjunto de la organización.
- Difusión de actuaciones formativas (folletos, catálogos, cartas de información...).
- Explicación de objetivos formativos con el suficiente tiempo de antelación.
- Resaltar los beneficios inmediatos y de futuro de la acción formativa (individual y organizativamente) mediante encuentros grupales o medios tecnológicos (Intranet).
- Mantener contactos y reuniones con/entre jefes inmediatos cuyos trabajadores deberán ausentarse por motivos formativos.
- Realización de charlas con personalidades destacadas en un oficio o sector.
- Desayunos de trabajo.
- Reconocimientos formativos (obsequios, sorteos, tarjetas de puntos...).
- Práctica de las nuevas competencias adquiridas en el propio puesto de trabajo.

En cualquier caso, estas actuaciones deben planificarse para garantizar su eficacia y eficiencia y llegar al conjunto de la organización (directivos, técnicos, formadores...).

2.3. Necesidades de formación.

El término *necesidad* también posee diferentes acepciones pero en nuestro estudio entendemos que “una necesidad de formación, en una empresa, indica las diferencias existentes entre las cualificaciones y competencias reales de los trabajadores y las competencias deseables y alcanzables, siempre que para cubrir ese déficit, la

formación sea la herramienta más eficaz y económica” (Xunta de Galicia, 1997:71). Para entender mejor este concepto debemos acudir a Gairín (1995:189-191) quien establece unas matizaciones características del concepto de *necesidades de formación* en lo profesional:

- Se enmarcan en un ámbito más amplio que el de la simple instrucción.
 - Varios elementos:
 - Habilidades vinculadas a tareas
 - Conocimientos vinculados a tareas
 - Aptitudes y actitudes vinculados a la relación social
 - Aptitudes y actitudes vinculadas al desarrollo personal.
 - Causa de las problemáticas puede ser falta de formación u otras como carencias de recursos, problemas infraestructurales, factores personales, insatisfacción laboral, etc.
 - Detección, análisis y evaluación de necesidades:
 - Implica a toda la organización
 - Proceso metódico y continuo.
 - Evitar el carácter instrumental para fines ajenos a los propios de la formación.
- Por su parte Siegel y otros (1978) señalan sobre las necesidades lo siguiente:
- Vinculación con valores, cultura, pasado histórico y experiencias de una sociedad.
 - Dinamismo y evolución de las comunidades y sus necesidades.
 - Satisfacción de necesidades condicionada por los hallazgos y recursos humanos, tecnológicos y financieros disponibles.

Bradshaw (1972) establece una clasificación en torno a la *tipología de necesidades*:

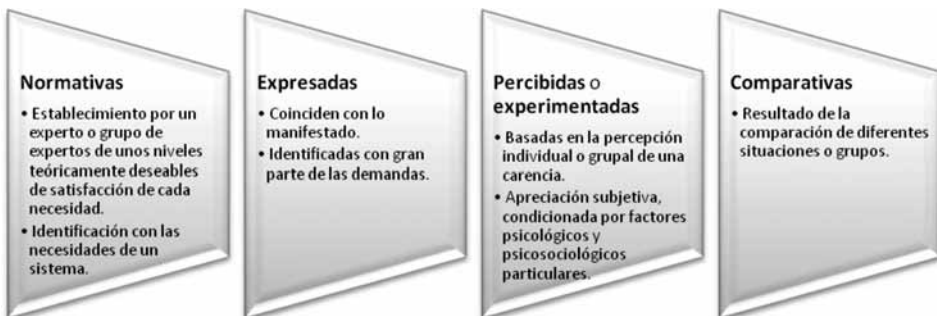


Ilustración 1: Tipología de necesidades según Bradshaw (1972:640-643).

Cuando se planifica y organiza un proceso de formación y para que éste tenga una incidencia real, ha de responder a las necesidades de formación de aquellas personas a las que irá dirigido (primer paso de la planificación). Por otro lado, no existe

un modelo⁵ único y específico para el análisis de necesidades, si no que existen varios, utilizados en función de sus características y de las particularidades del contexto/colectivo a analizar. Además de esto, es preciso seguir unas pautas que doten de rigor y cientificidad al proceso de análisis de necesidades en la formación continua, debiendo atender éste a unos elementos esenciales:

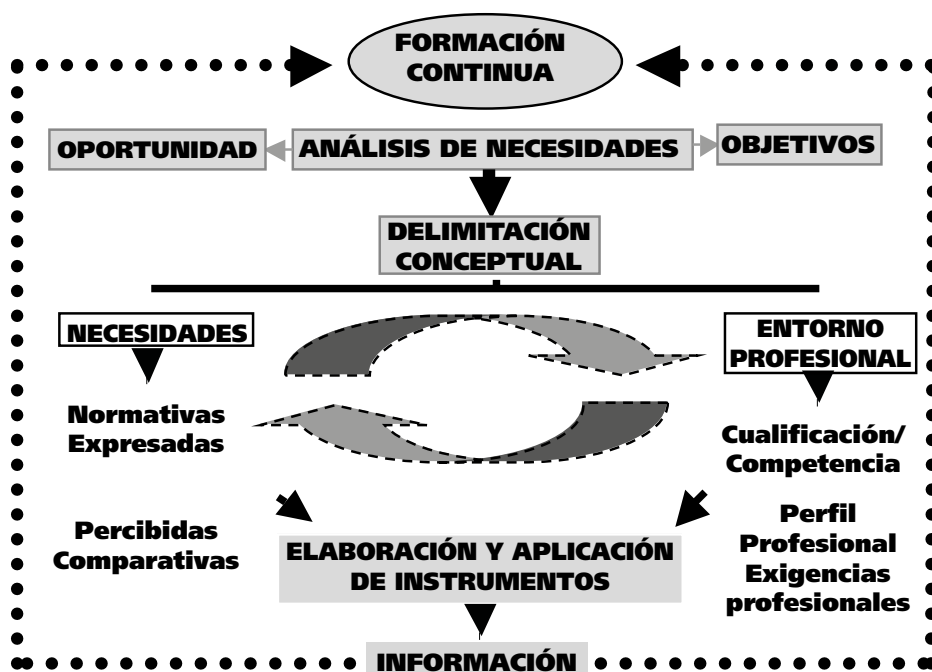


Ilustración 2: Elementos del proceso de análisis de necesidades de formación (Sarceda Gorgoso, 2002:436).

El análisis de necesidades requiere de una *oportunidad* que justifica para qué lo hacemos y de unos *objetivos*, que nos sitúan en aquello que deseamos conseguir. Asimismo, precisaría de una delimitación de las *necesidades* que abordaríamos (situándolas en las dimensiones de Bradshaw) y de las *características del ámbito* en el que realizamos el análisis. Tomar como referencia estos elementos interrelacionados nos permitirá *elaborar y aplicar los instrumentos* de análisis para la obtención de *información* que dará lugar a la planificación de la formación precisa para subsanar las carencias detectadas.

5 Tejedor (1990:21) dice que cuando hablamos de *modelo* nos estamos refiriendo a “un marco conceptual de planificación y realización del proceso de evaluación de necesidades, incluyendo en algunos casos estrategias para reunir datos, analizarlos y establecer prioridades”.

2.3.1. *Cómo detectar necesidades de formación.*

En nuestra propuesta de estudio de necesidades atendemos a dos contextos entrelazados entre sí: organización e individuo. A *nivel organizativo* describiremos y enumeraremos los puestos del organigrama empresarial actuales y futuros (“*inventario*” de puestos de trabajo). Tras esto, describiremos el contenido de cada uno de esos puestos de trabajo (*perfiles profesionales*) en relación a conocimientos, habilidades y actitudes (**análisis ocupacional**).

Por otra parte, deberemos atender al desempeño real y efectivo que se está llevando a cabo en ese puesto de trabajo y en él hemos de considerar de nuevo los conocimientos, habilidades y actitudes. Nos situaríamos en lo que se denomina **análisis competencial**.

Es ahora cuando estamos en condiciones de identificar las posibles necesidades de formación que resultarían del análisis comparativo entre el perfil profesional requerido y el perfil profesional real. La formación tendrá como objetivo rellenar el vacío de estas brechas.

A *nivel individual* atenderemos al nivel de competencias y habilidades de los empleados, identificando lagunas entre habilidades y competencias que son capaces de realizar y las que la empresa precisa en un futuro.

Para llevar a cabo estos procesos es necesario seleccionar aquellas *herramientas* que más se ajusten al contexto y situación a la que nos enfrentamos. Algunas son:

HERRAMIENTAS PARA LA REALIZACIÓN DE ANÁLISIS OCUPACIONALES Y COMPETENCIALES
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Descripción de puestos de trabajo</i> 2. <i>Profesiogramas</i> 3. <i>Cuestionarios a responsables del área de estudio y a ocupantes de los puestos a describir</i> 4. <i>Entrevistas con responsables de función y trabajadores que desarrollen la actividad objeto de estudio</i> 5. <i>Grupos de discusión</i> 6. <i>Análisis DIF (Dificultad, Importancia, Frecuencia) de las tareas desempeñadas en el puesto a estudiar.</i>

Tabla 1: Herramientas para la realización de análisis ocupacionales y competenciales.

3. Metodología

3.1. Objetivos globales del estudio.

- Describir un marco teórico conceptual alrededor de la formación para el trabajo.
- Establece las bases teóricas fundamentales del *marketing* y *formación*.
- Analizar los elementos teóricos sobre el diseño de formación en la empresa: estudio de necesidades y estudio de funciones y tareas.
- Realizar un estudio cualitativo de necesidades formativas de una empresa y propuesta de formación.

3.2. La metodología de la investigación.

Nuestra investigación se caracteriza por ser de corte cualitativo teniendo en cuenta en los fenómenos a estudiar sus cualidades más que sus aspectos cuantificables. Strauss y Corbin (1990:17) definen la investigación cualitativa como “*cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados, pero el análisis en sí es cualitativo*”. Igualmente, la investigación cualitativa ofrece la oportunidad de generar un cambio o mejorar la realidad objeto de estudio transformando aquellos aspectos que mantienen la problemática a investigar. Es, por consiguiente, una metodología que permite determinar las tendencias que sustentan la realidad a estudiar y complementar la información recogida mediante la investigación cuantitativa.

Las técnicas cualitativas más difundidas son los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad, donde la recogida de información cobra sentido en su posterior análisis. En el caso del grupo de discusión, esta información se obtiene a partir del diálogo libre y espontáneo entre un grupo reducido de personas y, en el caso de la entrevista en profundidad, la información se obtiene a partir del diálogo entre el entrevistador y el entrevistado.

3.3. Empresa objeto de nuestro estudio.

La empresa en cuestión se trata de una *agencia de viajes* situada en el entorno de Santiago de Compostela. Podemos ubicarla en la familia profesional de “*Hostelería y turismo*”. Pertenecer a una red de empresas, pudiendo denominarla “franquicia”⁶.

6 Meyer (1992) dice que las *franquicias* son concesiones o licencias en las que mediante un acuerdo contractual, una compañía principal (franquiadora) concede una compañía

Fundada en el año 2002, cuenta a día de hoy con cinco empleados, divididos en tres departamentos, así como una directora gerente.

Sus cometidos son la gestión de viajes y eventos. En relación al primer aspecto, la agencia organiza el viaje en sí mismo y tramita el alojamiento, tanto a clientes particulares (paquetes vacacionales, vuelos, alojamientos, viajes de parejas/novios) o grupos (aquellos que desean asistir a congresos, jornadas o eventos). Por otro lado, la empresa provee al cliente de una gestión integral de cualquier tipo de evento que desee llevar a cabo, incluyendo la planificación (confirmación de asistentes, diseño de la imagen corporativa de la empresa, *mailings*...), pre-evento (gabinete de prensa, publicidad para la promoción...), seguimiento (secretaría técnica, *transfers*, protocolo, azafatas...), y post-evento (elaboración de informes y evaluación).

3.3.1. Muestra de la investigación

La muestra se compone por los empleados de la empresa objeto de nuestra investigación, en este caso seis personas que ocupan los siguientes puestos de trabajo:

PUESTO 1 Dirección y Gerencia	PUESTO 2 Administración	PUESTO 3 Eventos y protocolo	PUESTO 4 Viajes y alojamiento	PUESTO 5 Viajes y alojamiento
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Licenciada en Derecho</i>. • Gerencia de la empresa. • Coordinación de departamentos. • Ámbito comercial (visitas a clientes, oferta de servicios de viajes y organización de eventos.) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Técnico Superior de Administración y Finanzas</i>. • Contabilidad (facturación a clientes) • Apoyo a la gerencia en realización de presupuestos. • Atención telefónica en oficina. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas y Máster en Protocolo y Organización de Eventos</i>. • Gestión integral de eventos (planificación, contacto con proveedores y subcontratas de Niágara y valoración). 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diplomado en Turismo</i>. • Viajes y alojamiento tanto de grupos con asistencia a congresos y jornadas (• Colaboración ocasional con el departamento de eventos y protocolo. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ciclo Formativo de Grado Superior en Agencias de Viajes</i>. • Venta de viajes y alojamiento a particulares. • Contacto con el público que entra en la oficina.

Ilustración 3: Puesto y ocupaciones de los integrantes de la muestra de investigación.

3.4. Instrumentos de investigación.

Realizamos inicialmente un *análisis ocupacional y competencial* de los puestos de la empresa que componen la muestra. El referente esencial para este análisis ha sido la formación establecida por el INCUAL⁷ para la profesión de “Técnico Superior en Agencias de Viajes y Gestión de Eventos⁸” y tratamos de compararla con la formación

pequeña a un sujeto (franquiciador) con el derecho a hacer negocios según unas condiciones estipuladas inicialmente.

7 Instituto Nacional de las Cualificaciones.

8 *Real Decreto 1254/2009, de 24 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Agencias de Viajes y Gestión de Eventos y se fijan sus enseñanzas mínimas.*

que poseen los empleados de la empresa objeto de estudio. Por tanto, determinaremos los déficits de formación de cada puesto y las necesidades formativas para el hipotético plan de formación.

Por otro lado, empleamos la *entrevista en profundidad* como instrumento relevante, acorde a nuestra metodología de investigación, lo que supone entender el fenómeno a estudiar más allá de lo cuantificable. Nuestra entrevista se estructura en torno a siete apartados:

- 1.- Exigencias profesiográficas del puesto.
- 2.- Formación inicial y continua para ese puesto.
- 3.- Falta de actualización o renovación de conocimientos.
- 4.- Problemas de interconexión entre competencias.
- 5.- Falta de especialización profesional.
- 6.- Olvido de competencias.
- 7.- Incorrecto aprovechamiento de competencias.

4. Resultados

Establecemos esquemáticamente en este apartado las necesidades detectadas para cada uno los participantes en nuestra investigación, una vez analizadas las diversas entrevistas. De esta forma, tendremos una idea global de las carencias que hay que abordar.

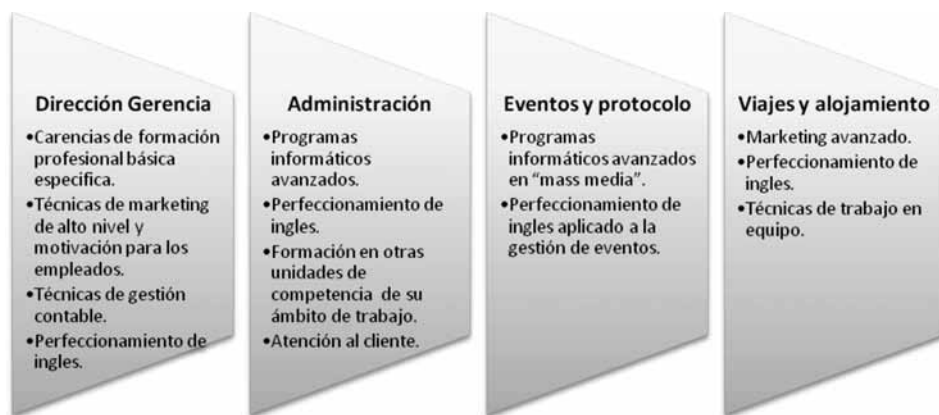


Ilustración 4: Necesidades detectadas en cada puesto/s tras el análisis del instrumento (elaboración propia).

Como se ha podido constatar es en los puestos más elevados de la "escala jerárquica" en donde se manifiestan mayores carencias. En este sentido, la mejora del inglés como idioma extranjero por parte de todos los estamentos de la empresa es una necesidad imperiosa, pues es una herramienta de trabajo importante en los servicios

turísticos. Igualmente, en el departamento de *viajes y alojamiento* (puestos 4 y 5) se observa falta de técnicas de trabajo en equipo, carencia llamativa puesto que ambos sujetos deben realizar las tareas departamento en completa coordinación en cuanto a procedimientos y protocolos de gestión.

5. Conclusiones

Como conclusiones más destacadas de este trabajo de investigación destacar, en primer lugar, que el estudio de necesidades organizativas e individuales se establece como un elemento capital en la planificación de acciones formativas y más en el ámbito productivo. Éste acompañado de elementos de diseño de formación en la empresa y de estudio de funciones y tareas, garantizará el éxito a priori de una acción formativa.

En segundo lugar, podemos afirmar que toda acción formativa en la empresa debe ir acompañada de una plan de marketing que promocióne los beneficios de la formación entre la plantilla ya que se constata que es más valiosa una acción formativa con altos índices de satisfacción y aprendizaje que mucha formación sin ningún aprovechamiento.

En tercer lugar y ante los datos extraídos en la investigación, se propone la elaboración de un *proyecto formativo*, que requeriría de un estudio más exhaustivo de necesidades ligadas al contexto y a otros aspectos del trabajo. Este proyecto tomaría como referencia dos aspectos clave: el perfil profesional oficial vigente y la organización diferenciada por puesto de cada una de las necesidades expresadas. Ambas cuestiones deben ir precedidas de una *campana interna de promoción de la formación* enmarcada en esos procesos del “*marketing de formación*”. Ésta debe partir de la gerencia y vincular a todos los departamentos. La finalidad última es clarificar los objetivos a alcanzar con las actuaciones formativas y motivar al personal. Como acciones específicas se recomiendan: comidas de trabajo donde plantear resultados del estudio y objetivos a conseguir; acuerdos en cuestión de horarios de formación; creación de una plataforma intranet para la formación; acciones formativas centradas en la lengua inglesa.

El paso siguiente será la planificación didáctica de la formación, seleccionando adecuadamente los contenidos en función de las necesidades y la situación contextual de los operarios, tiempos, momento y otras variables propias de la cultura de la empresa.

Finalmente, incidir en la continuidad de la investigación al poder aplicar los procesos establecidos aquí en otra tipología organizaciones o a la hora de elaborar más exhaustivamente el plan de formación destinado a la empresa analizada e implementarlo en todas sus fases.

6. Bibliografía

- Bradshaw, J. (1972). "The Concept of Social Need". *New Society*, marzo, 30, 640-643.
- Buckley, R. y Caple, J. (1991): *La Formación: Teoría y Práctica*. Madrid: Diaz y Santos.
- Ferrandez, A. (1989). "La formación de base como fundamento de la formación profesional". *Revista herramientas*, 7, 44 - 52.
- Gairín, J. (1995): "La detección de necesidades de formación". Actas del II Congreso Internacional de Formación Ocupacional. Ponencia. Área DOE. Departamento de Pedagogía Aplicada. UAB, Barcelona, pp. 5-38.
- García Junco, J. y Casanova Rocha, C. (2001). *Prácticas de la gestión Empresarial*. Madrid. Mc Graw Hill.
- Husen, T. y Postlethwaite, T. N. (1989). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: Vicens Vives.
- Kotler, P. (1998). *Mercadotecnia*. Mexico: Prentice Hall.
- Sarceda Gorgoso, M. C. (2002). *Análisis de las necesidades formativas del profesorado de Formación Profesional en Galicia*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Siegel, L.M. et al. (1978). Need identification and program planning in the community context. En Atkinson, C.C. y otros (Eds). *Evaluation of Human Service Programs*. New York: Academic Press.
- Strauss, A. y Juliet Corbin (1990). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. California: Sage publications.
- Teixidó Planas, M. (1997). *Supervisión del Sistema Educativo*. Barcelona: Ariel educación.
- Tejedor, F.J. (1990). "Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo". *Revista Investigación Educativa*, Vol. 8, 16, 15-37.
- Tesh, R. (1990): *Qualitative Research. Analysis, Types and Software Tools*. London: The Falmer Press.
- Xunta de Galicia (1997). *Elementos prácticos para la detección de las necesidades de formación: un enfoque transnacional*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Referencias legislativas

- Real Decreto 1254/2009, de 24 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Agencias de Viajes y Gestión de Eventos y se fijan sus enseñanzas mínimas* (BOE, 215, 5 de septiembre de 2009). En: <http://www.boe.es/boe/dias/2009/09/05/pdfs/BOE-A-2009-14260.pdf> (20/04/2011).

O perfil profesional do docente universitario da Titulación de Pedagogía en clave transfronteiriza

EVA MARÍA BARREIRA CERQUEIRAS
Grupo GIE
Departamento de Didáctica e Organización Escolar
Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

Ata o de agora, a Universidade como organismo social tratou de preservar e transmitir os coñecementos científicos que propiciasen o avance da sociedade. Posúe unha infraestrutura humana que traballa a prol dese desenvolvemento científico e social. A Sociedade da Información e do Coñecemento, baseada nunha industria dos saberes, fixo que a Universidade se convertera nun ente máis dinámico e máis conectado co resto dos sistemas sociais, xa que lle propoñen unha serie de retos e requirimentos aos que a institución universitaria debe responder, entre eles: prover dunha formación profesional superior aos seus “clientes”, favorecer a actualización e a utilización do saber científico e profesional, promover a aprendizaxe permanente en diferentes momentos e modalidades (Buzu e Canto Herrera, 2009), favorecer o avance científico en distintos campos, favorecer o desenvolvemento profesional dos individuos que nela traballan, etc.

Neste senso, o Espazo Europeo de Educación Superior implanta definitivamente o que se denomina a *educación superior transfronteiriza*, dentro da cal xogan un papel esencial conceptos clave procedentes do mundo produtivo (*competencia e perfil profesional...*), que ata o de agora non eran recoñecidos polo ámbito académico, e no que se abriron, aínda máis se cabe, as fronteiras da educación universitaria.

Ante este panorama, os docentes universitarios tamén teñen que adaptarse aos cambios, tanto a nivel social como no seu contexto laboral máis inmediato, e transformar as súas competencias máis tradicionais asociadas ao seu perfil (ensinar, guiar, deseñar didácticas e recursos, avaliar aprendizaxes, etc.) para adaptalas a tempos nos que a internacionalización da cultura, da educación, da economía e do traballo son xa unha realidade cotiá.

2. Xustificación teórica

2.1. O Espazo Europeo de Educación Superior e a educación transfronteiriza.

Aló pola segunda metade do século XX ten lugar o inicio dun proceso de unificación europea sen precedentes, plasmada no articulado do *Tratado de Roma* (1957). Aínda que orixinariamente se trataba de chegar a acordos económicos comúns, comézanse a ter en conta outras áreas vitais como a educación, e máis concretamente a de corte superior. Efectivamente no *Tratado de Roma* non existe ningunha mención á educación (Ryba, 1993; cit. Villa e Ruiz, 2004:23), comezando a *converxencia europea educativa* a finais da década dos anos noventa, cando Ministros de Educación dos países membros e autoridades académicas universitarias comezan a realizar reunións para configurar o novo sistema. Sobresae como “xénese” de todo este proceso, a reunión levada a cabo o 19 de xuño de 1999 en Boloña por representantes dos 31 estados membros, entre eles España. Nela establécense obxectivos de vital importancia a acadar nun curto período de tempo, plasmados na *Declaración de Boloña*:

- Establecer un sistema dual en niveis formativos superiores: o primeiro nivel outorga un título cualificante no mercado laboral europeo; o segundo proporcionará o título de posgraao (máster e/ou doutoramento).
- Implantar o sistema de créditos ECTS¹.
- Constituír un *sistema de títulos* sinxelo e equivalente a través do *Suplemento Europeo ao Título*.
- Promover a mobilidade universitaria (estudiantil e docente) por Europa mediante iniciativas formativas.
- Colaborar no uso de criterios e metodoloxías educativas análogas, garantes da calidade.
- Fomento da dimensión europea da educación superior.

En anos vindeiros e en diversos lugares, celébranse outras reunións para realizar recomendacións que impulsen os obxectivos de Boloña e progresar así na implantación

1 *European Credit Transfer And Accumulation System (Sistema Europeo de Transferencia e Acumulación de Créditos).*

do denominado *Espazo Europeo de Educación Superior*². Podémolo definir “como un «cadro» no que se plasman os fundamentos que van caracterizar a educación superior europea do futuro” (Barreira, 2010:152). As súas finalidades principais son facilitar a mobilidade dos estudantes ao longo da xeografía europea e integrar aos titulados nun mercado laboral único, a través da creación dun “estándar académico internacional” na construción de titulacións análogas.

Paralelamente prodúcese un proceso de globalización, ou “movementos transnacionais de bens, de servizos, de capital produtivo, de tecnoloxías, así como en menor medida de movementos de persoas” (Rodríguez-Piñero y Bravo-Ferrer, cit. Molina Martín, 2009:31-32). Este proceso muda as concepcións tradicionais dos mercados de traballo: contratación de man de obra, relacións laborais entre países, aspectos xurídicos, reorganización produtiva, etc.

Neste contexto, ademais dos movementos de capital económico “interpaíses”, se sentan as bases da *educación terciaria transfronteiriza*³ ou o “traslado de persoas, programas, provedores, currículos, proxectos, investigacións e servizos da educación terciaria (ou superior) cruzando límites xurisdicionais nacionais” (OCDE, 2009:15). Constitúese como un dos subsistemas do proceso de internacionalización da educación. Tanto o *EEES* como a *educación transfronteiriza* son dous sistemas que se retroalimentan e benefician mutuamente. Pero tamén inflúen positivamente nos individuos e institucións, contribuíndo á consecución dun capital humano altamente cualificado e institucións de formación superior con servizos de calidade. Tal e como expresa Knight (2009:27) “a última década foi claramente un sementeiro de innovación e de novos desenvolvementos na mobilidade académica internacional” sendo un claro exemplo a alta porcentaxe de estudantes estranxeiros que se matriculan nas nosas universidades⁴, agregados a programas de mobilidade estudantil (Programa Erasmus). Esta é unha modalidade “presencial” da *educación transfronteiriza*; non obstante, podemos falar da modalidade de *educación superior transfronteiriza “a distancia”* na que se ofertan programas formativos nunha institución estranxeira pero que o individuo pode realizar no seu país de referencia. Dende o punto de vista individual (docente universitario) a *mobildade* dos profesionais da ensinanza superior é unha realidade consolidada á hora de formarse en institucións estranxeiras⁵.

2 EEES a partir deste momento.

3 Como sinónimo do concepto “*transfronteirizo*” tamén podemos empregar *transnacional*. Ambos suscitan “o traspaso de”.

4 Información na Rede: documento *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2010 – 2011* do Ministerio de Educación español.

5 Dende os propios organismos, e dentro dos plans e iniciativas de formación inicial, aos docentes universitarios se lles suxire e mesmo esixe nalgúns casos, levar a cabo períodos formativos fóra das súas fronteiras próximas.

EIXOS da EDUCACIÓN TRANSFRONTEIRIZA					
DOCENTES UNIVERSITARIOS	Modalidade	Período temporal	Actividade	Materia	Organismo
	<ul style="list-style-type: none"> • Presencial • A distancia • Semipresencial 	<ul style="list-style-type: none"> • Semestre • Curso académico (grao, posgrao) • Ano completo • Pasantías • Sabáticos • Período de traballo de campo/investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaxe • Docencia • Investigación • Asesoramento técnico • Consulta • Visita 	<ul style="list-style-type: none"> • Proxectos de investigación. • Proxectos académicos. • Currículos (curso, grao, posgrao) • Programas educativos • Servizos Educativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade (virtual, real) • Instituto de Investigación • Empresas / Compañías • Institucións (públicas/ privadas) • Asociacións

Táboa 1: A educación superior transfronteiriza en relación aos docentes universitarios (elaboración propia a partir de Knight, 2001:30).

A intersección dunha ou varias categorías destes eixos dotará á formación transfronteiriza do docente superior de particularidades que a diferenciarán doutras. Ademais, farán que se promovan certas capacidades e habilidades: maior comprensión internacional, continua posta ao día das competencias, capacidade de desenvolverse nun contexto multicultural e diverso ou a capacidade de comprensión do mundo no seu conxunto (global) e nas súas particularidades (local), entre outras.

Estes procesos (*EEES e educación superior transfronteiriza*) levan ás institucións de educación superior a competir para acadar altas cotas de calidade e estándares internacionais (que favorezan o seu recoñecemento por parte de estudantes, académicos e especialistas) e a xerar e mellorar as competencias individuais e organizativas.

2.2. O perfil profesional e conceptos afíns.

O *perfil profesional* dunha ocupación ou posto é o elemento resultante dun proceso de *Análise do Traballo*⁶. Le Boterf distingue entre o que un posto lle require ao suxeito: coñecementos e aptitudes, técnicas... (*perfil profesional requirido*) e o que ofrece o individuo (*perfil profesional real*), isto é, coñecementos, capacidades e aptitudes que posúe a persoa con respecto ao que demanda o emprego concreto. Segundo

6 Fernández-Ríos (1995:55) defíneo como o “procedemento metodolóxico que nos permite obter toda a información relativa a un posto de traballo”. Entendémolo como unha metodoloxía de traballo a través da cal se avalían os elementos presentes nun posto (tarefas, movementos, esforzo, funcións, capacidades, responsabilidades, medios...) e determinar a súa posible evolución. Nun proceso de AT podemos empregar diversas ferramentas (individual ou de forma combinada): análise de documentos, observación ou observación-entrevista, diario de traballo ou rexistro de actividades, entrevistas (individuais/grupais), reunión de expertos, enquisas, listas de exploración de tarefas realizadas.

este autor, as necesidades formativas aparecen cando xorden diferenzas entre o perfil requirido e o real. Jato Seijas (2010:462–463) define xenericamente o *perfil profesional* como “conxunto de competencias profesionais que se demandan dunha persoa que desempeña o vai desempeñar un posto de traballo determinado”. Estaría composto por aquelas competencias equivalentes á formación que é necesario asumir para desenvolver funcións e tarefas correspondentes a unha profesión determinada.

Neste conxunto teórico poderíamos diferenciar dúas vertentes esenciais (Barreira, 2010:123-124). A vertente laboral ou máis *procedimental* acolle termos con diversidade de significados, como *traballo*, que adquire un matiz contextual ou de “esfera” na que desenvolven os diversos perfís profesionais existentes e un matiz económico (motor da economía). O *posto de traballo* posúe un compoñente diferenciador doutros postos dentro dunha xerarquía organizacional ou institucional, sendo aquelas actividades que realiza un suxeito e que ocupan un lugar específico na estrutura da organización (Roig Ibáñez, 1996). Finalmente, o *emprego* “faría referencia a todos e cada un dos grupos de ocupacións ou postos de traballo, clasificados así debido a que comparten un corpo común de factores (características, funcións, tarefas, denominacións...), pero que se diferencian na concreción de ámbitos de actuación ou funcións e execucións máis específicas (Barreira, 2010:127).

A vertente humana, pola súa banda, queda configurada polas *competencias* e a *cualificación*. O primeiro deles tómase neste estudo desde o seu significado produtivo e profesional. Coa Sociedade da Información e do Coñecemento prodúcense cambios significativos no mundo laboral aos que as organizacións deben adaptarse. As competencias vincúlanse, pois, cos coñecementos relativos á produtividade, sendo as organizacións as que xeran coñecementos científicos e tecnolóxicos e, por conseguinte forman aos individuos para que adquiran as competencias requiridas na produtividade. Son clave para afrontar as rápidas transformacións. Son varios os tipos de “recursos” que interveñen nas competencias. Segundo Le Boterf (2001) o individuo ocupa un lugar central dentro da competencia, tendo que seleccionar e mobilizar tanto os recursos persoais (coñecementos, cualidades e aptitudes) como os contextuais para chegar a ser unha persoa competente, sabendo concatenar as accións necesarias para dar resposta ás esixencias do entorno laboral. Por tanto, podemos definir as competencias como o “conxunto de coñecementos, procedementos e actitudes combinados, coordinados e integrados” (Tejada, 2006, 405-406).

Pola súa parte, a *cualificación* adquire unha tripla perspectiva: *formativa*, *avaliativa* e *administrativa ou burocrática*. A cualificación acolle aqueles coñecementos que é necesario posuír para realizar unha determinada actividade, de aí que se utilice como referente á hora de construír a formación. Pero ademais, serve para valorar a adquisición dos coñecementos e das capacidades. Thomas (1991:8) consideraba a cualificación como “un proceso centrado no nivel e o grao de competencia dunha

persoa, dado o emprego que ocupa”. Por tanto, é o marco a ter en conta para valorar se posúe as competencias precisas. Como elemento valorativo, a cualificación asimílase nun sistema de xustificación oficial das competencias adquiridas, derivándose así o seu carácter burocrático e administrativo.

3. Metodoloxía

3.1. O noso problema de investigación

O noso problema de investigación non é outro que a indefinición percibida en relación ao perfil ou perfís profesionais do Pedagogo/a na actualidade. A labor iniciada polo Proxecto Tuning e continuada en España pola ANECA e pola *Rede Educación*, inserida dentro dos procesos converxentes a nivel Europeo, brindounos a oportunidade de afondar nos perfís profesionais do Pedagogo, posto que a súa creación configúrouse como unha das fases que deu lugar á elaboración do Plano de Estudos para a titulación que nos ocupa. Entendemos o perfil profesional como unha das cuestións relevantes para a concreción dun *perfil formativo* ou deseño curricular. Porén cremos que a creación deste perfil ou perfís dentro do Espazo Europeo non continuou todos os pasos establecidos na literatura especializada, sobre todo no relativo á análise in situ do propio posto. Esta constitúese como a nosa premisa de partida para elaborar este estudo, achegándonos a varios perfís que dende a literatura e a experiencia se propoñen como os directamente vinculados coa titulación de Pedagogía.

3.2. A metodoloxía de investigación

Entendendo que o método científico combina propostas teóricas coa análise da realidade (Arnal, Del Rincón e Latorre, 1992), realizamos una primeira toma de contacto coas citadas propostas teóricas para posteriormente, achegarnos á realidade do perfil profesional do pedagogo e máis concretamente do docente formado nesta titulación. Tendo en conta isto, a nosa metodoloxía de investigación caracterízase por ser de corte cualitativo: “(...) calquera tipo de investigación que produce resultados aos que non se chegou por procedementos estatísticos ou outro tipo de cuantificación. Pode referirse a investigacións acerca da vida das persoas, historias, comportamentos, e tamén ao funcionamento organizativo, movementos sociais ou relacións e interaccións. Algúns dos datos poden ser cuantificados, pero a análise en si mesma é cualitativa” (Strauss y Corbin, cit. Tójar, 2006:143). Isto é, abordamos a perspectiva profesional dos suxeitos integrados nun contexto laboral concreto de xeito que nos ofreceran a súa perspectiva ao respecto.

3.3. A mostra da investigación

A nosa poboación estivo configurada por todas aquelas persoas que posuían a titulación de Pedagogía e que se atopaban a desenvolver un posto no mercado pro-

duto no cal se esixía dita titulación como requisito e/ou se desenvolvían funcións pertencentes á labor propia do Pedagogo. Unha análise pormenorizada da literatura e dos ámbitos do Prácticum da titulación permitiunos considerar que neste primeiro achegamento á cuestión do perfil profesional debiamos atender a campos ou escenarios profesionais máis tradicionais, académica e laboralmente. Establecemos un mapa cos escenarios de inserción laboral tradicionais do deste profesional, o que facilitou a posterior selección de casos potenciais do estudo e o contacto directo (vía telefónica) con institucións nos que a existencia desta figura fóra unha realidade. Naqueles casos positivos, realizouse xa un contacto directo cos mesmos profesionais aos cales se lles enviou a información básica acerca da investigación e a solicitude para a aplicación do instrumento de recollida de datos.

A nosa *mostra* de investigación quedou configurada por sete casos procedentes da realidade social, representativos de campos profesionais máis relevantes da Pedagogía e que se ían converter nos nosos produtores de datos.

Caso 1: Orientación educativa e profesional (ámbito educativo - centros)

Caso 2: Labores técnicas en formación (ámbito laboral/empresarial)

Caso 3: Investigación (ámbito educativo - universidade)

Caso 4: Docencia (ámbito educativo - universidade)

Caso 5: Axente de emprego (ámbito social - institución sindicato)

Caso 6: Dirección/xestión da formación (ámbito laboral - sindicato)

Caso 7: Auxiliar área Educación (ámbito social - Admón. Local)

Ilustración 1: Casos de estudo que compoñen a mostra de investigación (elaboración propia a partir de Barreira, 2010:183).

Destes casos e para esta intervención centrarémonos nos datos aportados polo caso número 3 e número 4, xa que son dúas figuras que integran o perfil do docente universitario.

3.4. O instrumento de recollida de datos

Empregamos como instrumento a *entrevista*, considerada técnica cualitativa e por tanto, adaptada á metodoloxía. O contacto oral directo cos entrevistados permitiunos achegarnos á realidade dos perfís profesionais do campo pedagóxico e obter outros

datos que axudaron moito ás características do noso estudo. Ademais, tivo un carácter estruturado, tendo en conta as contribucións de Corbetta⁷ (2003), así como dous aspectos esenciais:

- Elaboración das cuestións, concretas e concisas, arredor de temáticas ordenadas e con coherencia lineal.
- Realización da entrevista seguindo a organización das cuestións.

Desta forma, quedou composta por 28 ítems de diversa tipoloxía (preguntas pechadas, de elección múltiple e preguntas abertas), agrupándose dentro de catro dimensións⁸ diferenciadas en función da temática do bloque: datos persoais; datos académicos; titulación de Pedagogía; datos laborais actuais.

Á hora de empregar un instrumento elaborado *ad hoc* para a recollida de datos nunha investigación, é necesario levar a cabo un proceso de validación. No noso caso, este proceso realizouse a través do xuízo dun experto pertencente ao Departamento de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

4. Resultados

Os resultados aquí expostos fan referencia á cuarta e última dimensión (“datos laborais actuais”) do instrumento, en torno aos casos 3 e 4 da nosa mostra, unha investigadora e unha docente respectivamente, que traballan nunha institución universitaria (Universidade de Santiago de Compostela). Podemos ver as funcións que desempeñan na seguinte táboa:

Igualmente, tamén houbo un espazo de tratamento das chamadas “competencias básicas para os titulados universitarios” (nos *Libros Brancos* das titulacións do EEES). Preguntamos acerca do grao de utilización⁹ destas no seu traballo diario, destacando o uso da linguaxe materna na súa comunicación diaria, pero con escaso emprego das linguas estranxeiras, salvo a investigadora, que o fai de forma máis habitual. Igualmente, son empregadas de forma diaria competencias como a “análise e síntese” a “xestión de información”, supoñemos que a través do “uso das tecnoloxías da información e da

7 Fala este autor de tres tipos de entrevista: *estruturada*, na que a todos os entrevistados se lles realizan as mesmas preguntas e coa mesma orde, habendo un estímulo conversacional similar para todos; *semiestruturada*, na que existe un “guión” cunha serie de temas que o entrevistador abordará na orde e termos que el estime oportuno. Finalmente, *non estruturada*, que Corbetta considera unha conversa sen nada preestablecido na cal o entrevistador abordará aqueles temas de relevancia para a súa investigación.

8 A estruturación do instrumento responde a un seguimento lineal do acceso á titulación do suxeito e tamén no que se refire ao desempeño profesional que hoxe en día está a levar a cabo o individuo na institución ou organismo (funcións e competencias).

9 Nunca, diariamente, semanalmente, mensualmente, trimestralmente, anualmente.

Investigadora	Docente
Execución de tarefas propostas polo grupo de investigación de pertenza.	Formación do alumnado naquelas áreas ou ámbitos que lle son propios.
Deseño e implementación de procesos de investigación en temáticas científicas.	Dirección de traballos de carácter diverso.
Difusión dos resultados de investigacións e estudos.	Participación en actividades académicas e cursos diversos.
Coñecemento de procedementos burocráticos e administrativos relativos á institución e á investigación.	Posta en marcha de procesos de investigación afíns á área de coñecemento propia.
Iniciación á labor docente.	Deseño, desenvolvemento e avaliación de proxectos de investigación.
Xestión de eventos científicos.	Presentación de proxectos e convocatorias de carácter público.
	Difusión de resultados de investigación.
	Realización e coñecemento de procesos administrativos vinculados coa súa labor e institución.
	Organización e seguimento de eventos científicos.

Tabla 2:Funcións desempeñadas pola investigadora e docente universitaria.

comunicación”. Por outro lado, a adaptación “a calquera circunstancia ou situación que se presente”, a “resolución de problemas e a toma de decisións” son algunhas das competencias máis valoradas e máis constantes no ámbito laboral diario. Ademais das TIC, as dimensións multi e intercultural están a impregnar a totalidade da vida social, laboral, etc. e así o constatan as nosas participantes, que consideran que o “respecto á diversidade” é (e debería ser) unha actitude profesional e persoal a utilizar diariamente. Por outro lado, a docente universitaria non se considera “líder” (non emprega o “liderado” nunca). É curioso tendo en conta o posto que ocupa no mundo produtivo de relevancia social. A investigadora, pola contra, resposta que leva a cabo o liderado de forma trimestral. Finalmente, a “xestión do traballo por procesos empregando uns criterios de calidade” é desenvolvida polos dous casos, aspecto característico daquelas persoas que traballan en institucións que acceden a convocatorias públicas con proxectos.

En canto á vía de adquisición destas competencias básicas, a docente sinala os seus estudos universitarios así como toda a formación realizada, mentres que a investigadora se decanta por sinalar “outras” opcións como é a formación autodidacta, continua, universitaria e á experiencia en conxunto.

5. Conclusións

5.1. O perfil del docente universitario dende o aspecto transfronteirizo.

O ámbito produtivo e o perfil profesional xogaron un papel esencial na implantación do EEES. O *perfil profesional do docente universitario* veu marcado polo modelo universitario imperante no momento histórico no que nos situáramos: *napoleónico, humboldtiano, inglés* (Barreira, 2010). Pero co EEES e cos novos requirimentos profesionais, o perfil defínese en torno a competencias. No caso do docente universitario estas competencias veñen marcadas polo contexto globalizado e de intercambios no que nos situamos e polas demandas aparecidas no mundo científico en relación á docencia e á práctica investigadora. Segundo Knight (2009: 40-41) “o incremento da énfase dada á responsabilidade polo realizado e nos resultados baseados na educación, está producindo un esforzo substancial para identificar as competencias de estudantes e corpo académico desenvolvidas mediante iniciativas da internacionalización”. Por tanto, o perfil que presentamos parte dun determinado posto *in situ* analizado a través dunha entrevista¹⁰ e centrándonos nas contornas laborais e nas súas funcións. Así mesmo, atendemos a unha estrutura “estándar”.

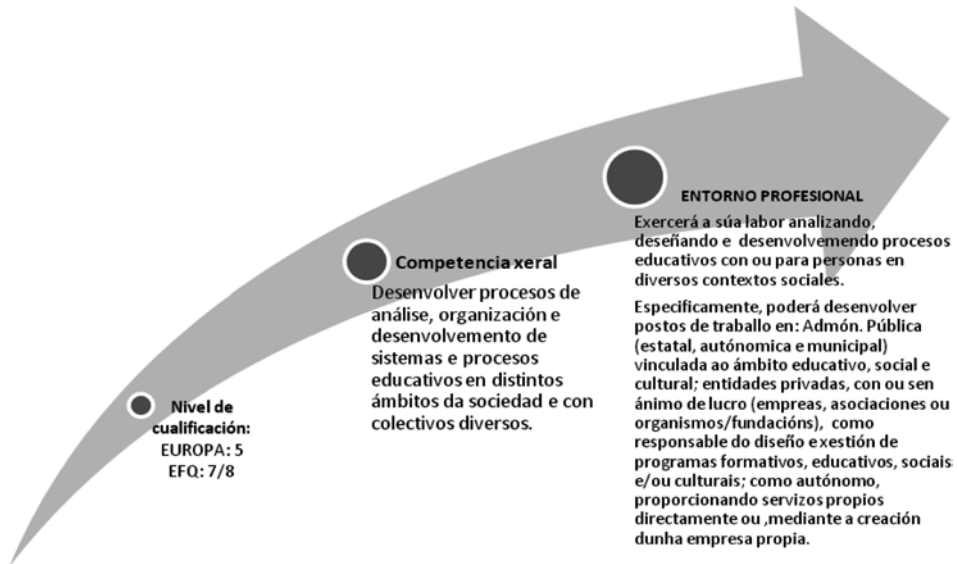


Ilustración 2: Estrutura básica do Modelo de Perfil Profesional do Pedagogo (adaptación a partir de Barreira, 2010:318).

Deses *niveis de cualificación*¹¹ partirán os postos analizados, entre os cales se atopan o de investigador e o de docente universitarios que configuran o perfil xeral

10 Instrumento de investigación educativa e ferramenta da *Análise do Traballo*.

11 Establecidos en España polo Instituto Nacional das Cualificacións (INCUAL), en Europa polo CEDEFOP e no *Marco Europeo das Cualificacións* a nivel universitario europeo.

da docencia superior. Tendo en conta todo isto, establecemos o *perfil do docente universitario de Pedagogía en clave transfronteiriza*, coas *competencias específicas* resultantes da investigación:



Ilustración 3: Estrutura do Perfil do docente universitario de Pedagogía en clave transfronteiriza (elaboración propia).

As **competencias específicas** artéllanse arredor dunha clasificación interna, xa que o docente universitario leva a cabo funcións propias dun investigador pero tamén dun profesor. Ademais, do mesmo xeito que as fronteiras socioculturais e económicas se disolven, así o fan as competencias específicas, entrelazándose no traballo diario do docente en educación superior e afectando tanto á organización como ao propio individuo.

Competencias comúns (práctica educativa – investigación):

- Coñecer e contextualizar os saberes científicos propios da educación e identificar tendencias inmediatas no campo pedagóxico, investigando sobre elas e situándoos dentro e fóra dos límites temporais e xeográficos.
- Ser capaz de adquirir unha visión sistémica do contexto profesional e social próximo.

Competencias na práctica educativa:

- Coñecer e dominar os fundamentos da planificación educativa como ferramenta do profesional da Pedagogía, aplicable a todos os seus contextos laborais.
- Dominar diversas metodoloxías de traballo pedagóxico derivados das teorías educativas e das contornas de actuación dos profesionais da Pedagogía.
- Coñecer a diversidade de campos de actuación profesional co fin de configurar un itinerario formativo e simplificar o proceso de inserción laboral.
- Aplicar coñecementos disciplinares con habilidade e innovación.
- Establecer sinerxias entre a teoría e a práctica educativa.
- Manexar habilidades comunicativas no eido público, adaptados á contorna e colectivo destinatario.
- Empregar estratexias de ensinanza adaptadas ao contexto e ao colectivo discente.
- Adquirir e desenvolver habilidades de autonomía e iniciativa tanto no ámbito persoal como no profesional, que afiancen e xustifiquen as intervencións pedagóxicas.
- Diseñar un sistema de avaliación e autoavaliación axeitado á propia práctica.
- Motivar e favorecer os coñecementos científicos e profesionais entre os estudantes.
- Favorecer entre o alumnado a adquisición de habilidades imprescindibles para o futuro laboral (traballo en equipo, aprendizaxe continuo, adaptación...).
- Asesorar e guiar aos individuos nas transformacións vinculadas coas áreas científicas.

Competencias en procesos de investigación:

- Diseñar, executar e avaliar procesos de investigación afíns á área de coñecemento (diseño de proxectos, presentación a convocatorias públicas/privadas e nacionais/internacionais, transferencia de resultados de investigación a outros ámbitos sociais...).
- Diseñar, executar e avaliar procesos de investigación afíns á área de coñecemento (diseño de proxectos, presentación a convocatorias públicas/privadas e nacionais/internacionais, transferencia de resultados de investigación a outros ámbitos sociais...).

6. Bibliografía

- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación) (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (volumen 1 e 2). Madrid: ANECA.
- Arnal, J., Del Rincón, D., Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

- Barreira Cerqueiras, E. M. (2010). *O perfil profesional do pedagogo/a: claves para a súa definición. Traballo de Investigación Tutelado*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Bozu, Z. e Canto Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, nº 2, 87-97.
- Jato Seijas, E. (2010). “Perfil profesional”. En Caride Gómez, J. A. e Trillo Alonso, F.(Dir.). *Diccionario galego de pedagogía*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Knight, J. (2009). Educación Terciaria Transfronteriza, en OCDE. *La Educación Superior Transfronteriza. Un camino hacia el desarrollo de las capacidades*, 25 – 55. Disponible en: http://www.aequalis.cl/wp-content/uploads/2011/01/LIBRO_educacion_superior_OCDE.pdf (07/06/2011).
- Le Boterf. G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestio 2000.
- Ministerio de Educación (2010). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2010 – 2011*. Madrid: Secretaría General de Universidades. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/novedades/2011-datos-cifras-10-uv.pdf?documentId=0901e72b809384a4>
- Molina Marín, A. M. (2009). *La movilidad geográfica internacional de trabajadores. Régimen jurídico – laboral de la prestación temporal de servicios en el extranjero*. Tese Doutoral. Dpto. de Dereito do Traballo e da Seguridade Social. Universidade de Granada. Disponible en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/1833930x.pdf> (07/06/2011).
- OCDE (2009). *La Educación Superior Transfronteriza. Un camino hacia el desarrollo de las capacidades*. Disponible en: http://www.aequalis.cl/wp-content/uploads/2011/01/LIBRO_educacion_superior_OCDE.pdf (07/06/2011)
- Ruiz, C., Mas, O., Tejada, J., Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, 17(2), 146, 115-132.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Villa, A. y Ruiz Corbella, M. (2004). “La Red de Educación y el Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 49, 21-38.

Mesa de Comunicaci3n 2
Orientaci3n Profesional

Orientação vocacional em grupo com adolescentes a través da arte cinematográfica

SOFIA RODRIGUES

JOAQUIM LUÍS COIMBRA

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto*

Introdução

A adolescência é palco por excelência de profundas transformações físicas, psicológicas e sociais. Numa etapa de transição entre a fase de criança e a fase de adulto, que se “inicia pelos acontecimentos biológicos que caracterizam a puberdade e termina com a formação de valores e a identidade que representam a idade adulta” (Sampaio, 1993) existe um grande potencial para o desenvolvimento psicológico. A intervenção psicológica vocacional em grupo com adolescentes através do cinema pode ter um papel decisivo na promoção do seu desenvolvimento pessoal e social uma vez que pretende dar resposta às necessidades dos adolescentes, relacionadas com o estádio e as respectivas tarefas desenvolvimentais com que se confrontam, tais como a definição de si, a mudança da relação com outros, nomeadamente com o grupo de pares e os pais, a exploração e o investimento (Marcia, 1985). Dada a riqueza desta etapa é importante utilizar estratégias criativas, designadamente de natureza vocacional, para o apoio aos adolescentes na construção do seu Projeto de Vida. Devem-se proporcionar condições para a efectuação de escolhas realistas, adequadas e promover-se a antecipação de constrangimentos e oportunidades sociais, nomeadamente através da reflexão acerca

das consequências da mobilidade. O Projeto Orient'Arte pretende salientar a relação dialéctica entre o sujeito psicológico e o objecto de arte cinematográfica e as suas potencialidades na intervenção psicológica de orientação vocacional com adolescentes, à luz de uma perspectiva construtiva-desenvolvimental. A epistemologia construtivista, preconizada por Piaget (1968) é utilizada nos modelos estruturais-cognitivistas do desenvolvimento psicológico e concebe o sujeito como um construtor activo do seu desenvolvimento. Além disso, este estudo fundamenta-se na perspectiva cognitivista das artes de Goodman (1995, 2006) que procurou pontos de encontro e diferenças entre arte e ciência, considerando a sua complementaridade. A experiência estética/artística, ou seja, a relação interactiva entre a pessoa e obra de arte, propicia modos de significação das vivências humanas. Considera-se que a intervenção psicológica vocacional poderá ser potenciada na sua junção com a arte. Pela sua linguagem e características próprias, o cinema é considerado uma arte fundamental para o processo humano de construção de significados e “muito semelhante ao psiquismo humano” (Morin, 1980). Além disso, permite promover o desenvolvimento de novas ideias, pensamentos, interesses e formas mais criativas de relação com o mundo assim como desenvolver a capacidade de insight através do potencial simbólico e metafórico da arte (Berg-Cross, 1990; Lampropoulos & Spengler, 2005). É considerado um estímulo apelativo e significativo para adolescentes e um meio poderoso na sociedade contemporânea (Powell *et al.*, 2006). Não existem estudos que reúnam, de forma complementar, o processo de orientação vocacional e as potencialidades da arte cinematográfica, considerando-se a exploração do impacto da arte cinematográfica numa intervenção vocacional psicológica o principal contributo científico deste estudo.

Fundamentação Teórica

O desenvolvimento humano diz respeito ao estudo dos processos subjacentes às variações e mudanças do funcionamento humano, nomeadamente psicológico, ao longo do ciclo de vida. É conceptualizado como produto da interacção entre o indivíduo e os seus contextos de vida, podendo as estratégias utilizadas ser directas ou indirectas. Pode-se, deste modo, afirmar que este estudo está inserido numa linha desenvolvimental-ecológica (Bronfenbrenner, 1979). Nesta investigação parte-se também do pressuposto de que desenvolvimento vocacional se constitui como uma dimensão integradora do desenvolvimento psicológico global, referindo-se à confrontação do indivíduo com as sucessivas tarefas relacionadas com a elaboração, implementação e reformulação de projectos de vida multidimensionais, ao longo do ciclo vital, onde estão em jogo a educação/formação, a qualificação e a actividade profissional, na articulação com a escolha de um estilo de vida que comporta a coordenação dos diferentes papéis da existência

(Campos, 1991). A orientação vocacional é actualmente vista como um processo contínuo que se estende ao longo da vida e tem vindo a ser cada vez mais reconhecida como trazendo múltiplos benefícios ao nível pessoal, social e económico (CEDEFOP, 2010). Desempenha um papel determinante na tomada das decisões importantes com que as pessoas se confrontam ao longo da vida e pode, pois, contribuir para as responsabilizar, permitindo-lhes gerir o seu próprio percurso profissional de uma forma mais segura no quadro do actual funcionamento do mercado de trabalho, e alcançar um melhor equilíbrio entre a sua vida privada e profissional (*ibid*). A mais valia da intervenção em orientação vocacional poderá ser potenciada na sua junção com a Arte, sendo a proposta de intervenção psicológica vocacional através da arte cinematográfica das principais inovações deste estudo. Abigail Housen (1983) e Michael Parsons (1987), nas suas teorias de desenvolvimento estético, largamente reconhecidas, partilham uma noção de desenvolvimento através de estádios e afirmam que a compreensão estética torna-se qualitativamente diferente ao longo do ciclo vital. Desta forma, a relação com o objecto de arte dependerá das vivências pessoais, poderá ser devido à motivação individual, aos objectos de arte e também à própria situação. Para Leontiev (2000:132) “*é necessário uma chave especial em cada caso, denominada competência estética, que implica a capacidade do fruidor para extrair conteúdos de significado de distintos níveis de profundidade da textura estética de uma produção artística*”. Esta variável reflecte o nível do desenvolvimento estético individual e a sua experiência de encontros pessoais com a arte. Deste modo, só tem sentido definir a arte numa perspectiva interactiva, dialéctica, contextualizada, sem desmerecer a sua importância social e histórica. Mais do que discutir a questão do que é arte, é relevante, situando-nos numa perspectiva construtivista, compreender até que ponto os sistemas simbólicos e a sua valoração permitem diferentes (re)criações pessoais. Da multiplicidade de artes existentes, foi escolhido o cinema. Pela sua linguagem e características próprias, o cinema é considerado uma arte fundamental para o processo humano de construção de significados e “muito semelhante ao psiquismo humano” (Morin, 1980, p.186). O cinema, em diversos estudos, é visto como potenciador da construção da identidade e promotor de uma maior autoconsciência pela expressão simbólica (Lopes, 2006), pode enfatizar e servir de suporte ao processo expressivo, permitir a partilha de experiências vivenciadas (Hesley, 2000), promover sentimentos e afectos positivos, assim como ajudar a lidar com os negativos (Henderson & Gladding 1998). O cinema, em diversos estudos, é visto como potenciador da construção da identidade e promotor de uma maior autoconsciência pela expressão simbólica (Lopes, 2006), pode enfatizar e servir de suporte ao processo expressivo e permitir a partilha de experiências vivenciadas (Hesley, 2000). A intervenção psicológica vocacional em grupo com adolescentes através do cinema pode ter um papel crucial na promoção do seu desenvolvimento pessoal e social, uma vez que pretende dar resposta às necessidades dos adolescentes. Nesta etapa, existe uma

necessidade que o outro apoie a realidade partilhada, sendo que esta não é uma realidade integrada no *self*, ou seja, é algo que o *self* é, mas que ainda não possui (Kegan, 1982). O *self* que emerge é relacional, dependente dos outro(s), com uma grande indigência de ser estimado e de satisfazer as expectativas do(s) outro(s). De facto, nomeadamente nesta fase, o grupo de pares é uma fonte de afecto, simpatia, compreensão e orientação moral (Papalia, Olds & Feldman, 2001), um lugar de experimentação de novas facetas de si na sua relação com o outro. As intervenções psicológicas em grupo com adolescentes têm um papel essencial, na medida em que promovem a “*coesão e o encontro(...) para que reconheçam as similitudes dos seus problemas, encontrem uma forma de suporte social alternativo, necessário para apoiar a construção e o desenvolvimento da sua própria identidade e o equilíbrio nas mais variadas situações*” (Guerra&Lima, 2005). O cinema pelo seu potencial terapêutico (Wedding & Niemiec, 2003, Berg-Cross, 1990) e educativo (Lopes, 2006) poderá ser um meio eficaz na expressão e reflexão de competências, interesses, valores e sentimentos, largamente explorados no processo de construção vocacional (Campos & Coimbra, 2001, Marcia, 1985). A oportunidade de exploração e de reflexão num contexto relacional de apoio e desafio, de mundos ficcionais sem temporalidade e limitações do espaço físico (Friedberg, 2002) poderá conduzir os adolescentes a novas visões, experiências e diferentes (re)construções de significado, à abertura e reflexão acerca de si e do mundo. A forma como os adolescentes lidam e se ajustam às tarefas está relacionada directamente com o seu nível de adaptação e bem estar (Gazda, 1978). Embora existam muitos estudos que analisam o processo de orientação vocacional e as potencialidades da arte cinematográfica, ainda não existe um estudo que, de forma complementar, os reúna, considerando-se a exploração do impacto da arte cinematográfica numa intervenção vocacional psicológica continuada e sustentada, o principal contributo científico deste estudo.

Objectivos de Investigação do Projeto “Orient’Arte”

Objectivos Gerais

- a) Apoiar os jovens no processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal e do seu projecto de vida;
- b) Apoiar os jovens nas escolhas que se deparam ao longo do seu percurso escolar e profissional; através da exploração, investimento e integração de variáveis pessoais significativas para o desenvolvimento do seu projecto vocacional;
- c) Compreender em que medida a arte cinematográfica potencia o desenvolvimento global dos adolescentes ao nível vocacional, pessoal e social e qual o valor acrescentado que traz à mudança–desenvolvimental;
- d) Aumentar a consciência crítica dos adolescentes, proporcionando empoderamento para o desenvolvimento da sua carreira.

Objectivos Específicos

- a) Explorar a influência de determinados domínios (família, amigos, escola, actividades extra-curriculares/hobbies, valores, interesses, competências) no desenvolvimento vocacional dos jovens;
- b) Alargar o leque de conhecimento das oportunidades disponíveis, oferta formativa de nível secundário, superior e profissional;
- c) Possibilitar a reflexão crítica dos seus valores, interesses e competências;
- d) Investigar aspectos diferenciadores da intervenção psicológica vocacional com ou sem uma intervenção através da arte cinematográfica;
- e) Promover a experiência artística/estética e aumentar a relação dialógica com a obra de arte cinematográfica.

Metodologia

Esta investigação tem um cariz exploratório, não constituindo uma réplica de outros estudos. A metodologia utilizada pretende-se que seja mista, ou seja, concilie abordagens quantitativas e qualitativas. Por um lado, situa-se num paradigma qualitativo dado que se enfatiza o processo mediante o qual os adolescentes constroem significados (Bogdan e Biklen, 1994) e estabelecem uma relação dialógica com a obra de arte cinematográfica apoiando-se numa visão compreensiva e holística da vivência do adolescente no contexto desta etapa do desenvolvimento psicológico e das respectivas tarefas, designadamente vocacional. A relação estabelecida com o objecto de arte pode dar um novo significado ao presente vivido e linguagem cinematográfica tem um potencial inesgotável para a emergência de processos psicológicos e na exploração de etapas fundamentais no processo de orientação vocacional. Inspira-se também em bases conceptuais da observação naturalista, situando-se nas abordagens contextuais-sistémicas, uma vez que a intervenção ocorrerá em contexto escolar (Bronfenbrenner, 1979). Por outro lado, este estudo situa-se num paradigma quantitativo, dado que se procura controlar ameaças à validade, é empírico, ou seja, exige provas da realidade, é sistemático, seguindo regras, e pretende-se que seja replicável e transmissível. Desta forma, serão englobadas nesta investigação medidas de avaliação quantitativa pré e pós teste.

Os participantes serão alunos de 8º ano de diferentes escolas. O tipo de amostragem é por conveniência, podendo os alunos inscreverem-se na intervenção nas escolas. O *design* seguido é quase-experimental, uma vez que a selecção dos participantes não é aleatória. Pretende-se que existam três grupos distintos em cada escola: um grupo de controle (GC) e dois grupos experimentais (GE1 e GE2). Cada grupo de controle (GC), composto por 15 elementos, não será sujeito a qualquer tipo de intervenção. A

sua participação neste estudo será apenas numa fase inicial e final, no pré e pós teste do estudo com o preenchimento de questionários. Já nos 2 grupos experimentais (GE1 e EG2), cada um com 15 elementos, pretende-se realizar uma intervenção psicológica vocacional em grupo. A principal diferença ao nível da intervenção é a utilização de estratégias de visualização e debate de filmes e a experiência de expressão e criação de uma produção cinematográfica que será realizada com o apoio de um técnico da área do Cinema (GE2). No total serão 180 adolescentes a participar no estudo: 60 no Grupo de Controlo, 60 no Grupo Experimental 1 e 60 no Grupo Experimental 2.

A recolha de dados pretende-se fazer em quatro escolas diferentes na Área Metropolitana do Porto. Para a realização da intervenção já foi realizado um contacto prévio junto da Direcção das Escolas. Pretende-se iniciar a intervenção no próximo ano lectivo de Setembro/Outubro de 2011 a Junho de 2012 com uma regularidade semanal, estando previstas aproximadamente 30 sessões com duração de cerca de 90 minutos. Antes do início da intervenção, pretende-se clarificar com pais e alunos do 8º ano os objectivos gerais do estudo. Ao nível da intervenção, serão utilizadas técnicas de exploração reconstrutiva, ou seja, é dada ênfase às experiências de acção e sua posterior integração cognitiva, afectiva e comportamental, centrada na análise e reflexão, no contexto de relações interpessoais significativas em grupo através de estratégias como o diálogo, e outros tipos de registos naturalistas (diários de bordo, etc.). O processo de intervenção psicológica vocacional ao nível dos grupos experimentais seguirá três etapas fundamentais: exploração, investimento e integração. De notar que a exploração e o investimento são processos psicológicos fundamentais que nos ajudarão a compreender, de forma mais adequada, o desenvolvimento vocacional, porque é mediante a exploração, através da relação que o sujeito estabelece com a realidade psicossocial -pela procura, questionamento e experientiação - que o sujeito transforma e reconstrói os seus investimentos vocacionais actuais (Campos 1991; Campos & Coimbra, 1991). Os efeitos da intervenção serão avaliados através de medidas de desenvolvimento global nos domínios vocacional, criativo, social, mais concretamente ao nível do investimento na escolha vocacional, competência social, crenças de auto-eficácia no papel de adulto, percepção estética, crenças na auto-eficácia criativa e consciência crítica. Os instrumentos serão sujeitos a uma apreciação das características e qualidades psicométricas. Estas serão avaliadas a partir do poder discriminativo dos itens, da estrutura factorial dos instrumentos e da consistência interna das escalas (*alpha* de Cronbach). A análise factorial comum (*principal-axis-factoring*) é principalmente usada para identificar factores ou dimensões subjacentes que reflectem o que as variáveis compartilham, isto é, centra-se mais na explicação da covariância/correlação entre as variáveis (Maroco, 2010). A análise factorial pode ser exploratória (AFE), quando trata a relação entre as variáveis, sem determinar em que medida os resultados se ajustam a um modelo, ou confirmatória (AFC), quando compara os resultados obtidos com os que constituem a

hipótese (*ibidem*). Pretende-se utilizar ambas as análises. O tratamento da informação recolhida nos questionários será realizado mediante codificação e posterior construção de uma base de dados, sendo usado o programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e caso necessário, o Programa *Amos* e *EQS*. A significância da eficácia da intervenção psicológica vocacional será avaliada em dois momentos (pré e pós teste) com uma ANOVA de medições repetidas mista (Modelo Linear Geral, Medidas Repetidas) utilizada em amostras emparelhadas.

Considerações Finais

Os significados que os adolescentes poderão produzir variam conforme a qualidade das experiências e interações e do contexto social em que ocorrem (Menezes, 1999). Esta intervenção pretende dar resposta às necessidades dos adolescentes, relacionadas com o estágio e as respectivas tarefas desenvolvimentais com que se confrontam, tais como a individuação e a autonomia. Considera-se que a experiência estética/artística do grupo experimental, que engloba tanto a produção como a fruição da obra de arte cinematográfica, permitirá com mais profundidade atingir a complexidade dos processos e funções psicológicas diversas (cognitivas, perceptuais, emocionais), os múltiplos aspectos contextuais (sociais, culturais, ideológicos), evidenciando e explicitando a multiplicidade e heterogeneidade das vivências da experiência real (cf. Lima, 2000). Espera-se que o desenvolvimento psicológico global no grupo com intervenção psicológica através da arte cinematográfica seja significativamente diferente do grupo de controle e do grupo experimental sem recurso ao cinema. De acordo com comparações múltiplas, irão encontrar-se as variáveis que serão mais significativas entre os dois momentos (pré e pós teste). Desta forma, considera-se que a arte cinematográfica poderá ter um importante impacto no processo de intervenção psicológica vocacional com adolescentes.

Referências Bibliográficas

- Berg-Cross, L. (1990). Cinematherapy. *Psychotherapy in Private Practice*, 8 (1), 135-156.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Havard: Havard Press.
- Campos, B.P (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Afrontamento.

- Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). Consulta Psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- CEDEFOP (2010). *Access to success. Lifelong guidance for better learning and working in Europe*. Luxemburgo, Publications Office. (Disponível na Internet em http://cedefop.europa.eu/EN/Files/4092_EN.pdf).
- Diemer, M. A., & Blustein, D.L. (2006). Critical consciousness and career development among urban youth. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 220-232.
- Friedberg, A. (2002). Urban mobility and cinematic visuality: the screens of Los Angeles – endless cinema or private telematics. *Journal of Visual Culture*, 1(2), 183-204.
- Gazda, G. M. (1978). *Group Counseling-A Development Approach*. (2ªed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Guerra, M.P., & Lima, L. (1995). *Intervenção Psicológica em Grupos em Contextos de Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Goodman, N. (1995). *Modos de fazer mundos*. Porto: Edições Asa. Goodman, N. (2006). *Linguagens da arte: Uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Filosofia Aberta (Original publicado em 1968).
- Henderson, D. A., & Gladding, S. T. (1998). The creative arts in counseling: A multicultural perspective. *The Arts in Psychotherapy*, 25(3), 183-187.
- Housen, A. (2000). O olhar do observador: Investigação, teoria e prática. In J. P. Frois, *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Fundação Calouste Gulbenkian. Hesley, J. W. (2000). Reel Therapy, *Psychology Today*, 33 (1), 54-57.
- Lampropoulos, G. K., & Spengler, P. M. (2005). Helping and change without traditional therapy: Commonalities and opportunities. *Counselling Psychology Quarterly*, 18 (1), 47-59.
- Leontiev, D. A. (2000). Funções da arte e educação estética. In J. P. Fróis (Coord.), *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, M.G. (2000). A Psicologia da Arte e os Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural do *Desenvolvimento Humano*. *Interações*. 5(9), 73-81.
- Lopes, J.S. (2007). *Educação e Cinema: Novos olhares na produção do saber*. Porto: Profedições.
- Marcia, J.E. (1985). Clinical implications of the identity status approach within psychosocial development theory. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 23-34.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com a utilização do SPSS*. (3ªEd). Lisboa: Edições Sílabo.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Asa.

- Morin, E. (1980). *O cinema ou o homem imaginário*. (2ª Ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures*. Chicago: University of Chicago Press
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Powell, M. L., Newgent, R. A. & Lee, S. M. (2006). Group cinematherapy: Using metaphor to enhance adolescent self-esteem. *The Arts in Psychotherapy*, 33, 247-253.
- Sampaio (1993). *Voices e Ruídos: diálogos com adolescentes*. Lisboa: Caminho
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and Process in Human Development*. U.S.A: Harvard University Press.
- Wedding, D., & Niemiec, R. M (2003). The clinical use of films in psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*. 59(2). 207-215.

Significados e desafios associados à vivência do desemprego e o impacto no desenvolvimento vocacional

ANA MARGARIDA MARTINS

CARLOS GONÇALVES

*Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida
Universidade do Porto*

1. Introdução

Todas as transformações políticas, económicas, sociais, culturais, técnicas e científicas têm produzido alterações e mudanças radicais no mundo do trabalho. Nos dias de hoje, a actividade profissional vai além da simples execução de uma tarefa em produção, assumindo-se como uma das fontes mais importantes e fundadoras de sentido para a vida humana (Gonçalves & Coimbra, 2002). Em consequência deste poder, quem não tem emprego parece estar condenado socialmente a uma vida dependente de outros, e mesmo que tenha um rendimento social base parece estar à margem do jogo social. A instabilidade económica, a perda de referências culturais e o avanço de novas tecnologias, pedem a reconversão de bases educativas e de percursos formativos para atender às exigências do mundo actual. Ao contrário de gerações anteriores, que não precisavam de lutar pela autonomia ou independência, hoje os indivíduos preocupam-se com a estabilidade e procuram o equilíbrio num contexto marcado por incertezas.

Este trabalho procura proporcionar um contributo para a compreensão das questões complexas levantadas pela contemporaneidade, nomeadamente o impacto que o desemprego dito estrutural e as novas formas precárias de trabalho e a ruptura do contrato social (pela responsabilização individual do criação do seu próprio emprego) tem nas trajetórias e projectos vocacionais dos indivíduos.

2. Trabalho, emprego, desemprego e os seus significados

O emprego designa o lugar que é ocupado pelos indivíduos na sociedade com o objectivo de realizar um trabalho, em troca de uma retribuição. Mais do que uma situação jurídica, define um lugar ocupado na sociedade, uma posição social. É relativamente consensual que, trabalho e emprego, são sinónimos na sociedade industrial, tratando-se de uma actividade central que estrutura a vida dos indivíduos e a vida social em geral.

Hoje, o trabalho é um bem escasso, um bem precioso que permite a inclusão num mundo de consumo crescente, decorrente de um processo de globalização que produz homogeneização e fracturas que afectam psicológica e emocionalmente os indivíduos. Ainda assim, nas sociedades ditas desenvolvidas, o papel do trabalho tem sido considerado central no desenvolvimento da identidade social, na medida em que a actividade laboral permite ao sujeito estruturar o seu tempo, partilhar experiências e contactos sociais fora do grupo familiar, brindando ainda a possibilidade de objectivar os processos simbólicos na matriz social (Retamozo, 2005). Por tudo isto, o trabalho parece ser a base da integração social e a principal referência para o homem e a mulher na organização diária da vida. Por seu lado, o emprego é voluntário, mas institucionalmente regulado, com uma relação contratual entre duas partes, em que uma delas vende e a outra compra, usualmente por dinheiro ou por prestação de serviços. É uma relação que inclui direitos e responsabilidades nos dois lados.

O crescimento exponencial da realidade do desemprego e as implicações psicossociais que ele acarreta têm motivado, no contexto da investigação, um interesse e preocupação crescentes em torno dos significados que esta experiência reveste. Desde logo, observam-se diferenças de perspectiva no que se refere às consequências positivas ou negativas da experiência de desemprego, registando-se evidências empíricas que suportam ambas as hipóteses. Se algumas das investigações têm evidenciado que, de um modo geral, os indivíduos desempregados experienciam mais efeitos negativos do que positivos na vivência do desemprego, com impacto notório ao nível do bem-estar psicológico e social (Warr, 1987; Waters & Moore, 2002a), outras reportam os efeitos positivos ou inócuos do desemprego, particularmente condicionados por variáveis moderadoras como a insatisfação com o emprego anterior, a importância de outros papéis de vida e a proactividade no que se refere ao investimento em actividades alternativas pessoalmente significativas (Feather & Bond, 1983; Waters & Moore, 2002b).

De um modo geral, o trabalho, quer no plano individual, quer no plano social, assume uma multiplicidade de funções e de significados, a partir dos quais, cada pessoa, contínua e permanentemente, constrói e reconstrói a relação que mantém com o mundo (cf. Campos & Coimbra, 1991).

Várias são as teorias que surgem na literatura com o intento de explicar o decréscimo do bem-estar dos desempregados. A teoria proposta por Jahoda (1981) tem

dominado a investigação. Efectivamente, esta teoria baseia-se na assumpção de que o trabalho pago desempenha dois tipos de funções: a função manifesta, referente à retribuição financeira decorrente o exercício de uma actividade profissional e, cinco funções latentes, designadamente a imposição de estruturação do tempo, o alargamento de experiências e de actividades desenvolvidas com regularidade fora do contexto familiar, a participação e associação a objectivos e propósitos colectivos, o estímulo à actividade e, por fim, a definição de aspectos acerca do estatuto e identidade pessoais (Jahoda, 1981, 1982).

Por outro lado, a teoria da Agência Pessoal de Fryer (*Agency Theory*) (1984; 1988) veio, de certa forma, contrapor a teoria de Marie Jahoda. Na verdade, este autor refere que Jahoda enfatiza demasiado as consequências latentes do trabalho, em detrimento das manifestas. Jahoda (1982) sugere que quando o ser humano está privado das funções latentes do trabalho, várias necessidades centrais podem ficar insatisfeitas, o que explica porque o desemprego é psicologicamente destrutivo. No entender da autora, o emprego é a maior instituição da sociedade que providencia os apoios latentes necessários para alcançar o bem-estar psicológico.

Fryer (1986) por sua vez argumenta que os seres humanos são seres activos, portanto, na situação de desemprego, a actividade é restringida. Na sua perspectiva, o indivíduo é encarado como activo e dinâmico, com competência para encetar actividades, para resolver problemas e tomar decisões, com influência no seu comportamento e com poder para arquitectar planos no futuro. Estas características tornam-se limitadas e restritas sob a condição social de desemprego (Fryer & Payne, 1986; Fryer, 1988; Paulino, 2008; Sousa-Ribeiro & Coimbra, 2007).

As duas perspectivas teóricas acerca do trabalho, emprego, desemprego e bem-estar psicológico não se apresentam como mutuamente exclusivas, antes pelo contrário. Neste sentido, as duas teorias potenciam uma melhor compreensão do fenómeno do desemprego se lidas de forma interdependente e complementar.

2.1. Desenvolvimento Vocacional

Investigação mais recente (Boutinet, 1998; Dubar, 2000 cit. in Guichard & Hueteau, 2003) tem sublinhado que as carreiras profissionais correspondem menos a um desenvolvimento do que a um caos, sendo raro que elas formem uma continuidade. Deste modo, os indivíduos são confrontados com rupturas na sua vida profissional, em que a incerteza e o caos se assumem como marcas identitárias, que configuram as sociedades ditas desenvolvidas (Castells, 1996, vol I). Face a este cenário de instabilidade, escassez e precariedade do mercado de trabalho e do emprego os sujeitos encontram-se controlados pelo sublime poder social, vinculado à padronização do idêntico e do estereótipo, com pouca margem de autonomia individual (Bauman, 2005). Como

consequência, o desenvolvimento vocacional parece ser afectado, implicando a noção de incerteza, de abertura a múltiplas possibilidades, num processo contínuo de (re) construção pessoal (Coimbra, 1997/98). Esta investigação, ao visar compreender o impacto do desemprego nas trajectórias vocacionais de jovens e adultos, marcadas pela incerteza e imprevisibilidade, implicando a reconstrução das mesmas, apresenta-se, de seguida, a partir do estado da arte, o ponto de vista conceptual assumido no âmbito desta pesquisa.

Segundo Campos (1980) a trajectória que cada sujeito constrói nos quotidianos das suas vidas, na globalidade de papéis que cada história materializa, caracteriza o desenvolvimento vocacional. Isto é, dá-se a integração de todas as dimensões da existência e, assim sendo, a promoção do desenvolvimento vocacional é indivisível da promoção das diversas dimensões do desenvolvimento psicológico global.

O desenvolvimento vocacional processa-se ao longo da história de vida do indivíduo, através das relações que o sujeito psicológico estabelece com os segmentos diversificados da realidade, sob forma de encontros, experiências, contactos, questionamentos e significados, implicando a desconstrução de projectos anteriores e a reconstrução de novos investimentos (Gonçalves, 2008). Esta actividade desconstrutiva/reconstrutiva aponta para uma reconceptualização do desenvolvimento vocacional como uma narrativa que se vai escrevendo e reescrevendo no itinerário histórico social do indivíduo, nas coordenadas de “pequenos” projectos viáveis, e não como um projecto único e certo da tradicional visão linear do desenvolvimento vocacional, com as crenças a ela associadas, como o inatismo, descoberta, previsão (certeza) e racionalidade (Coimbra, 1997/98; Gonçalves, 2008). Neste sentido, o desenvolvimento vocacional assume-se como uma dimensão importante do desenvolvimento psicológico global, envolvendo a exploração do mundo da educação/formação, da qualificação e ainda da preparação para a entrada no mercado de trabalho. Ora, estas tarefas inerentes ao processo de desenvolvimento vocacional, são imprescindíveis para a realização pessoal e integração psicossocial. Maioritariamente, o desenvolvimento vocacional centra-se no impacto e interacções que os processos sociais têm sobre os projectos de formação e profissão dos sujeitos. Por outras palavras, o significado construído acerca da experiência profissional espelha e é espelhado no sistema social envolvente, uma vez que, inerentemente, o sujeito é possuidor de um sistema de constructos pessoais construídos através das experiências e histórias idiossincráticas, organizando e conduzindo a sua acção em função dos significados construídos e reconstruídos ao longo do ciclo vital (Gonçalves, 2008).

A exploração e investimento surgem como dois processos psicológicos despoletadores de reorganizações do sistema pessoal. Ou seja, a exploração e o investimento surgem como os dois processos psicológicos fundamentais que auxiliam uma compre-

ensão harmonizada do desenvolvimento vocacional. Porém, estes dois processos não devem ser entendidos de forma isolada e independente um do outro.

A perspectiva do desenvolvimento vocacional – contextualismo – encara o desenvolvimento vocacional como um processo de construção, um processo contínuo de interacção dinâmica entre a pessoa, em desenvolvimento, e os múltiplos contextos onde a pessoa vive, também eles encarados como sistemas vivos em desenvolvimento e em relação de interdependência uns com os outros, desde os mais próximos – a família, escola, os ambientes de trabalho e a comunidade – até aos mais distantes, como o regime e as políticas sociais, educativas e económicas (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986). Acentua-se, nesta perspectiva, o valor atribuído aos factores culturais, relacionais e sociais, na compreensão e explicação do desenvolvimento vocacional.

A incorporação dos princípios construcionistas sociais na prática e pesquisa vocacional implica, tal como refere Peavy (1992 cit. in Taveira, 2000), adoptar uma noção abrangente do papel do trabalho na vida das pessoas e, atender, considerar e compreender de um modo mais amplo e profundo os contextos, situações e desafios particulares dos sujeitos.

3. Metodologia

O objectivo primordial da presente investigação visa avaliar o impacto dos efeitos latentes e manifesto do desemprego no desenvolvimento vocacional em jovens e adultos. Por conseguinte, definem-se como objectivos específicos:

- a) Explorar e analisar diferenças e relações entre as diferentes subescalas dos benefícios latentes e manifesto do trabalho e do desenvolvimento vocacional com variáveis consideradas relevantes como, o género e a idade, nos diferentes subgrupos;
- b) Analisar a experiência de percepção de possibilidade/privação no acesso aos benefícios associados ao trabalho no subgrupo dos sujeitos que estão actualmente a frequentar percursos formativos, no subgrupo dos desempregados que não estão a frequentar percursos formativos e no subgrupo dos que nunca frequentaram percursos formativos.
- c) Analisar as relações entre os benefícios latentes e manifesto do desemprego no desenvolvimento vocacional de jovens, dos adultos e adultos de meia-idade.

A revisão da literatura, o esforço de conceptualização e contextualização da problemática e a definição dos principais objectivos de investigação sustentaram a formulação de 3 hipóteses e 1 questão de investigação orientadoras do trabalho que aqui se apresenta e que em seguida se explanam.

Hipótese 1: Os desempregados, não integrados num percurso formativo, apresentarão níveis mais elevados de percepção de privação no acesso aos benefícios manifesto e latentes (privação financeira, estruturação de tempo, estímulo à actividade, estatuto e contacto social) e níveis mais baixos de desenvolvimento vocacional (curiosidade pela carreira, cooperação na carreira, confiança na carreira, exploração vocacional, decisão para a carreira e competências) do que os desempregados integrados em percursos formativos.

Hipótese 2: Os desempregados mais jovens apresentarão níveis mais elevados de desenvolvimento vocacional comparativamente aos adultos e adultos de meia-idade.

Hipótese 3: Os homens apresentarão níveis mais elevados de privação dos benefícios manifesto e latentes do trabalho comparativamente às mulheres.

Questão 1: Haverá relação entre os benefícios manifesto e latentes do trabalho no desenvolvimento vocacional?

Variáveis e plano de observação

Atendendo aos objectivos e hipóteses anteriormente apresentados e as dimensões primordiais em estudo circunscrevem-se à percepção de privação no acesso aos benefícios manifesto e latentes tradicionalmente associados ao trabalho e o desenvolvimento vocacional ou de carreira. A percepção de privação no acesso aos benefícios manifesto e latentes do trabalho aparece operacionalizada em seis dimensões - a disponibilidade financeira, a estruturação do tempo, o contacto social, propósito colectivo, o estatuto e o estímulo à actividade - avaliada pela escala *Latent and Manifest Benefits of Work (LAMB-Scale)*, adaptada e validada para a população portuguesa por Sousa-Ribeiro e Coimbra, em 2007. No entanto, no presente estudo apenas foram usadas cinco dimensões, sendo suprimida a dimensão propósito colectivo, de modo a reduzir o número de questões e tendo em conta que os objectivos de avaliação dessa subescala são os menos relevantes para o estudo em questão. Para além disto, na reflexão falada realizada os itens desta subescala, em particular, foram os que suscitaram mais dúvidas e incompreensão, talvez tendo em conta o baixo nível de abstracção e de envolvimento comunitário que os sujeitos podem eventualmente revelar.

Para avaliar o desenvolvimento vocacional ou de carreira recorreu-se à escala *Students Career Construction Inventory - SCCI-* (Savickas, 2008), adaptada e validada para a população portuguesa por Rocha, Oliveira e Azevedo, 2009. Embora, originalmente, o *SCCI* seja constituído por duas partes (adaptabilidade da carreira e desenvolvimento vocacional do estudante) com cinco subescalas cada, no âmbito deste estudo, por conveniência dos objectivos e necessidades do estudo e características da amostra (e.g. baixo nível de escolaridade), apenas foram utilizadas 3 subescalas da I parte (curiosidade pela carreira, confiança na carreira e cooperação na carreira) e as 3 subescalas da II parte, a saber: exploração vocacional, decisão para a carreira e competências ou instrumentalização.

Para a caracterização da amostra foram consideradas uma série de variáveis sociodemográficas, situacionais e de proactividade, condensadas num questionário macrosistémico construído, propositadamente, para o presente estudo, partindo de outros questionários já realizados sobre o domínio em análise (e.g. Sousa-Ribeiro & Coimbra, 2007).

Para efeitos de recolha dos dados foram efectuados diversos contactos com instituições formativas e de integração/inserção profissional, especificamente nos Gabinetes de Inserção/Integração Profissional (GIPS), Centro de Novas Oportunidades (CNOs) e Escolas de Formação Profissional (EFP), no sentido de solicitar a sua colaboração, através da facilitação do acesso à população desejada, para a administração dos questionários. Solicitou-se, assim, a participação de indivíduos que estivessem a frequentar formação profissional, com estatuto de desempregado, de qualquer percurso formativo (apesar de controlar a variável percursos formativos anteriores), bem como indivíduos que não a frequentassem no momento.

Após terem sido contactadas as instituições, foram administrados, quer individualmente quer em grupo, os três instrumentos previstos: o questionário macrosistémico, a *Latent And Manifest Benefits-Scale (LAMB-Scale)* (Sousa-Ribeiro & Coimbra, 2008) e *Students Career Construction Inventory - SCCI-* (Rocha, Oliveira & Azevedo, 2009). De referir que foram administrados questionários fora do seio das instituições anteriormente referidas, através de conhecimentos pessoais da investigadora e sob influência do *efeito bola de neve* dos participantes.

Participantes

A amostra constituiu-se por conveniência de modo a contemplar os objectivos do presente estudo. Neste sentido, a amostra é constituída por 170 sujeitos, com idades compreendidas entre os 18 e os 54 anos ($M = 30.81$; $DP = 10.01$), 56,4 % (96 sujeitos) são mulheres e 43,6% (74 sujeitos) são homens, com qualificação profissional menor ou igual ao nível II e III, ou com um nível de escolaridade menor ou igual ao 9ºano e 12ºano ($M = 3.16$; $DP = 1.04$), sendo que 63,5% têm o 9ºano, 12,4 % têm menos do que o 9ºano e 24,1 % têm mais do que o 9ºano (9ºano e Curso de Qualificação Profissional II, Frequência no Ensino Secundário, Ensino Secundário Completo, Ensino Secundário e Curso de Qualificação Profissional III). Maioritariamente, os sujeitos que compõem a amostra são solteiros (50,6%), seguindo-se os casados (42,4%) e os divorciados (7,1%).

4. Apresentação e discussão dos resultados

1. Análise da relação entre a percepção de privação no acesso aos benefícios manifesto e latentes do trabalho, o desenvolvimento vocacional e o envolvimento em percursos formativos.

Para analisar a hipótese 1 procedeu-se à exploração das diferenças de médias, através do teste *t de student* para amostras independentes, com um intervalo de confiança de 95%. A análise dos resultados (ver quadro 4) permite verificar a existência de diferenças significativas nos níveis de percepção de privação em quase todas as subescalas da *LAMB-Scale* usadas no presente estudo, Estatuto Social, Estimulo à Actividade, Estruturação de Tempo e Privação Financeira, entre os desempregados que estão a frequentar percursos formativos e os que não estão actualmente a frequentar um percurso formativo. No entanto, não se registaram diferenças significativas na subescala Contacto Social. Quanto aos níveis de desenvolvimento vocacional, não foram encontradas diferenças significativas em nenhuma das subescalas que compõe o *SCCI*.

Efectivamente, as diferenças identificadas ocorrem no sentido esperado, sendo os indivíduos desempregados, que não estão a frequentar percursos formativos, os que apresentam níveis mais elevados de percepção de privação no acesso aos benefícios latentes e manifesto do trabalho, exceptuando a dimensão Privação Financeira que ocorre no sentido oposto. Por seu turno, ao nível do desenvolvimento vocacional não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois subgrupos, equiparando-se inclusive em termos de médias.

Efectivamente, as regalias financeiras (e.g. bolsa de formação, manutenção do subsídio de desemprego ou rendimento social de inserção) decorrentes do simples envolvimento em actividades formativas podem favorecer a acomodação e apatia a um estado e estatuto social dependente dos rendimentos decorrentes do mesmo. Deste modo, podem fomentar uma atitude passiva e inerte face aos comportamentos activos de procura de emprego, minimizando a oferta e procura de recursos financeiros alternativos. Por outro lado, o estar envolvido num percurso formativo pode condicionar o tempo dedicado à economia paralela, não registada, fonte de rendimentos. Em Portugal, a economia paralela representa 24,2% do produto interno bruto, demonstrando claramente o seu peso e poder nos quotidianos dos sujeitos (Gonçalves, 2010). Para além disto, o envolvimento em percursos formativos parece reduzir os níveis de percepção de privação no acesso aos benefícios latentes do trabalho, na medida em que a aprendizagem decorrente torna-se desejavelmente cúmplice das actuais necessidades do mercado de trabalho e fonte de intercâmbio de algumas das funções tradicionalmente associadas ao trabalho.

Os resultados mostram que a condição de desemprego para os sujeitos não envolvidos em percursos formativos acarreta uma menor estruturação de tempo e baixos níveis de actividade desencadeando uma percepção de baixo estatuto, confirmando, deste modo, a investigação acerca desta temática (Creed & Muller, 2003; Jackson, 1999; Underlid, 1996; Wanberg, Griffiths & Gavin, 1997; Waters & Moore, 2002a). Porém no que respeita à dimensão privação financeira, os sujeitos integrados em percursos formativos apresentam níveis mais altos de privação comparativamente aos sujeitos não integrados em percursos formativos.

De um modo geral, pode-se dizer que os desempregados envolvidos em percursos formativos vivenciam experiências positivas fora do contexto de trabalho, desenvolvendo redes sociais e pontes de comunicação que auxiliam uma significação mais adaptativa face à situação menos favorável relativamente ao emprego (Jahoda, 1982). Neste sentido, pode admitir-se que o investimento em percursos formativos pode assumir um papel compensatório das funções do trabalho ou substituição das mesmas (Caleiras, 2004).

2. Análise da relação entre o desenvolvimento vocacional e a idade

Para analisar a hipótese 2 procedeu-se à exploração das diferenças de médias, tendo-se realizado uma MANOVA entre grupos, a um nível de significância de $<.05$. A análise dos resultados permite verificar a existência de diferenças significativas sobre a combinação linear das dimensões do *desenvolvimento vocacional* [$F_{(12, 326)} = 2.01, p = .023$, Pillai's Trace = 0.13 ; eta quadrado parcial = 0.06]. Especificamente, foram encontradas diferenças significativas nas subescalas Confiança na Carreira e Exploração Vocacional entre os desempregados mais jovens e os adultos e adultos de meia-idade. A partir da análise dos testes *Post Hoc* as diferenças encontram-se na dimensão Confiança na Carreira, mais propriamente nos níveis mais baixos do subgrupo dos jovens em relação aos adultos e adultos de meia-idade. Por outro lado, no que respeita à dimensão Exploração Vocacional as diferenças dos subgrupos manifestam-se com valores mais baixos para sujeitos mais jovens comparativamente aos mais velhos, adultos e adultos de meia-idade.

Assim, antes de mais, torna-se imperativo perceber e trabalhar esta indisponibilidade para a exploração e usufruir do momento privilegiado do desenvolvimento dos jovens em que predominam actividades de exploração, durante o qual a sociedade lhes vai concedendo uma moratória de construção da identidade e também da sua identidade vocacional, esperando que se consigam configurar percursos vocacionais pelo investimento na formação/educação, através da qual se vão fazendo aprendizagens progressivas de como ser e como se tornar um profissional. Deve ainda salientar-se que a crescente imprevisibilidade das trajectórias profissionais nas sociedades contemporâneas (Azevedo, 1999), parece impedir um planeamento vocacional efectivo, pelo menos a médio e longo prazo. A incerteza, por um lado, e o acaso pelo outro (Betsworth & Hansen, 1996; Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999 cit. in Santos, 2007) constituem-se como dimensões presentes e a ter em conta no desenvolvimento vocacional. Neste sentido, o aparente desinvestimento vocacional pode estar relacionado com a incerteza da entrada dos jovens no mercado de trabalho que, por consequência, adoptam um estilo de vida passivo, esperando que seja o estado previdência e os pais a resolver-lhes os problemas de sobrevivência, alheando-se no assumir de responsabilidades face ao seu trajecto vocacional, ora investindo sem explorar (*identidade outorgada*),

permanecendo unicamente vinculados às expectativas das figuras significativas, a um seguidismo acrítico com medo de perder a estima dos outros, ora nem investindo nem explorando (*identidade difusa*), permanecendo desestruturados e sem direcção, não sentindo necessidade de auto-definição (Marcia, 1986 cit. in Costa, 1991).

3. Análise da relação entre a percepção de privação no acesso aos benefícios manifesto e latentes do trabalho em função do género.

Para analisar a hipótese 3 procedeu-se à exploração das diferenças de médias, tendo-se realizado um *t de student* para amostras independentes, com um intervalo de confiança de 95%. A análise dos resultados permite verificar a existência de diferenças significativas entre homens e mulheres essencialmente no que respeita à dimensão privação do *contacto social*, em que os homens experienciam níveis mais elevados de privação do contacto social comparativamente às mulheres que experienciam níveis mais baixos. No entanto, a maior parte das subescalas não foram estatisticamente significativas.

Com a crescente igualdade entre homens e mulheres na participação no mercado de trabalho é natural que não se tenham encontrado diferenças estatisticamente significativas na maior parte das subescalas. Todavia, a experiência de desemprego pode ser emocionalmente mais desgastante para os homens do que para as mulheres, uma vez que estas se encontrem absorvidas pelas tarefas de casa (Kauffman & Fetters, 1980; Lahelma, 1992), passando mais tempo a fazer coisas que faziam antes, quando não estavam a trabalhar (Marcin & Wallace, 1985 cit. in Walsh & Jackson, 1995; Julkunen, 2001). Socialmente é mais aceite o papel materno como aquele que as mulheres devem dar prioridade em detrimento da realização profissional (Creed & Watson, 2003). Efectivamente, os homens quando ficam desempregados reagem com inactividade e letargia, diminuindo conseqüentemente os níveis de *contacto social*, actividades que podem ser fonte de recursos e apoios, materiais e interpessoais (Warr & Jackson, 1984).

4. Análise da relação entre a percepção de privação no acesso aos benefícios manifesto e latentes e o desenvolvimento vocacional.

Reconhecida a validade das medidas de *percepção de privação no acesso aos benefícios (LAMB-Scale)* e do *desenvolvimento vocacional (SCCI)* para a população de jovens e adultos, importa explorar a relação que se estabelece entre estas duas dimensões que a investigação não tem posto em evidência, constituindo-se, por este facto, como a nossa principal questão de investigação. Para tal, procedeu-se inicialmente à análise do coeficiente de correlação de *Pearson*, considerando o total da amostra. Verifica-se, transversalmente, uma correlação positiva e significativa entre as variáveis da *percepção de privação no acesso aos benefícios* e as variáveis do *desenvolvimento vocacional*, sendo esta mais consistente e significativa, intra-variáveis constitutivas de cada uma das dimensões.

Comprovada a existência de uma correlação positiva entre as medidas de *percepção de privação* e o *desenvolvimento vocacional*, considerou-se pertinente explorar o peso relativo que a percepção de privação no acesso a cada um dos benefícios exerce no desenvolvimento vocacional em cada uma das suas subescalas que o operacionaliza. Para tal, realizou-se uma análise de regressão, com o objectivo de obter o valor preditivo das variáveis da escala de percepção da privação no acesso aos benefícios para as diferentes componentes que constituem no presente estudo do desenvolvimento vocacional.

De um modo geral, as dimensões do desenvolvimento vocacional que oferecem maior preditibilidade são a curiosidade pela carreira e a confiança na carreira. Assim, constata-se que a *percepção de privação no acesso aos benefícios* prediz a *curiosidade pela carreira*, permitindo explicar 11% ($R^2=0.11$, $F_{(5,164)} = 4.06$, $p<.010$) da variância deste, sendo o factor *privação no estímulo à actividade* o único que contribui significativamente para a *curiosidade pela carreira*.

Reconhece-se ainda que a *percepção de privação no acesso aos benefícios* prediz a *confiança na carreira*, permitindo explicar 22% ($R^2=0.22$, $F_{(5,164)} = 9.29$, $p<.000$) da variância desta. Os factores *privação no estatuto social*, *privação na estruturação de tempo* e *privação no estímulo à actividade* são os que contribuem significativamente para a *confiança na carreira*.

Em virtude das restantes dimensões da escala dos efeitos manifesto e latentes do trabalho terem baixo valor preditivo em relação às outras dimensões do desenvolvimento vocacional optou-se por centrar a leitura e interpretação dos resultados nas dimensões com valores mais salientes e robustos.

Apesar da *disponibilidade financeira* cumprir um papel fundamental, quer na sociedade contemporânea de consumo avivado (Bauman, 2005) quer na simplificação da realização de uma pluralidade de projectos pessoais de vida, esta não parece predizer nenhuma das dimensões que operacionaliza o desenvolvimento vocacional, nomeadamente os comportamentos de exploração, de curiosidade, ou mesmo investimentos vocacionais como se poderia esperar. Talvez este resultado possa ser explicado pelas características da amostra em questão, isto é, ao ser constituída por vários subgrupos com um tamanho reduzido, e recolhida em contextos específicos de grande vulnerabilidade social, poderemos ter-nos confrontado com indivíduos apáticos, demasiado acomodados aos benefícios sociais auferidos, como a bolsa de formação ou o RSI.

Contudo, aos resultados da regressão sinalizam que a dimensão da percepção de *privação no estímulo à actividade* é preditiva da *curiosidade* pela carreira. Estes resultados parecem sinalizar o impacto relevante que a experiência de desemprego poderá ter na vida das pessoas, porque a percepção de uma menor proactividade poderá contribuir para a emergência de apatia, passividade e resignação e despoletar uma menor capacidade de ocupar o tempo significativamente, originando depressão, inércia e aumentando os sentimentos de culpa pelo modo de ocupação do tempo com

inactividade (Jahoda, 1982). Assim, a curiosidade pelo investimento na carreira poderá ser uma estratégia proactiva para capacitar os indivíduos a lidar com a confrontação dos constrangimentos inerentes à incerteza face aos diferentes itinerários profissionais e do mercado de trabalho, minimizando os efeitos de percepção de privação aos benefícios latentes e manifestos do trabalho, concretamente ao nível da *privação do estímulo à actividade*, mantendo vivo o sentido de acção pessoal através de actividades que suscitam a exploração e o reposicionamento da sua relação de investimento com o mundo de trabalho (Azevedo, 1999).

As variáveis da privação do estímulo à actividade, a estrutura do tempo e a privação do estatuto social que contribuem significativamente para predizer a confiança face à carreira. Isto é, a ausência de trabalho poderá tornar os sujeitos mais vulneráveis privando-os de uma organização das suas rotinas do dia-a-dia, do contacto social com as suas redes de relações, podendo levá-los, inclusive, à inactividade. A actividade profissional continua a ser percebida como uma das fontes mais importantes fundadoras de sentido para a vida humana. Quem não trabalha parece estar condenado socialmente a uma vida dependente de outros, e mesmo que tenha um rendimento social base parece estar à margem do jogo social. A ideia do cidadão “produtivo” está tão enraizada nas sociedades que uma pessoa a quem seja recusado o acesso ao trabalho corre o risco de perder toda a sua auto-estima e o seu sentido de cidadania (Rifkin, 1995/1996). Como consequência, o investimento em actividades pessoalmente significativas, a partilha de situações de vida similares (e.g. frequência em percursos formativos, estar desempregado) e o sentido de confiança nos recursos pessoais para ser proactivo e procurar oportunidades para se sentir útil, mesmo em situações adversas de desemprego, poderão contribuir para um sentimento de maior integração e estruturação do indivíduo nos seus contextos de vida, facilitando a percepção de acesso aos benefícios latentes (Winefield, Tiggemann & Winefield, 1992; Creed & Macintyre, 2001; Waters & Moore, 2002b), podendo funcionar com um efeito moderador do impacto psicológico do desemprego na componente da *confiança na carreira*.

5. Conclusão

O presente trabalho de investigação, enquadrado na actual configuração económica, política e social que se autentica pela impetuosa mudança, que impõe novos desafios ao processo de integração profissional aos indivíduos desempregados com baixos níveis de escolaridade e parcas qualificações profissionais e que pressupõe alterações nas premissas do desenvolvimento e da orientação vocacional, pretende contribuir para a reflexão e a construção de significados sobre as transições em questão, procurando delinear pistas que potenciem a intervenção e que, simultaneamente, possam estimular a emergência de novos saberes no domínio da investigação.

De um modo geral, as consequências do desemprego podem ser observadas segundo dois planos, um macro global e económico e outro micro, pessoal e indigente. Por um lado, analisando segundo o plano macro-estrutural, no âmbito do qual emergem variados temas, é evidente que a reorganização das estruturas de poder económico, a nova divisão internacional do trabalho e os agentes de competitividade, as transformações no paradigma do trabalho ou o papel protector do Estado Social, com a sequente cisão do contrato social, conduziram à desresponsabilização na garantia do direito ao trabalho, incumbindo essa tarefa para a responsabilidade individual. Por outro lado, o desemprego pode ser observado segundo o plano micro, pessoal e indigente, ou seja, no plano concreto de vidas dos indivíduos e das suas famílias, das respectivas condições de existência, quer materiais, quer simbólicas. Deste modo, aqueles que não se moldam ao ritmo das mudanças, que não se adaptam às competências e qualificações reivindicadas pelos novos modos de produção (*o just-in-time, o out-sourcing ou a flexibilidade funcional*), aqueles que não oferecem *performances* consentâneas, que não são rentáveis nem competitivos, que não estão aptos para conviver com as novas regras impostas pelo mercado, são liquidados para a margem do sistema produtivo, avolumando os números do desemprego. Efectivamente, são as próprias circunstâncias de inserção e de participação na vida social dos indivíduos e das famílias, pela via do trabalho, que são postas em causa, com as consequências que daí perpassam, nomeadamente na relação mantida com a sociedade e na construção da própria identidade.

Na verdade, a experiência do desemprego vivida pelo indivíduo no orbe social e económico contamina necessariamente a esfera da sua vida privada e familiar. Assim, a ausência de emprego, especialmente se for prolongada, origina uma panóplia de efeitos que não podem ser circunscritos à simples dimensão material do rendimento, do consumo, como confirmou o presente estudo. Também os efeitos no domínio do simbólico são tidos em consideração, como a quebra na criação e manutenção de vínculos sociais, mudanças no estilo de vida, no estatuto social, na forma como se é visto e reconhecido pelos outros ou mesmo nas novas relações de dependência estabelecidas. Pode-se assegurar que na medida em que aumenta a precarização, na medida em que a insegurança se difunde, na medida em que se multiplica o desemprego, enfim, na medida em que o trabalho assalariado penetra a crise, entra também em crise toda a estabilidade e linearidade que lhe havia estado associada no passado. Com efeito, a precarização, a incerteza dos postos de trabalho e, principalmente, o desemprego, estão a constituir-se como tendências da dinâmica social da sociedade portuguesa actual, assumindo, por essa via, novas formas de exclusão, decorrentes da percepção de privação dos benefícios sociais (latentes) funcionalmente associados ao emprego e à contribuição (manifesto). Desta forma, proclama-se o questionamento de uma pluralidade de valores socialmente construídos, nomeadamente em relação à educação, à formação e ao trabalho, o que faz precaver a necessidade de que tanto os indivíduos, como as instituições e a inerente

sociedade efectuem novas aprendizagens que lhes permitam lidar, de modo construtivo, com as mudanças e desafios que se lhes colocam no contexto actual. Sem dúvida que o mercado de trabalho não se encontra em expansão, pelo contrário, presentemente encontra-se em contracção, deixando grande parte daqueles que procuram emprego de fora, pendendo a evidenciar-se uma coerência discursiva que faz transferir o social para o individual, a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos que experienciam o estatuto de desempregado. Ou seja, tentam-se procurar nas virtudes individuais e nas qualificações de cada um, as razões pelas quais alguns são empregáveis e outros não, uns conseguem empregar-se e outros não. Neste sentido, o conceito de empregabilidade tem vindo a ganhar cada vez mais relevância no discurso político e académico. Porém, esta tendência é considerada simplificadora ao resumir o fenómeno complexo do desemprego à escala do indivíduo, traduzindo uma desresponsabilização social/comunitária, escamoteando as dinâmicas plurais, complexas e turbulentas do mercado de trabalho, bem como responsabilizando, em absoluto, o desempregado pela sua própria condição, de tal forma que pode inclusivamente tornar-se estigmatizante.

Realmente, se o trabalho tem assumido um valor fundamental de elo social dos indivíduos e de facilitador de acesso (considerado ainda privilegiado) a uma série de dimensões da experiência psicológica, importa, num contexto em que ele falta, descortinar formas alternativas de acesso a essas dimensões e que possam ser socialmente valorizadas. Assim, impõe-se a promoção da reflexão e a reconstrução dos valores do individualismo e da competitividade que se constituem, presentemente, como *ex-libris* das sociedades ocidentais. Ressalve-se em, em contextos privilegiados, podem ter a possibilidade de auxiliar o sucesso individual, no entanto, podem também conduzir forçosamente à fragilização das redes de apoio sociais e dos vínculos sociais que podem favorecer a interacção e a integração em contextos de crise e desestruturação. Com efeito, a existência de novas formas de realização pessoal e da assumpção de novos papéis enriquecedores que representem momentos privilegiados de manutenção da relação do indivíduo com o mundo e da materialização do acesso a dimensões psicológicas importantes para a manutenção do bem-estar individual e para o desenvolvimento social e vocacional, torna-se um objectivo para os indivíduos da sociedade actual. Neste sentido, o desígnio basilar da educação e a formação deve ser, não apenas do desenvolvimento de competências profissionais articuladas com as carências do mercado de trabalho, mas principalmente a promoção do desenvolvimento pessoal e social do indivíduo a distintos níveis, capacitando-o para a aprendizagem ao longo da vida, para o desenvolvimento de competências de adaptabilidade e de empreendedorismo que lhe permitam lidar construtivamente com a instabilidade que caracterizará o seu percurso profissional e com os desafios que encontrará na relação com a sociedade e na concretização dos seus projectos de vida.

No presente estudo, é visível que o estar envolvido num percurso formativo ou ter frequentado um percurso formativo tem um impacto positivo, quer na vivência

mais positiva do desemprego, quer na adaptabilidade à carreira e atitudes de acção e resposta vocacional. Ou seja, a educação e formação parece ter proporcionado aos seus actores oportunidades reais de desenvolvimento pessoal, de posicionamento crítico e activo no processo de aprendizagem, na construção de projectos vocacionais e na participação social, excedendo a simples transmissão de informação e abandonando a concepção estática e desajustada de apropriação de um conjunto de saberes profissionais. Posto isto, trata-se de não extrair do trabalho e da qualificação o seu indispensável valor pessoal e social enquanto contextos de compromisso e realização, mas de permitir o desenvolvimento de (novos) investimentos, compromissos e competências que possibilitem uma interacção mais ajustada ao actual contexto de labilidade e mudança. Efectivamente, é peremptório flexibilizar e alargar a perspectiva acerca do desenvolvimento vocacional, encarando-o como uma narrativa que cada indivíduo vai (re) construindo e significando ao longo dos seus percursos de vida e assumindo como objectivo elementar a configuração de pequenos projectos realizáveis e pessoalmente ajustados e propositados, favorecendo, deste modo, a gestão e implementação de múltiplas trajectórias vocacionais, ao invés da construção de um grande e único projecto de vida, facilmente inviabilizáveis no tecido social contemporâneo.

Implicações para a intervenção psicológica e vocacional junto de desempregados

Para finalizar este estudo, um importante contributo consiste em explorar algumas questões sobre a intervenção psicológica e vocacional com desempregados, delineando-se assim alguns eixos estruturantes.

Primeiramente, é importante referir que a experiência do desemprego é idiosincrática, influenciada por múltiplos factores de ordem macro sistémica e micro sistémica, tendo, assim, a intervenção psicológica de passar por uma avaliação única e particular do indivíduo desempregado, de modo a construir projectos de intervenção significativos e ajustados a cada realidade subjectiva.

Neste sentido, a intervenção psicológica e vocacional desenvolvida com desempregados de baixa escolaridade ou poucos níveis de qualificação profissional deve, por conseguinte, intencionalizar um esforço de capacitação e responsabilização progressiva no sentido da construção, gestão e implementação de projectos vocacionais da sua autoria, contextualizados, flexíveis e que articulem investimentos e compromissos em diferentes contextos de vida, equilibrando o socialmente possível com o pessoalmente desejável. Para tal, é fundamental que os indivíduos possam desenvolver e mobilizar competências de exploração que lhes permitam compreender a estrutura actual do mercado de trabalho, assim como as possibilidades, constrangimentos e desafios que aquele prefigurar face à configuração, concretização e gestão de projectos vocacionais,

contribuindo para uma projecção no futuro e uma orientação para a acção dotadas de maior realismo. Na verdade, acabaram-se os tempos das carreiras profissionais estáveis e entramos na era dos itinerários profissionais imprevisíveis. Das trajetórias balísticas aos voos de borboleta, assim se cava um fosso, cada vez mais abismal, entre estilos de traçar identidades pessoais.

Colateralmente, revela-se útil promover a reflexão e a (re) significação do trabalho, em termos das funções psicológicas, favorecendo o seu reposicionamento nestes contextos e a valorização do desempenho de outros papéis sociais que não o de trabalhador, redireccionando e avultando outras competências, papéis e características positivas do desempregado.

Torna-se, conjuntamente, fundamental apoiar os desempregados na estruturação do seu tempo, incentivando-os e desafiando-os para a identificação e realização de actividades pessoal e socialmente valorizadas que impliquem a mobilização e a valorização de competências pessoais, nomeadamente em contextos de interacção e de participação social. Urge, assim, a promoção do contacto interpessoal com indivíduos experienciando uma situação comum (por exemplo, intervenção em grupo), de modo a desenvolver redes sociais de apoio e a construir momentos de aprendizagem baseados nas experiências de acção; a promoção de um maior sentido de segurança e competência para o envolvimento futuro em experiências de acção e contacto com o mercado de trabalho mais adequado e eficiente; a desconstrução de eventuais posturas de desânimo aprendido; a valorização da experiência de vida, das competências transversais desenvolvidas em diferentes contextos e das respectivas multi-potencialidades; o combate a eventuais situações de isolamento social; ou seja, através do alargamento das redes sociais de apoio e da oportunidade de executar actividades pessoalmente compensatórias, que facilitam a mobilização de competências desenvolvidas e socialmente valorizadas, potenciar-se-á o *empoderamento*, a melhoria da auto-confiança e a percepção de acesso a uma série de categorias de experiência psicológica, relevantes na vivência desta transição; o desenvolvimento de estratégias de comunicação mais assertivas, de uma maior participação, assim como o desenvolvimento de competências de resolução de problemas, tomada de decisão e trabalho em equipa. Enfim, incrementar o desenvolvimento holístico e duradouro de uma postura reflexiva no planeamento, avaliação e melhoramento das estratégias pessoais a adoptar no desenvolvimento da carreira e no aperfeiçoamento da condição de empregabilidade.

A par, interessa promover a tomada de consciência relativamente à flexibilização das relações entre formações, profissões e empregos e a aquisição de competências de empregabilidade e de gestão de carreira que capacitem os indivíduos para lidarem de forma mais adequada com a nova estrutura de oportunidades e de constrangimentos sociais. Com este tipo de população, que ingressou cedo no mercado de trabalho, cortando os laços com a formação, será peremptório abordar as questões ligadas à

imprescindibilidade da aprendizagem e formação ao longo da vida e de como, nos dias de hoje, pode ser profícua num processo de confrontação com as consequências psicossociais do desemprego, vincando um papel compensatório das funções latentes associadas ao trabalho.

A intervenção psicológica com desempregados deve, portanto, posicionar-se na perspectiva mais abrangente de desenvolvimento vocacional que considera o trabalho e a formação como contextos de compromisso que se situam, entre outros, igualmente valorizáveis e que convém serem mobilizados no processo de reconstrução das narrativas vocacionais. Atendendo a que nos encontramos numa fase de *(in) certeza face ao futuro*, em que as imprevisibilidades do mercado de trabalho são uma realidade, importa compreender que o investimento no campo da educação, por parte dos poucos escolarizados (não exclusivamente), pode constituir-se como uma mais-valia para os indivíduos em termos profissionais e, sobretudo, pessoais. Devemos assim dar atenção à dimensão vocacional, entendida como parte do desenvolvimento psicológico, a qual se insere num processo de construção histórico-social, onde o projecto vocacional é construído pela transacção existente entre a realidade intra-individual e a realidade extra-individual, ocupando diversos momentos de tomada de decisão e estando intrinsecamente relacionado com a identidade pessoal (Campos, 1980). O investimento em actividades formativas e de aprendizagem (não negligenciando o facto de que todos os contextos de investimento poderem constituir-se como contextos de aprendizagem) configura para a generalidade dos desempregados oportunidades tanto de aprofundamento de conhecimentos, como de progressão profissional, muitas vezes inscritas nos próprios projectos pessoais. Portanto, a formação e a aprendizagem assumem-se como importantes dimensões na configuração de vida dos indivíduos. Primordialmente, estas são concebidas como oportunidades de desenvolvimento pessoal e social, bem como enquanto facilitadores da concretização de projectos vocacionais, não se reduzindo e circunscrevendo a meras ferramentas de acesso a oportunidades de trabalho.

6. Bibliografia

- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa.
- Bauman, Z. (2005). *Trabajo, consumismo y nuevos pobre*. Barcelona, Ed. Gedisa.
- Caleiras, J. (2004). *Globalização, trabalho e desemprego: trajetórias de exclusão e estratégias de enfrentamento*. VII Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Universidade de Coimbra.
- Castells, M. (1996/2002). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura – A sociedade em rede*, vol. I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Campos, B. (1980). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 195-230.

- Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Coimbra, J. L. (1997/98). O meu “grande” projecto de vida e os meus “pequenos” projectos: linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e as suas implicações educativas, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13-14, 15-19
- Coimbra, J. L. & Fontes, M. (2005). Empreendedorismo e gestão de carreira. *Revista Formar*, 51, 3-8.
- Collin, A. (2006). Conceptualising the family-friendly career: The contribution of career theories and systems approach. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34, 295-307.
- Costa, M. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Braga: Barbosa e Chavier, Artes Gráficas.
- Creed, P. A. & Macintyre, S. R. (2001). The relative effects of deprivation of the latent and manifest benefits of employment on the well-being of unemployed people. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6 (4), 324-331.
- Creed, P. & Watson, T. (2003). Age, gender, psychological well-being and the impact of losing the latent and manifest benefits of employment in unemployed people. *Australian Journal of Psychology*, 55 (2), 95-103.
- Feather, N. T. & Bond. (1983). Time structure and purposeful activity among employed and unemployed university graduates, *Journal of Occupational Psychology*, 56, 241-254.
- Fryer, D. (1986). Employment deprivation and personal agency during unemployment: A critical discussion on Jahoda's explanation of psychological effects of unemployment, *Social Behaviour*, 1, 3-23.
- Fryer, D. (1995). Benefit agency? Labour market disadvantage, deprivation and mental health, *The Psychologist*, 265-272.
- Fryer, D. & Payne, R. (1986). Being unemployed: a review of the literature on the psychological experience of unemployment. In C. L. Cooper & I. Robertson (Eds.). *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 235-277). New York: Wiley.
- Fryer, D. (1988). The experience of unemployment in social context. In S. Fisher & J. Reason (Eds.). *Handbook of life stress, cognition and health* (pp. 211-238). Great Britain: John Wiley & Sons.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2003). *Psicologia da orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gonçalves, C. & Coimbra, J. L. (2002). *Significados construídos em torno da experiência profissional/trabalho*. Comunicação apresentada no IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza: Integração das Políticas e Sistemas de Educação e Formação – Perspectivas e Desafios. Porto: Acedido em Junho de 2008 em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/imprimir.php?codigo=A0119>.

- Gonçalves, C. (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação vocacional dos filhos*. Lisboa: Coleção de Textos Universitários da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Gonçalves, N. (2010). *A Economia não registada em Portugal*. Tese de Mestrado em Economia. Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto.
- Jackson, T. (1999). Differences in psychological experiences of employed, unemployed and student samples of young adults. *Journal of Psychology*, 133, 1, 49-60.
- Jahoda, M. (1981). Work, employment and unemployment. Values, theories and approaches in social research. *American Psychologist*, 36, 2, 184-191.
- Jahoda, M. (1982). *Employment and unemployment: a social-psychological analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jahoda, M. (1992). Reflections on Marienthal and after. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 355-358.
- Julkunen, I. (2001). Coping and mental well-being among unemployed youth – A northern European perspective, *Journal of Youth Studies*, 4, 261-278.
- Kauffman & Fetters (1980). Work motivation and job values among professional men and women: A new accounting. *Journal of Vocational Behaviour*, 17 (3), 251-262.
- Lahelma (1992). Unemployment and mental well-being: Elaboration of the relationship. *International Journal of Health Sciences*, 22, 261-274.
- Nurmi, J., Salmela-Aro, K. & Ruotsalainen, H. (1994). Cognitive and attributional strategies among unemployment young adults: a case of the failure-trap strategy, *European Journal of Personality*, 8, 135-148.
- Parada, F. & Coimbra, J. L. (1999/2000). Sentidos e significados do trabalho no contexto de uma realidade em transformação: o desemprego e as dificuldades de integração profissional dos jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15/16, 47-57.
- Paulino, A. (2008). *(Des)qualificar-se para o trabalho, (re)formar-se no desemprego: Vivências dos jovens adultos diplomados com qualificação superior na transição para o (des)emprego*. Tese de Mestrado em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Retamozo, M. (2005). *Trabajo, subjetividad y acción: desempleo, sentidos y acción colectiva*. Comunicação apresentada no VII Congresso de ASET. 7.º Congresso Nacional de Estudios del Trabajo. Acedido em Julho de 2009 e disponível em <http://www.aset.org.ar>
- Rifkin, J. (1995/1996). *O fim dos empregos: O declínio inevitável dos níveis de emprego e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makron Books.
- Rocha, M., Oliveira, E. D., & Azevedo, J. (2009). *Adaptação do Students Career Construction Inventory à população universitária portuguesa*. Manuscrito cedido pelas investigadoras.

- Santos, P.(2007). *Dificuldades da escolha vocacional*. Coimbra: Edições Almedina.
- Savickas, M., & Super, D. E. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks, & alt. (Eds.), *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass, 121-178 .
- Sousa-Ribeiro, M. & Coimbra, J. (2007). *O papel da orientação profissional na promoção da aprendizagem ao longo da vida junto dos trabalhadores seniores*, Comunicação apresentada no IX Congresso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para el Tabajo “Desafios y soluciones desde la Orientación Profesional para la certificación de la competência profesional”, Santiago de Compostela.
- Taveira, M. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Underlid, (1996). Activity during unemployment and mental health. *Scandinavian Journal of Psychology*, 37 (3), 269-281.
- Vondracek, F., Lerner, R. & Schulenberg, J. (1986). *Career development: a life-span development approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Walsh, S. & Jackson, P. R. (1995). Partner support and gender: Contexts for coping with job loss, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68, 253-268.
- Wanberg, C., Griffiths, R. & Gavin, M. (1997). Time structure and unemployment: A longitudinal investigation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 75-95.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment and mental health*. Oxford: Clarendon Press.
- Warr, P. & Jackson, P. (1984). Men without jobs: Some correlates of age and length of unemployment. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 77-85.
- Waters, L. & Moore, K. (2002a) Reducing latent deprivation during unemployment: the role of meaningful leisure activity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 15-32.
- Waters, L. & Moore, K. (2002b) Predicting self-esteem during unemployment: the effect of gender, financial deprivation, alternate roles, and social support. *Journal of Employment Counseling*, 39, 171-189.
- Winefield, A. H., Tiggemann, M. & Winefield, H. (1991).The psychological impact of unemployment and unsatisfactory employment in young men and women: Longitudinal and cross-sectional data, *British Journal of Psychology*, 82, 473-486.

Orientação Vocacional em Contexto Escolar: a pluriparticipação e o esboroar de fronteiras entre alvos de intervenção

ANA MOUTA

NÚRIA SOARES

INÊS NASCIMENTO

*Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao Longo da Vida
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto.*

Dos pedidos iniciais à longitude do alcance da intervenção vocacional

Em resposta a uma solicitação efectuada pelo grupo de Directores de Turma da Escola Secundária Martins Sarmento, que procurava apoio para a realização de processos de orientação vocacional, de curta duração, com estudantes do 12.º ano de escolaridade da sua escola, o Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao Longo da Vida (SCPOV.LV) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto apresentou uma contraproposta, considerando a oportunidade que emerge da actuação junto dos múltiplos alvos dos contextos naturais de vivência daqueles com quem, habitualmente, trabalha. Desde logo, o principal objectivo passaria, genericamente, pela possibilidade de introduzir mudanças no modo como o desenvolvimento vocacional e, concomitantemente, os processos de consulta psicológica de orientação vocacional são concebidos e vivificados pelos seus autores, favorecendo uma perspetivação dos mesmos que enquadrasse as noções e a vivência

da intencionalidade individual, da instanciação de oportunidades, da subjectivação e da significação.

A possibilidade de empoderar os agentes responsáveis por criar o quotidiano escolar é um compromisso do SCPOV.LV para com a autonomização das escolas e a edificação de espaços e ambientes favoráveis às trocas e à consolidação de narrativas partilhadas que, não obstante o seu valor simbólico, não deixam de desencadear efeitos concretos observáveis em evoluções na exploração de si, sob a égide do sentido de continuidade pessoal mesmo perante a inevitabilidade da mudança e do imperativo de revisão dos projectos individuais. A possibilidade de contextualizar a escola enquanto horizonte “de vivências espontâneas, simbólicas e significativas” (Pais, 2001) no que ao domínio vocacional diz respeito, é um desafio que coloca a capacidade pessoal de empreender no centro do *acontecimento* que é a formação e a educabilidade do humano. Esta aposta consagra, igualmente, a potencialidade, na medida em que permite situar a resolução dos desafios que a contemporaneidade atravessa e propõe na capacidade pessoal de procurar *realizar-se* num cenário de viabilidade e concretização, à qual não é alheio o critério de responsabilidade social. Já Dewey (1990) preconizava, como uma das tarefas chave de que a escola deve ocupar-se, o da formação vocacional dos seus alunos, num sentido mais próximo da noção que actualmente é veiculada de “competência vocacional”, na medida em que reconhecia nela o papel central no desenvolvimento de competências que não preparassem exclusivamente para o exercício profissional, mas que, simultaneamente, oferecessem condições para a escolha e para organização pessoal do próprio percurso.

Visando actuar junto de diversos agentes do contexto da escola – estudantes, directores de turma, pais/encarregados de educação, comunidade em geral –, através da proposta de intervenção do SCPOV.LV, procurou-se, pois, à semelhança do que sucede com a intencionalidade com que se intervém em qualquer escola, contribuir para a consolidação de um sentido de identidade escolar, pela criação de momentos de integração de objectivos que ligam diferentes agentes e culminam na especificação de valores diferenciadores, que levam à adesão comum e à concepção de um projecto autónomo (Nóvoa, 1992). O facto da proposta de intervenção em causa contemplar a realização de um processo de curta duração de consulta psicológica de orientação vocacional em grupo integrado num projecto de maior alcance como o de envolver alvos indirectos (como os pais ou os professores), favorece a construção de significados sedimentados na base de diversidade de interações que caracteriza a escola (Campos, 1989), promovendo uma apropriação mais célere e perene dos efeitos da intervenção e dos processos pelos quais a negociação de sentidos vocacionais ocorre e estes últimos se expõem à transformação.

A estruturação de projectos centrados na dinâmica das interacções

No sentido de corresponder aos objectivos anteriormente enunciados, o SCPOV. LV concebeu e implementou um processo de intervenção no domínio do desenvolvimento vocacional destinado a dois tipos de alvos – (1) um específico, tripartido em termos de grupos constituintes envolvendo estudantes, professores e pais/encarregados de educação; e (2) outro generalizado (palestra-debate aberto à comunidade educativa). A definição dos alvos indirectos – professores e pais/encarregados de educação - é justificada pela prevalência com que as interacções ocorrem entre estes e os alvos directos – estudantes -, estabelecendo-se uma relação distal óptima para a concretização de objectivos que se focalizem nas dinâmicas de co-construção de significados para o aprender e o trabalhar em contextos marcados por trocas interpessoais caracterizadas pela preponderância dos afectos.

No que aos professores concerne, o interesse da intervenção justifica-se pela relevância do papel que estes ocupam na interacção escolar, sendo o vértice estruturante da combinação “projecto escolar-estudantes-professores”, uma vez que deles se espera que facilitem a adequação entre o projecto social para o qual foi mandatado pelo sistema de ensino e a especificidade das necessidades dos seus alunos (Martin & Mauri, 2004). Eles são, igualmente, e por isso mesmo, epicentro de um conjunto alargado de solicitações que visam o aprofundamento da capacidade dos estudantes gerarem uma cidadania activa e implicada. Já os pais e/ou encarregados de educação tendem a estar em posicionamento privilegiado no que à transmissão e consolidação de narrativas vocacionais importa, constituindo-se como contexto central de influência, quer pelo modo como vão sendo estruturadas as trajectórias vocacionais, quer no que se refere ao processo de (re)avaliação das mesmas (Gonçalves & Coimbra, 1995; Gonçalves, 1997; Malmberg, Ehrman & Lithén, 2005).

Os objectivos específicos das referidas intervenções, bem como o modo de organização dos projectos passam a explicitar-se seguidamente de modo sucinto.

Modalidades e Momentos de Intervenção Específica:

Modalidade Directa

- Estudantes do 12.º ano organizados em três grupos com cerca de 15 elementos cada (Sessão única de 3h30)

A modalidade directa de intervenção junto dos estudantes de 12.º ano teve como principais objectivos:

1. Favorecer a exploração de dimensões do processo de *orientar-se* consideradas críticas na definição de opções de escolha com significado e viabilidade.

2. Levar os jovens a enquadrarem e avaliarem as possíveis escolhas de acordo com o sistema de oportunidades de formação e emprego.
3. Promover a integração das dimensões exploradas (internas e externas) no sentido da construção de um plano pessoal de escolha no fim do Ensino Secundário.
4. Apoiar o processo de desenvolvimento vocacional dos jovens, contribuindo para a sua competência vocacional, materializada, a curto-prazo, na escolha de uma área de formação do ensino superior.

As sessões de intervenção contemplaram um conjunto de actividades realizadas, individualmente e em grupo, pelos jovens, oferecendo-lhes oportunidades para explorarem a relação consigo próprios e com o mundo (em especial, o das formações e das profissões) no passado, no presente e no futuro. Assim, privilegiaram-se actividades de exploração das dimensões internas (psicológicas) e externas (sociais e institucionais) subjacentes à escolha vocacional, com recurso a meios diferentes dos usados nas práticas mais tradicionais de avaliação. Para tal, a maioria das actividades dinamizadas envolveram uma forte componente de experimentação, acção e contacto o mais directo quanto possível com a realidade.

Para cumprir estes objectivos, a opção estratégica centrou-se, numa primeira fase, (1) na exploração de motivações e expectativas relativamente à intervenção e no ajustamento de expectativas e (2) na abordagem crítica de ideias socialmente veiculadas sobre o Vocacional, no sentido da apropriação dos conteúdos de exploração e da compreensão da intencionalidade e alcance da intervenção proposta, de modo a promover a identificação e consolidação de ganhos pessoais. Num segundo momento, dedicado à exploração significativa e ao confronto com a estrutura social de oportunidades, procurou-se levar os estudantes (1) a explorar activamente dimensões centrais do processo de desenvolvimento vocacional – motivações, valores, interesses e competências – estabelecendo articulações e múltiplas significações entre elas, ao mesmo tempo que se criavam condições para (2) a compreensão do carácter histórico dessas dimensões e da sua recorrência no processo de orientação vocacional ao longo da vida, partindo sempre de uma concepção do sujeito psicológico como construtor activo das suas realidades em interacção com os diferentes contextos de desenvolvimento. Foi, ainda, objectivo desta fase, facilitar (3) o reconhecimento das vias de investimento académico condicentes com o projecto pessoal associado às dimensões exploradas, em termos dos planos de estudo de cada domínio formativo, profissões associadas e competências (e respectivos modos) a actualizar, bem como (4) o incentivo à expressão de sentimentos relativamente aos conteúdos e processos psicológicos implicados e suscitados pela exploração e, finalmente, (5) a aproximação e caracterização dos contextos profissionais associados aos domínios de investimento académicos.

Já na senda do estímulo à orientação para a acção e no intuito de avaliação da qualidade da intervenção implementada, mostrou-se fundamental : (1) a promoção da construção de um quadro interpretativo integrador, de complexidade crescente, das diferentes dimensões do desenvolvimento vocacional que actuasse como facilitador na viabilização dos projectos vocacionais; (2) a identificação de desafios à implementação e prossecução dos projectos pessoais pós-secundários e o reconhecimento de mais-valias pessoais à consolidação de projectos de vida; (3) o favorecimento da síntese emocional e cognitiva do processo de intervenção, de modo a identificar um sentido de autoria e a desenvolver uma perspectiva crítica e uma actuação reflexiva sobre o desenvolvimento vocacional ao longo da vida e (4) a promoção de avaliação pessoal quanto ao modo como cada um se sentia face à escolha vocacional a realizar, produzindo reflexão em torno dos procedimentos a adoptar de acordo com esse estado emocional e a viabilidade de concretização plano pessoal.

Modalidade Indirecta

- 14 Directores de Turma (Sessão única de 3 horas)

Esta modalidade de intervenção compreendeu um conjunto de actividades de exploração e concepção de práticas a implementar nos contextos actuais de trabalho desenvolvidas, em grupo, pelos professores. Os objectivos que esta componente de intervenção teve em vista foram os seguintes:

1. Contribuir para a formação destes profissionais da educação, gerando e levando a uma progressiva actualização das suas práticas a nível pedagógico e vocacional.
2. Promover a compreensão e exploração das variáveis críticas no processo de desenvolvimento vocacional.
3. Favorecer o questionamento e a exploração das virtualidades do papel do professor e das formas de optimização desse papel assumindo-se o professor como agente activo nesse desenvolvimento.
4. Incentivar a organização de estratégias de trabalho que contemplem objectivos de exploração vocacional e de reflexividade crítica em torno dessas experiências de observação e experimentação.

À semelhança da estrutura adoptada em situação de consultoria a profissionais da educação (Cf. Mouta, A. & Nascimento, I., 2008), a intervenção organizou-se em torno de três temas/questões organizadores:

1. “Como me tornei Professor(a)?”

Nesta fase, procurou-se (1) estimular a compreensão de que o desenvolvimento vocacional é transversal à vida e coextensivo a outras áreas de existência, sendo afectado pelos sistemas micro, meso, crono e macrossistémicos. Paralelamente, concentraram-se acções no sentido de (2) proporcionar a

exploração crítica dos conceitos de “transição vocacional”, “competência vocacional” e “influência” e de (3) promover a compreensão e exploração das variáveis críticas no processo de desenvolvimento vocacional, a partir da experiência pessoal de desenvolvimento.

2. “Que tipo de Professor(a) sou eu?”

Neste momento, de modo sucinto, tendo em conta o tempo disponível para a intervenção, centraram-se os objectivos na possibilidade de favorecer o questionamento e a exploração do papel e das práticas do professor enquanto agente activo no desenvolvimento vocacional dos estudantes.

3. “Que tipo de Professor(a) quero tornar-me?”

Finalmente, foi intuito da intervenção contribuir para o reconfigurar de intenções tendentes à organização de estratégias de trabalho que passassem a contemplar objectivos de exploração vocacional, através de actividades de “infusão curricular”.

Modalidade Indirecta

- Sete Pais/Encarregados de Educação (Duas Sessões de três horas cada)

A sessão de intervenção com pais e/ou encarregados de educação compreendeu um conjunto de actividades que visaram a auto-exploração vocacional, a partir da evocação do próprio percurso, a tomada de perspectiva quanto aos desafios e especificidade do mundo actual e a projecção no futuro de alternativas significativas e viáveis, que consolidem competências de apoio directo ou indirecto às necessidades dos filhos. Os objectivos desta intervenção traduziram a preocupação da equipa de intervenção em:

1. Favorecer a identificação da escolha vocacional como um processo recorrente ao longo da vida e, como tal, “multi-participado” pelos diferentes contextos de vida.
2. Estimular o reconhecimento do vocacional como domínio privilegiado de interferência na qualidade do desenvolvimento psicológico, sobretudo, na promoção da sua complexidade.
3. Facilitar o reconhecimento da instituição familiar, em geral, e das figuras parentais em particular, como agentes activos na modelação (emocional, afectiva, cognitiva, comportamental) das experiências significativas de construção do percurso vocacional.
4. Evidenciar a relevância das motivações, dos valores, das competências e dos interesses como dimensões críticas do desenvolvimento vocacional, dependentes de diferentes acontecimentos – globalmente organizados num quadro histórico de evolução – proporcionados ao longo da vida, no sentido da sua integração num quadro pessoal de significação e da promoção da sua generalização ao contexto familiar.

5. Contribuir para a organização de um sentido de competência para lidar com as transições, exigências e desafios que a educação coloca aos pais no momento particular e, desejavelmente, em situações/transições futuras.

Modalidades e Momentos de Intervenção de alcance alargado – cerca de 50 participantes (sessão única de duas horas):

A modalidade mais alargada de intervenção, concretizou-se através da realização de uma palestra-debate, aberto a toda a comunidade educativa sobre a especificidade do “vocacional” e permitiu a articulação de reflexões providas dos diferentes agentes escolares, alvos de intervenção ou não, multiplicando as aceções e possibilidades de pensar e reconstruir sentidos para o tema. Com a presente intervenção parece ter sido possível contribuir para (1) o reconhecimento da abrangência do vocacional, pela exploração das modalidades de intervenção dinamizadas na escola e os objectivos inerentes a cada uma delas e para (2) o tematizar do vocacional de modo significativo para com um desenvolvimento integrado, a partir da exploração crítica de ideias socialmente veiculadas sobre o “Vocacional”. Cumulativamente, ter-se-á (3) favorecido o desenvolvimento da capacidade da própria comunidade educativa produzir desenvolvimento com base numa sinergia de actores e objectivos académicos e vocacionais.

O esboçar de fronteiras entre alvos de intervenção: considerações em torno da sistematicidade dos ganhos e da autonomia sistémica do contexto escolar

A partir da sessão de debate foi possível constatar, compreender e resignificar os ganhos da participação no projecto por parte de todos os intervenientes, pela qualidade do discurso apresentado por alguns dos estudantes e professores participantes na intervenção, quer em resposta directa aos desafios lançados pelas profissionais do SCPOV.LV, quer pela qualidade do confronto evidenciado na resposta aos seus colegas, interlocutores directos no contexto escolar. Estas dinâmicas de interacção revelaram a capacidade de actuar segundo um sentido de autoria, assim concebido para o modo de empreender acções e construir significados para os processos e produtos da relação do sujeito psicológico com o mundo do trabalho e das formações. Tal foi mais evidente no modo como alguns alunos confrontavam outros não participantes no processo na sua modalidade directa - estando alguns a frequentar outros anos de escolaridade -, relativamente à presença de influências subjacentes aos seus discursos e à dificuldade de diferenciação que neles se manifestava. Foi, igualmente, claro que os jovens, os directores de turma participantes e os pais/encarregados de educação passaram a reconhecer o desenvolvimento vocacional como um processo recorrente e produto da interacção das diferentes experiências e contextos, logo, como produto da

interacção entre influências contextuais multi-nível. O modo como, em particular os directores de turma, procuravam gerar reflexão contrária à imediaticidade de certas abordagens mais fracturadas do vocacional tornou explícita a tendência para com uma reconceptualização deste tema susceptível de o abarcar na sua complexidade (termo que os próprios utilizaram no debate a este respeito). Nesta concepção estava, ainda, manifesta a perspectivação do vocacional como dimensão transversal à vida e coextensiva a outras áreas de existência nos diversos exemplos de interacções evocados, muitas vezes, em primeira pessoa pelos professores.

Numa atitude claramente reflexiva e desafiadora, os jovens participantes na modalidade directa continuamente se mostravam críticos face aos estímulos lançados pelas psicólogas do SCPOV.LV, que procuravam expor ideias socialmente veiculadas nas suas fragilidades analíticas. Para demonstrar as insuficiências na abordagem do vocacional, expressas nessas mensagens amplamente difundidas pelos meios de comunicação, os jovens tanto organizavam argumentos oriundos das suas próprias vivências reais ou observadas em o outros contextos e figuras significativos, como demonstravam a falácia do próprio pensamento subjacente à mensagem e imagens apresentadas. Finalmente, a preponderância da continuidade das aprendizagens para além do seu contexto físico de ocorrência e o favorecimento de atitudes de compromisso e envolvimento por parte de todos parece ter sido evidente quando, no final da sessão, um pequeno grupo de professores procurou as psicólogas, no sentido de obter apoio no que se refere ao desejo de contemplar e intencionalizar a vertente vocacional no âmbito da organização de uma visita escolar já preparada, integrando, numa lógica de infusão, objectivos conducentes à actualização de dimensões particulares da competência vocacional.

Se o sistema escolar se actualiza não é somente porque se mova em resposta às contingências que lhe exigem algum fôlego em termos da promoção do desenvolvimento dos vários elementos da comunidade educativa e desta última em si própria, mas porquanto se expõe ao desafio de antecipar percursos potenciais e alternativos para esse influxo de imprevisibilidade que é construir, consolidar e criar conteúdos a significar em momentos excepcionais como os que caracterizam tempos históricos marcados pelo ritmo das mudanças, a escassez do tempo e os imperativos de produtividade.

Referências Bibliográficas

- Campos, B. P. (1989). Intervenção em orientação vocacional: Algumas questões de valores. *Inovação*, 2(4), 403-409.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et Education*. Paris: Armand Colin (1.^a edição original 1916).
- Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (1995). A influência do clima psicossocial da família no desenvolvimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10-11, 43-52.

- Gonçalves, C. M. (1997). *A Influência da Família no Desenvolvimento Vocacional de Adolescentes e Jovens*. Dissertação da Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Malmberg, L., Ehrman, J. Lithén, T. (2005). Adolescents' and parents' future beliefs. *Journal of Adolescence*, 28, 709-723.
- Martin, E., & Mauri, T. (2004). As instituições escolares como fonte de influência educacional. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Cols.), *Desenvolvimento psicológico e educação. Vol. 2: Psicologia Escolar* (2a ed., pp. 381-402). Porto Alegre: Artmed.
- Mouta, A. & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, vol. 9, núm. 1, pp. 87-101. São Paulo, Brasil: Vetor Editora
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. Em A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa, Portugal: D. Quixote.
- Pais, J. M. (2001). Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro. Porto, Portugal: Âmbar.

A deslocalização do espaço de intervenção: a utilização sistemática de um blogue focado no desenvolvimento vocacional

ANA PAULINO

ANA MOUTA

INÊS NASCIMENTO

Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao Longo da Vida

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade do Porto

(Re)construções pessoais na sociedade da informação

Se, baseados em *Castells* (1996), assumimos que as redes constituem a morfologia das sociedades actuais e que, tanto as operações como os produtos dos processos de produção, poder, cultura e experiência – que aqui nos interessam – se alteraram significativamente, então, a consulta psicológica de orientação vocacional terá de repensar continuamente o modo como cria condições para se manter, consolidar e ser, também ela, produtora nessa rede. Efectivamente, num contexto de multiplicação e facilitação do acesso à informação, para que a disseminação dos *media* e a literacia tecnológica contribuam significativamente, importa não só atentar nas potencialidades e benefícios que daí advêm ao nível da ampliação das possibilidades de exploração (que podem ser mobilizadas de forma intencional, directa ou indirectamente, no âmbito dos processos de intervenção psicológica), mas também dos riscos inerentes ao confronto com quadros pré-organizados de significação que podem configurar vias únicas de transmissão de informação, contribuindo para uma inibição da iniciativa e da exploração autónoma

e pessoalmente significativa do mundo. Por conseguinte, se o acesso à informação não parece constituir, nos dias de hoje, e pelo menos entre os públicos mais diferenciados, um desafio tão significativo como o fora outrora, o mesmo não parece verificar-se na significação e integração pessoal dessa informação nas narrativas para o desenvolvimento vocacional, assistindo-se, muito frequentemente, à ausência de comportamentos exploratórios do mundo e/ou à apropriação, desprovida de significação pessoal, de representações do mundo socialmente veiculadas, assumidas quase como premissas a contemplar, de forma inexorável, na construção de projectos pessoais socialmente válidos ou validáveis.

Urge, portanto, pensar a consulta psicológica de orientação vocacional enquanto espaço que compreende e (re)age às formas como as redes pretendem veicular saberes, integrando esses modos numa perspectiva que considere a autonomia, a significação e a viabilidade da construção de projectos de vida como o fim que justifica uma intervenção crítica sobre os produtos da experiência.

As redes são, ainda, concebidas como estruturas abertas, com um potencial ilimitado de expansão, susceptível de abarcar a inovação, sem que o seu próprio equilíbrio seja ameaçado (ibd.). Esta conceptualização levanta questionamentos vários parecendo o mais relevante, dada a representatividade que assume no modo de organizar o comportamento exploratório vocacional, o facto de nela se aceitar um paradigma da informação destituído de uma teoria do conhecimento – crítica que *Visvanathan* (2001) faz à sociedade de rede proposta por *Castells*. Com efeito, o que esperar, no território da construção de sentidos para aprender e trabalhar, se a percepção de domínio de informação sobre as oportunidades do meio formativo e laboral ou sobre a situação económica à escala mundial superar o conhecimento das condições pessoais de agir sobre elas, de gerar e produzir viabilidade pessoal sobre um património partilhado? *Perrenoud* (2001) explicita que o valor acrescentado dos saberes surge sob a forma de competência, “de actuar no sentido mais vasto da expressão”. O progresso não resulta apenas da posse de matérias-primas, mas do nível educativo (Area, 2007), pelo que, em qualquer processo educativo, pedagógico, de intervenção psicológica, a inclusão das tecnologias não possa ser pensada, e muito menos planeada, como garante da igualdade ou da inclusão numa sociedade pós-moderna (segundo *Stoer e Magalhães*, 2005, estar fora dessa rede é sinónimo de estar excluído).

Importará, portanto, que os comportamentos exploratórios vocacionais e a construção de significados referentes às dimensões críticas das escolhas não se sustentem de forma acrítica em quadros pré-organizados de informação, muitas vezes eles próprios acríticos das suas consequências e impactos, mas se balizem pela autonomia e autoria que se pretende na construção de narrativas e projectos pessoais significativos.

Neste contexto, o que se pretendeu com a construção do Blogue “O Sul dos Perdidos”, não foi compactuar com as lógicas do acesso fácil a informação para lá do espaço

de consulta, nem corresponder à hegemonia pedagógica dos quadros interactivos no contexto da intervenção psicológica, mas aceitar que o comportamento exploratório e a construção de narrativas para o desenvolvimento vocacional não podem ser alheios às influências, diligências e exigências de estar incluído.

A deslocalização do espaço de intervenção: objectivos e abordagem estratégica

Partindo das premissas previamente apresentadas e que contemplam a centralidade da rede, dos *media* e da informação na sociedade actual, os desafios que daí advêm para os indivíduos e as potencialidades e constrangimentos que neles se configuram na perspectiva da intervenção em Consulta Psicológica de Orientação Vocacional, o Blogue “O Sul dos Perdidos”¹ foi desenvolvido com o intuito de contribuir para:

- (1) A *generalização, transferência e consolidação dos ganhos* resultantes do envolvimento dos jovens e dos adultos nos processos de consulta e consultoria vocacional, reforçando o compromisso com o (seu) processo de (re) orientação vocacional ao longo da vida, para além (na dimensão espacial e temporal) do contexto mais estruturado de intervenção psicológica em que participa(ra)m;
- (2) A *contínua activação de comportamentos exploratórios intencionais* do meio circundante, em resposta aos estímulos do próprio Blogue que pretendem diferenciar-se de outros que recorrentemente são ‘disponibilizados’ na Internet e que, muitas vezes, constituem essencialmente ferramentas de transmissão de informação e disseminação de quadros pré-organizados de significação que tendem a favorecer a inibição da exploração e a diminuição da complexidade cognitiva e da significação pessoal, especificamente no que se refere ao domínio e ao desenvolvimento ‘vocacional’;
- (3) O reforço da perspectiva que enfatiza a *transversalidade do ‘vocacional’ à vida*, accionando recorrentemente questões que o revelam como dimensão impulsionadora de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, desafiando representações pessoais (e sociais) relativamente ao desenvolvimento ‘vocacional’ e às dimensões críticas das escolhas nesse contexto, na expectativa de que estas se tornem dotadas de uma maior complexidade e realismo;
- (4) A *avaliação da manutenção dos ganhos* ao nível da resolução de (novas) tarefas vocacionais, evitando custos e dificuldades logísticas associadas aos processos de *follow-up*.

1 O Blogue em causa teve a sua origem no âmbito de um processo de intervenção em Consulta Psicológica de Orientação Vocacional, com um grupo de jovens de 9º ano e os seus pais, estes últimos em processo de consultoria psicológica vocacional,

Considerando os diferentes objectivos subjacentes à criação do Blogue, pretendeu-se que ele se fosse configurando, tanto na sua estrutura como nos seus conteúdos, como um ‘espelho’ da diversidade que (desejavelmente) está inerente à construção de narrativas para o desenvolvimento vocacional.

Nesse sentido, o Blogue procura e procurará integrar:

- (1) *Testemunhos de jovens, adultos e estudantes/profissionais* que participa(ra)m de forma directa ou indirecta nas intervenções em Consulta Psicológica de Orientação Vocacional, relativamente ao modo como o ‘vocacional’ se configura nas suas vidas e às tarefas vocacionais com que se confrontaram ou antecipam confrontar.

Por um lado, e na perspectiva do consulente, a partilha da sua experiência e dos significados que lhe atribui facilitará a reconstrução da sua narrativa pessoal e a publicação da(s) escolha(s), integrando dimensões e significados referentes ao processo de orientação e de orientar-se. Por outro lado, na perspectiva daqueles que, de forma intencional ou não, possam aceder ao Blogue, desejavelmente facilitará a (des)/(re)construção de representações pessoais e sociais relativamente ao ‘vocacional’, favorecendo a sua concepção numa perspectiva desenvolvimental, que ocorre ao longo da vida quer em transições vocacionais normativas (não circunscritas às etapas escolares/formativas em que a escolha se impõe, mas abrangente de outras transições esperadas no ciclo de vida, como acontece por exemplo com a transição para o mundo trabalho e, posteriormente, para a reforma) quer não normativas (como se verifica, a título de exemplo, nos processos de transição para o desemprego e de reconversão profissional), e transversal aos diferentes contextos de existência do ‘ser’ que devem ser conjugados, de forma integrada, no processo de orientar-se. Espera-se não só que a orientação vocacional seja posicionada numa asserção mais lata do que aquela que tradicionalmente assume, mas também que, decorrente disso, se favoreçam comportamentos exploratórios, quer orientados em processos de intervenção psicológica quer desenvolvidos de forma autónoma pelos indivíduos, em diferentes momentos e contextos de transição vocacional. Para os mais novos poderá facilitar-se o reconhecimento da inevitabilidade da mudança ao longo do ciclo de vida e nos diferentes contextos de existência, contrariando o paradigma da certeza e da estabilidade e da circunscrição ao domínio escolar/formativo que tendem a imperar nas suas representações pessoais do processo de orientar-se. Para os adultos poderá favorecer o processo de identificação e de aceitação de (necessidades de) mudanças que, por serem muitas vezes menos normativas ou menos consideradas, podem inibir processos e comportamentos exploratórios essenciais para uma maior adaptabilidade vocacional.

- (2) *Relatos, sob a forma de entrevistas semi-estruturadas, de profissionais de diferentes domínios* que exploram dimensões relevantes da configuração e implementação das suas escolhas, particularizando o seu percurso não só no que se refere às dimensões mais instrumentais da actividade profissional, mas posicionando-as no contexto de outras dimensões estruturantes do desenvolvimento humano.

Pretende-se, desta forma, oferecer um outro recurso e instrumento de exploração vocacional que, para além da exploração corrente de interesses, centrada de forma mais linear em actividades funcionais e contextos profissionais comumente associados a um determinado domínio, possa contemplar a idiosincrasia das experiências do profissional que é narrador da sua vivência e autor na significação pessoal do(s) seu(s) trajecto(s). Isto é, posicionar a formação e o trabalho num contexto mais lato de existência pessoal que, para além dos interesses de âmbito mais profissional, contempla outros investimentos pessoais significativos, valores, competências e significados. Por outro lado, o conhecimento de um dia de trabalho e/ou das transições que configuram um determinado trajecto/projecto profissional (mas também dos significados que aquela pessoa em particular lhes atribui) que este instrumento possa permitir será, certamente, promotor de uma maior complexidade nas representações que os indivíduos podem construir acerca de um determinado domínio de actividade, do que aquela que é estimulada pela mera exposição de funções e contextos de trabalho presente em inventários profissionais ou classificações de profissões.

- (3) *Divulgação de oportunidades de exploração directa* de interesses e do sistema de oportunidades formativas/de qualificação, não se limitando às mais amplamente divulgadas, mas contemplando, também, aquelas cuja ligação ao 'vocacional', menos imediata, pode constituir um estímulo relevante à exploração nesse domínio.

Reconhece-se aqui, sobretudo, que a exploração vocacional ocorre no contexto de oportunidades estruturadas com esse objectivo específico (muitas vezes de cariz mais informativo, embora em alguns casos este também se concilie com uma dimensão mais experiencial) – referindo-se a título de exemplo as feiras e mostras formativas que vão acontecendo ao longo do ano promovidas por diferentes entidades e, conseqüentemente, orientadas por diferentes visões estratégicas ou os dias abertos das escolas e universidades – mas também noutras oportunidades de exploração e experimentação que de forma indirecta estimulam a exploração e significação vocacional – como acontece com programas desenvolvidos durante as férias de Verão, *workshops*, palestras/conferências, voluntariados, etc. Se as primeiras são

mais amplamente divulgadas e reconhecidas como significativas para a exploração vocacional e, por isso, provavelmente mais accionadas nesse contexto, as segundas poderão assumir um impacto igualmente significativo nessa perspectiva, embora provavelmente careçam de um maior enfoque e divulgação que se pretende, também, conseguir com o Blogue. Em última instância, preconiza-se a identificação autónoma (e eventual publicação no Blogue) de oportunidades diversas e de relevância para a exploração de dimensões pessoalmente significativas na relação que o indivíduo estabelece com o mundo e que assumirão saliência na configuração dos seus projectos e das suas narrativas.

- (4) *Notícias, crónicas e jogos/desafios* que estimulem o posicionamento crítico e activo dos visitantes do Blogue relativamente às dimensões estruturantes das escolhas vocacionais e da implementação de projectos vocacionais ao longo da vida.

Uma vez mais, assumem-se aqui como ponto de partida estímulos com os quais, de forma consciente ou não, nos confrontamos no nosso quotidiano, em particular na interacção que continuamente se estabelece com a sociedade da informação. Pretendem-se identificar e mobilizar para o Blogue, enquanto espaço de reflexão e partilha de representações pessoais e sociais, estímulos que desafiem ou favoreçam a autoria e a construção crítica de representações quanto ao ‘vocacional’ e às dimensões críticas que se lhe associam, na perspectiva de uma maior autonomia, autoria e consciência crítica dos indivíduos na relação que estabelecem com o mundo e nos significados que constroem nessa relação.

(Re)pensando a deslocalização do espaço de intervenção

Apesar de este ser um projecto ainda (e continuamente) em construção, é já possível identificar alguns dos impactos antecipados que a sua utilização e dinamização têm evidenciado, sobretudo nos processos de intervenção em Consulta Psicológica de Orientação Vocacional que têm sido desenvolvidos com diferentes públicos no contexto do SCPOV-LV.

Na perspectiva dos ganhos para a intervenção, o Blogue tem permitido:

- (1) Potenciar o compromisso e o investimento dos participantes nos processos de intervenção, activando comportamentos exploratórios para lá desse contexto, estimulando a integração dos processos e autonomizando-os na gestão e implementação dos seus projectos vocacionais;

- (2) Desafiar mensagens relativamente ao domínio e ao desenvolvimento vocacional, no que se refere a (pre)conceitos instituídos quanto ao ‘vocacional’, reforçando a perspectiva da transversalidade contextual e temporal que lhe estão inerentes e as dimensões relevantes do processo de orientar-se;
- (3) Avaliar os ganhos ao nível das novas tarefas vocacionais dos participantes que terminaram processos e que exploram os seus testemunhos no blogue.

No entanto, numa primeira análise ao trabalho desenvolvido, e apesar dos ganhos já alcançados, reconhece-se a importância de diversificar os estímulos disponibilizados no Blogue, activando redes e diversificando recursos, tendo em vista a contínua concretização dos objectivos que lhe estão subjacentes, e de promover uma utilização mais intencional e sistemática do mesmo nos processos de intervenção desenvolvidos que facilitará, também, uma avaliação mais intencional dos ganhos que ele permita alcançar e, eventualmente, a sua própria reconfiguração, em termos estruturais e de conteúdo.

Por outro lado, poderá ser relevante a integração no Blogue de uma ferramenta, sob a forma, por exemplo, de um breve questionário, que permita proceder a uma avaliação mais estruturada de quem o utiliza e de quais os principais benefícios que dele retiram e/ou dos aspectos que nele gostariam de ver contemplados, o que permitirá avaliar também os impactos para além do tempo da intervenção, junto dos indivíduos com quem (já) não se estabeleça uma relação directa. De uma forma transversal, estar-se-á sempre a valorizar a autonomia e autoria dos indivíduos na relação que estabelecem com o mundo, em especial na dimensão da rede e da sociedade de informação que o integra.

Conclusão

Não obstante o trabalho e os esforços a reunir e compatibilizar neste âmbito de intervenção, face aos desafios que este texto procura explicitar, importa ter presente que, numa perspectiva de integração do vocacional no político, isto é, num contexto que consagra a viabilidade e o poder dos projectos organizados segundo critérios pessoalmente relevantes no espaço do mundo, a competência vocacional se encontra particularmente permeável às potencialidades e fragilidades de se construir em rede. Daí que, um Blogue pensado em situação de intervenção, moderado por psicólogos e multiparticipado por jovens, adultos, pais e profissionais, parece poder assistir o processo de actualização dos modos de conceber, organizar e conceptualizar a própria consulta psicológica de orientação vocacional na(s) sua(s) forma(s) e alcance.

Referências Bibliográficas

- Area, M. (2007). Entrevista. *Revista Galega de Educación*. 38, 16-23.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Perrenoud, P. (2001). Porquê construir competências a partir da escola?. Porto: Edições Asa.
- Stoer, S. e Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento
- Visvanathan, S. (2001). “The Grand Sociology of Manuel Castells” in Johan Muller, Nico Cloete e Shireen Badat (Orgs.), *Challenges of Globalization: South African Debates with Manuel Castells*. Cidade do Cabo: Maskew Miller/Longman, 35-49.

Necesidades de la Formación Profesional en centros educativos de Jaén

ANTONIO PANTOJA VALLEJO
CRISTÓBAL VILLANUEVA ROA
*Grupo de investigación IDEO
Universidad de Jaén*

1. Introducción

La presente comunicación forma parte de una investigación más amplia titulada “Orient@cual: Diseño de un programa y una plataforma virtual de orientación para la elaboración de proyectos profesionales en la Formación Profesional del sistema educativo”. Se trata de un proyecto nacional I+D (EDU2010-19272) que cuenta con la participación de universidades de Sevilla, Pablo Olavide, Jaén, Huelva, Cádiz y País Vasco y tiene un plazo de ejecución entre 2011 y 2013.

La finalidad del proyecto es ofrecer una programa de orientación profesional dirigido al alumnado de Formación Profesional (FP) del Sistema Educativo para que pueda elaborar su proyecto profesional y vital. Asimismo, se pretende ofertar una aplicación virtual de apoyo al profesorado de Formación Profesional y orientadores del Sistema Educativo para el desempeño de la función de orientar al alumnado. Ambas herramientas se basarán en enfoque de orientación comprensiva y sistémica para el desarrollo de la carrera profesional.

Para llevar a cabo el diseño del programa y de la plataforma se precisa realizar previamente un análisis de las necesidades de orientación profesional del alumnado

de Formación Profesional del Sistema Educativo, así como de un diagnóstico de la situación de la orientación profesional en este nivel educativo. Con tal fin se plantean una serie de grupos de discusión en diversos centros andaluces elegidos en función de su oferta en materia de familias profesionales. La idea central de este análisis es conocer las competencias profesionales que debe poner en juego el profesorado de FP y los orientadores para orientar al alumnado y al mismo tiempo identificar las necesidades existentes en esta etapa, llevadas a cabo por este profesorado y por departamentos de orientación de Institutos de Educación Secundaria y de Centros Integrados de Formación Profesional.

2. Justificación teórica

En unos momentos de crisis como los actuales, cobra plena vigencia la Constitución Española, cuando en su artículo 40.2 encomienda a los poderes públicos la realización de una política orientada al pleno empleo, imponiendo que fomenten una política que garantice la formación y readaptación profesionales. Por lo tanto como dice Martín (2009), la formación y la eventual readaptación profesional de los trabajadores debe constituir el centro de una línea de actuación política que ofrezca instrumentos y posibilidades de formación y/o readaptación profesionales y anime a sus destinatarios a demandarla.

Por otro lado, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en su preámbulo que la formación profesional comprende un conjunto de ciclos formativos de grado medio y de grado superior que tienen como finalidad preparar a las alumnas y alumnos para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Esta Ley introduce una mayor flexibilidad en el acceso, así como en las relaciones entre los distintos subsistemas de la formación profesional. Con objeto de aumentar la flexibilidad del sistema educativo y favorecer la formación permanente, se establecen diversas conexiones entre la educación general y la formación profesional.

Los continuos cambios a los que se ve sometido el mercado laboral, indican que las generaciones que se están formando ahora en las escuelas y en los institutos tendrán que cambiar probablemente de profesión varias veces a lo largo de su vida laboral y un porcentaje de este alumnado trabajará en profesiones que aún no existen. Estas circunstancias hacen particularmente necesario que se implementen intervenciones orientadoras que faciliten la toma de decisiones y favorezcan el desarrollo de la competencia de elaboración y gestión del propio proyecto profesional. Estas intervenciones orientadoras deben permitir por otro lado que se equilibre la cualificación ofertada desde el sistema educativo con la demanda del sistema productivo.

Qué duda cabe que esta orientación debe ser durante toda la vida, ya que la formación profesional (art 39.1 de la LOE) incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales. Por lo tanto, no acaba con la salida del alumnado de las enseñanzas del régimen general del sistema educativo, si no que las circunstancias de la sociedad actual demandan una formación permanente que implica también una permanente orientación y asesoramiento

Desde esta perspectiva es necesario conocer cuáles son las necesidades que a nivel de orientación y asesoramiento tienen el alumnado que se está formando, así como también aquellos profesionales que en un momento de su vida necesitan actualizar o ampliar sus competencias profesionales.

Esta perspectiva supone ir dejando atrás esa vieja concepción aún muy extendida que tal y como escribe Carbonell (2008) parece que para la juventud sólo hay un itinerario de éxito: el tránsito de la ESO al Bachillerato y a la universidad. La FP se concibe como el asidero un mal menor para el alumnado que, sin abandonar los estudios, los cursa con dificultades y finaliza la escolarización básica obligatoria a trancas y barrancas.

Para que este cambio sea posible es necesario modificar la actitud hacia la FP de todos los sectores que de alguna forma componen el sistema educativo y principalmente de la Administración que debe traducirse en una apuesta seria que le dé a la FP la importancia que tiene.

En palabras del mismo autor, se trataría de acercar y familiarizar el mundo del trabajo a la educación básica y obligatoria; reforzar los servicios y la tutoría de orientación profesional en los institutos; destinar becas y ayudas para incentivar la permanencia en los estudios pos obligatorios; repensar u optimizar la organización de los centros para garantizar un mayor encaje entre la ESO y la Formación Profesional y entre la formación reglada y la ocupacional y permanente.

3. Metodología

En la investigación se sigue una perspectiva metodológica cualitativa basada en la aplicación de grupos de discusión o *focus grup* (Llopis, 2004; Russi, 1998). Como objetivos del estudio se plantean:

- Analizar la valoración que el propio profesorado y los departamentos de orientación así como el alumnado, realizan respecto a la actuación desarrollada.
- Identificar cuál es la percepción del profesorado y los orientadores respecto a su dominio de las competencias que debe poner en juego para orientar en

la elaboración de su proyecto profesional y las necesidades formativas que tienen respecto a éstas.

- Analizar las sugerencias de mejorar propuestas por el profesorado y los orientadores.

Como expone Krueger (1991), el grupo de discusión (GD) favorece un clima de conversación espontánea y libre en la que se expresan opiniones y comentarios sobre la temática planteada. Este mismo autor señala su utilidad cuando, además de comunicar los participantes sus emociones y sentimientos, aportan el fruto de su experiencia ante los hechos que se tratan. Por este motivo, la técnica se muestra especialmente propicia para el objeto de nuestra investigación.

De forma global, se llevan a cabo en el estudio un total de 8 grupos de discusión, organizados en función de la modalidad-nivel de enseñanza de Formación Profesional (PCPI, CFGM, CFGS) y las familias profesionales. Dado que existe un alto número de familias profesionales (26), éstas se han clasificado en tres grupos, correspondientes a las tres opciones que existen en Andalucía para las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior (tabla 1).

Tabla 1. Familias profesionales.

OPCIÓN A

- Administración y gestión.
- Comercio y marketing.
- Hostelería y turismo.
- Servicios socioculturales y a la comunidad.

OPCIÓN B

- Informática y comunicaciones.
- Edificación y obra civil.
- Fabricación mecánica.
- Instalación y mantenimiento (1)
- Electricidad y electrónica.
- Madera, mueble y corcho.
- Artes gráficas.
- Transporte y mantenimiento de vehículos.
- Imagen y sonido.
- Energía y agua.
- Industrias extractivas.
- Vidrio y cerámica.

OPCIÓN C

- Química.
- Actividades físicas y deportivas.
- Marítimo-pesquera (aquellos ciclos formativos que contengan contenidos relacionados con producción y/o obtención de organismos vivos)
- Agraria.
- Industrias alimentarias.
- Sanidad.
- Imagen personal.
- Seguridad y medio ambiente.
- Textil, confección y piel (aquellos ciclos formativos que contengan contenidos relacionados con curtido de materiales biológicos y procesos de ennoblecimiento).

En el caso concreto de Jaén, se plantean dos grupos de discusión (GD1 y GD2) en sendos centros educativos de la capital donde se imparten enseñanzas de Formación Profesional en los niveles de CFGM y CFGS con sus correspondientes familias profesionales en las opciones A y C (tabla 2).

Tabla 2. Centros y familias profesionales ofertadas.

Centro	Familia profesional
Centro 1	Servicios Socioculturales y a la Comunidad
Centro 2	Sanitaria, Imagen Personal, Edificación y Obra Civil.

Ambos grupos fueron captados a través de la dirección de los centros y de los orientadores de los mismos y están formados por profesionales heterogéneos, con experiencia en el campo de trabajo desde hacía varios años y con formación disciplinar diversa, lo cual les permite abordar las cuestiones planteadas desde ópticas diferentes:

- GD1: Un orientador, una profesora de PCPI, tres profesores de Interpretación de Lengua de Signos, tres profesores de Integración Social y el Jefe de Estudios.
- GD2: Dos orientadores, dos profesoras de Imagen Personal, una profesora de PCPI y cuatro profesores de Sanidad.

Las reuniones se realizan en tiempo de descanso, pero en horario lectivo y dentro de dependencias de los mismos centros educativos. Su duración aproximada es de entre 30 y 45 minutos. Se realiza una grabación consentida por todos los miembros,

que después es transcrita, categorizada y codificada para su estudio. Al no tratarse de mucho texto, todas las operaciones de análisis del discurso (Russi, 1998) se realizan de forma manual, aunque con apoyo en un procesador de textos en el que se anotan las categorías y se realiza la búsqueda de cadenas de texto.

3. Resultados

En el análisis de datos se ha seguido un sistema de categorías basadas en términos claves y competencias, que se ha ido configurando en función de los objetivos planteados y la opiniones expresadas en los grupos de discusión (tabla 3).

Tabla 3. Sistema de categorías de análisis.

Profesorado	Formación del profesorado. Accesibilidad a puestos de trabajo. Experiencia laboral. Ratio de alumnos
Estudios	Grado de exigencia de la FP Expectativas hacia los estudios. PCPI.
Orientación profesional	Empleo/autoempleo. Orientación académica y laboral. Elección profesional de los alumnos.
Recursos	Uso de las TIC.

A continuación se analizan los resultados más significativos en cada una de las categorías de análisis, organizados según los aspectos que hemos considerado fundamentales para responder a nuestros objetivos de investigación.

Profesorado

Formación del profesorado

Categoría de gran importancia, que ha sido el eje conductor de gran parte de los discursos desde el comienzo de las intervenciones. Frases como “*La formación del profesorado sigue siendo bastante débil*” o “*Un profesional que no tenga experiencia en el campo que está impartiendo deja muchos déficit*”, han sido recurrentes. Además, se manifiesta una preocupación por la falta de especialización del profesorado.

Accesibilidad a puestos de trabajo

Preocupa el acceso a la profesión y, como decíamos en la categoría anterior, una buena cualificación. Así lo expresa la profesora de uno de los centros:

“...el acceso sobre todo a los Ciclos formativos debería ser más controlado. Por ejemplo, a nuestra familia profesional, accedemos educadores sociales, trabajadores sociales, maestros... y estos perfiles profesionales son los válidos, pero luego no sabes si te va a tocar a ti en trabajo social, o sea en algo social o en algo de educación infantil. Por ejemplo, yo soy especialista de Educación Infantil y en parte en integración social. Y yo la suerte es que sí tengo contacto con lo social”.

En general ven tan abierto el acceso a la profesión que al final se encuentran en ella gente variopinta que tienen intereses contrapuestos en muchos casos, como “*lo más grave es que a la Formación Profesional pueda acceder cualquiera de la familia profesional que quiera*” o “*el problema lo veo yo en el libre acceso de cualquier tipo de titulación a cualquier tipo de familia, no lo entiendo*”.

Experiencia laboral

Se reconoce la importancia que tiene en la FP la experiencia específica del profesorado en la temática, algo que el alumnado valora muy positivamente. Algunos profesores lo expresan de forma muy gráfica: “*Que esté operando alguien que nunca ha entrado a un quirófano... es relativamente grave*”. Se rehúyen los planteamientos teóricos, que también los hay, pero quedan relegados a un plano secundario.

Ratio de alumnos

Este aspecto es bien valorado en líneas generales, pero se echa en falta un posible desdoble en aquellas actividades más prácticas o en las evaluaciones basadas en el desarrollo de competencias. Así se comenta que “*Nosotras para hacer un examen nos pasamos desde las 8 de la mañana hasta las 1 de la tarde, depende del día, porque claro vienen de uno en uno, y se les graba en cámara*”.

Estudios

Conocimiento de la FP

Se admite una falta de desinformación en torno a la FP, a las familias profesionales y a todo lo que rodea estos estudios. Incluso dentro ya de los centros los mismos alumnos manifiestan su desconocimiento de lo que están haciendo y hacia dónde van.

Es motivo de queja la prueba existente para pasar de un CFGM al CFGS:

“... el alumno entra a un Ciclo formativo de Grado Medio, y para pasar al Ciclo de Grado Superior necesita una prueba, y esa prueba es bastante dura y muchos de esos alumnos se

quedan fuera, entonces lo ideal sería que todos aquellos alumnos que vienen de la misma familia profesional pudieran entrar a través de un curso o de una formación”.

“Las pruebas de acceso al grado superior creo que no son suficientes, porque el alumno quiere continuar en la misma rama y se encuentra con un muro que parece infranqueable, como algo imposible casi de superar”.

En los GD abundan los comentarios en torno a los argumentos que los alumnos traen al llegar a los centros, visiones sesgadas y desvinculadas de la realidad, como expone, una profesora: *“...y piensan que no es como estudiar en un Bachillerato o en una carrera y como les cuesta estudiar se meten en un Grado de Ciclo Medio, que solo hago unas prácticas y a eso sí puedo llegar, y este concepto está todavía en muchos alumnos”.*

Por otro lado, existen alumnos que no tienen su interés en la FP, es decir, no sienten la profesión elegida como una vocación con la que se muestran satisfechos: *“Sí, porque hay un alumnado que no se ve capaz de hacer un Bachillerato y usa la FP como un recurso para acceder a la universidad”.* Esta idea se refleja en muchas de las intervenciones en los GD y muestran un cierto desánimo en el sentido de que resulta complicado en ocasiones motivar a quienes no piensan en practicar la profesión que estudian, sino que utilizan su estancia en los institutos como puente hacia la universidad.

Expectativas hacia los estudios

El profesorado se muestra muy crítico al observar que muchos alumnos eligen los estudios de FP porque piensan que serán muy poco exigentes. Esto hace que el fracaso escolar y el abandono se sitúen en tasas muy altas, al igual que el absentismo. Así lo manifiestan dos profesores: *“...a nosotros se nos matricula mucha gente en nuestro Ciclo y cuando termina el primer trimestre la mitad ya no vienen...”* Y continúan diciendo: *“Ven que no es tan fácil como pensaban, que parece que un Ciclo formativo es algo para tontos, y no y cuando llegan se dan cuenta de que no es cierto”.*

Pero esto no es bueno para el sistema educativo, porque la queja general se centra en la falta de exigencia en la FP, un tema ya recurrente: *“Es como que se es menos severo con la FP”*; *“...le han quedado menos de cuatro asignaturas, esos alumnos vienen aquí, se examinan, y como son de los que ya pasaron mucho tiempo pues se les levanta mucho la mano...”*

Un tema que preocupa es que los alumnos no sepan bien qué es la FP y hacia dónde los lleva, porque repercute negativamente en las expectativas puestas en los estudios y en la profesión elegida. A modo de ejemplo: *“Para mí el problema más que informar es concienciar en que se va a trabajar también, porque algunos piensan que vienen a pasar el rato”* o *“Piensan que con venir a clase y hacer cuatro trabajitos de copia pega de Internet y cuatro cosas así ya les van a dar el título”.* En este sentido, hay también una percepción de que algunos padres motivan a sus hijos hacia los estudios de FP, porque piensan que son más fáciles, los niveles de exigencia son más bajos. Y otros lo ven

como una especie de estigma para sus hijos: “...a algunos padres les explicas el camino de la FP y lo rechazan...”. Algunos profesores se muestran un tanto desconsolados con este tema, porque comprueban cómo la FP se convierte en un último recurso: “... los padres piden que el niño intente un Bachillerato, y cuando los niños han fracasado van a la FP y también fracasan, ya que el que no quiere estudiar no estudia”.

PCPI

El profesorado muestra de forma clara unas inquietudes hacia este tipo de programas a los que se podría sacar más provecho si hubiera una flexibilidad en el acceso a los mismos y más apoyo con recursos por parte de la Administración, porque se comprueba año tras año que alumnos problemáticos y desmotivados se implican y sobresalen en los PCPI:

“...esa es la gran reivindicación de los institutos, que desde los 12 años que nos llegan los alumnos haya algo para estos alumnos, porque estos alumnos son muy malos en cuanto a conocimientos, pero son luego muy buenos en manitas, en horas de trabajar, en horas de manipular, nosotros tenemos casos de alumnos que aquí han sido malísimos con un comportamiento pésimo y los hemos tenido que echar del centro y ahora están en un PCPI y nos dicen los profesores que son los mejores, y son los mejores porque realmente eso es lo que le gusta.”

La propuesta que lanzan a las autoridades va en el sentido de “que no estén enfocados a una edad tan tardía y con un cupo tan pequeño”. Es decir, más y mejor acceso y más y mejores apoyos. O dicho de otra forma: “...bajar la edad de los PCPI y ampliar los PCPI, porque cada día nos estamos encontrando más alumnos que realmente lo necesitan, y lo necesitan de verdad, y esos alumnos son lo que crean los conflictos en los centros y en cambio en esos PCPI funcionan muy pero que muy bien”.

Orientación profesional

Empleo/autoempleo

El profesorado destaca la separación entre los estudios de FP y la universidad, marcando el enfoque de los primeros hacia el mundo del empleo. Hay quién remarca esto y a la vez expresa sus quejas:

“Claro es que en teoría los Ciclos formativos son finalistas, o sea no están pensados para ser un puente, un puente a la universidad, que luego pueden serlo, pero no están pensados para eso (...). Entonces en la FP no hay que perder de vista que tiene un carácter finalista, que es la inserción laboral”.

Esta idea lleva a varias opciones, aunque la más repetida es apostar por el autoempleo, especialmente a los alumnos que terminan los PCPI: “...darle la posibilidad de que aprendan a crear sus propias empresas, no solo que hagan prácticas en las empresas...”

Orientación académica y laboral

Las limitaciones que tienen los orientadores de los centros para atender al alumnado de FP y llevar a cabo una orientación profesional enfocada hacia el empleo y/o al autoempleo es una cuestión muy comentada y criticada por parte de todos los asistentes a los GD:

“Lo cierto es que la orientación va muy encaminada hacia el mundo laboral, y menos encaminada hacia aquellos alumnos que quieran continuar luego en la universidad”

“... de alguna manera en la orientación tendría que haber la posibilidad de orientadores con un perfil que enseñase a la gente a montar sus empresas, sobre todo en la edad de 16-17 años que están siempre a la expectativa de conseguir un puesto de trabajo y no de montárselo”.

Entre las soluciones que se aportan está la posibilidad de que exista un orientador dedicado expresamente a FP y colabore de forma estrecha con el otro orientador del centro para que se explique bien al alumnado la diferencia entre hacer Bachillerato y FP. El problema queda muy claro en el siguiente argumento de una orientadora:

“No, pero es que la orientación se comienza en 1º de ESO, lo que pasa es que los orientadores llegamos hasta 4º y ahí cortamos, o sea que en 4º enfocamos todo lo que podemos. Yo creo que damos información suficiente, sobre todo en 3º y en 4º se insiste mucho, porque ya hay posibilidades de ir eligiendo, pero el tema de que ni en FP ni en Bachillerato haya orientadores, de que no lleguemos allí, me parece un defecto importante, creo que habría que doblar el número de orientadores y que en FP y Bachillerato también hubiese”.

“Realmente los orientadores educativos realizan orientación académica, pero nosotros no tocamos eso, tocamos solo cuatro cosas básicas como técnicas de búsqueda de empleo”.

Otra orientadora comenta:

“Los alumnos de Ciclos Formativos y de Grado Medio y Superior tienen formación y orientación laboral, pero de ahí a la incorporación al mercado hay un gran vacío que nosotros lo abordamos con las prácticas de empresa, pero no es ámbito de nuestra actuación y ahora sí estamos empezando a tener reuniones con organismos y con instituciones porque la Administración se ha dado cuenta de que ahí hay un vacío, con instituciones que se ocupan de la orientación laboral. Es una realidad que el alumno sale perdido”.

En general se apuesta por campañas de sensibilización y de una mayor información en orientación profesional y laboral por parte de los orientadores.

Elección profesional de los alumnos

Al plantear cuestiones vinculadas con la relación entre la FP y la universidad, se muestra de manera más patente lo que se recogía líneas atrás, en el sentido de que lejos de que los alumnos vean la FP como unos estudios que los preparan de forma muy práctica y concreta para ser buenos profesionales, llegan a los mismos por su fracaso en la universidad o por acortar los estudios. Esta especie de segunda categoría se

notaba en ambas sesiones desarrolladas con los GD. Sirvan de muestra estas palabras de una profesora:

“Hemos tenido alumnos brillantes pero han ido primero a la universidad, han pasado por la universidad y al ver que no tenían salida laboral han decidido irse al Ciclo por la salida laboral, pero los brillantes van a la universidad”.

Muchos alumnos vuelven a los Ciclos formativos una vez terminados sus estudios en la universidad, como si echaran en falta una formación más cercana a la realidad y con más carga de soluciones reales a los problemas que se plantean: *“Hay muchos que vuelven a los Ciclos, habiendo acabado la universidad...”*, *“Nosotros tenemos muchísimos de educación especial, audición y lenguaje, logopedia... de todas esas especialidades, y después vienen a formarse”.*

Recursos

Uso de las TIC

Especialmente Internet empieza a ocupar un papel muy importante en la docencia y al trabajo del alumnado. Se destaca el progresivo apoyo institucional con páginas cada vez más específicas: *“Hay una página que es de FP de la Junta de Andalucía donde vienen los contenidos de todos los sitios, los contenidos, los nuevos títulos, los créditos”.*

Donde existe un reconocimiento más explícito de las TIC es en el momento de conocer dónde trabajar o qué hacer al terminar los estudios: *“Sería interesante cuando el mundo del trabajo esté cerca, disponer de una plataforma virtual de conexión con las empresas...”*. Aquí se reconoce un aspecto al que se concede una proyección de futuro importante: *“Son diferentes empresas las que tienen que colaborar en la plataforma, para que enseñen cómo es su empresa, qué es lo que necesitan,... para que los alumnos lo vean y si les gusta que llamen y se pongan en contacto con ellos”.*

4. Conclusiones

En ambos grupos de discusión se constatan similares inquietudes en torno a la formación y la orientación profesional. Destaca la falta de formación y especialización específica del profesorado. Los estudios de FP son muy bien valorados por el profesorado, pero hay un cierto desánimo en torno a las bajas expectativas del alumnado, así como el desprestigio que arrastra la misma de forma tradicional. Los PCPI son muy apreciados y se ve en ellos una solución muy válida en el alumnado más desmotivado, pero hace falta una apuesta mucho más firme por parte de la Administración. La orientación, aunque es precaria en FP, tiene en su mano la llave del futuro al poner al alumnado en

contacto con el mundo el empleo y guiar sus pasos hacia el mismo. Finalmente, las TIC empiezan a ocupar un papel cada vez más relevante en la formación del alumnado, si bien se precisan plataformas que acerquen a las empresas a los centros de FP.

Hay un texto que puede explicitar en gran medida lo que piensa y siente el profesorado:

“Yo creo que es importante que en la FP igual que en Bachillerato siguiera habiendo una hora de tutoría como en la ESO, igual que me parece importantísima la experiencia laboral previa de la gente, no se puede ir con el resumen de cosas que han escrito otros a formar a futuros trabajadores, porque a mí, si me tiene que arreglar alguien el coche, yo quiero que lo haga alguien a quien le haya enseñado una persona que se haya manchado las manos de grasa en muchas ocasiones, no que haya leído cómo se cambian las cosas”.

Referencias bibliográficas

- Carbonell, J. (2008). La Formación Profesional también existe. *Cuadernos de Pedagogía*, 379, 3
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Llopis, R. (2004). *El grupo de discusión: manual de aplicación a la investigación social, comercial y comunicativa*. Madrid: ESIC.
- Martín, E. (2009) *El sistema de Formación Profesional para el empleo*. Valladolid: Lex Nova
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 75-115). México, D.F.: Pearson Educación.

Transformações no mundo do trabalho e seus significados: Como orientar em tempos de crise?

FABIANA SOARES FERNANDES

CARLOS GONÇALVES

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
Universidade do Porto*

O Trabalho e mudanças de significado

O trabalho faz parte da vida do ser humano desde o início dos tempos. Já a narrativa bíblica (Gen, 2-3), na continuação dos mitos de origem¹, afirmava que os humanos primordiais foram criados por Deus para o trabalho, fenómeno estruturante e inelutável do existir humano, como fonte de realização humana. Apesar da árduo e penoso, é fonte de subsistência e de colaboração activa do homem com Deus para a transformação e recriação do mundo (Vaz, 2011). Contudo, ao longo dos séculos, as formas de perceber e dar sentido ao trabalho vem se modificando (Barreto & Aiello-Vaisberg, 2007; Gonçalves, 2008; Lassance & Sparta, 2003; Ribeiro & Léda, 2004).

O trabalho estabelece uma relação do homem com a natureza capacitando-o a intervir, controlar e modificar a natureza, e “ao modificá-la, transforma, ao mesmo

1 Nos mitos sumérios-babilónicos, o trabalho humano surgia como traço de união com os deuses: o homem trabalhador era concebido como sucedâneo das actividades que eles exerciam. Assim, a criação da humanidade aparecia com o nobre fim de retirar o trabalho árduo dos ombros dos deuses e o trabalho era sentido como forma de realizar a existência dos humanos (Vaz, 2010, p.280).

tempo, a sua própria natureza” (Marx, 1996, p.297). É no trabalho, e através dele que o homem se constitui enquanto ser humano e se diferencia dos demais seres vivos, ao mesmo tempo que satisfaz suas necessidades, recria novas, complexificando assim o seu existir (Magalhães & Silva, 2010).

Segundo Ribeiro e Léda (2004) o trabalho foi visto, durante muito tempo, de uma forma negativa. Recordam que já na Grécia antiga o trabalho era desprezado pelos cidadãos, ou seja, era realizado apenas pelos servos, os cidadãos livres dedicavam-se à fruição do lazer pela arte e pelo saber. Ao longo da tradição judaico-cristã, o trabalho foi percebido, durante séculos, como um fardo árduo e penoso, como necessário à negação do ócio, e como forma de punição divina, consequência da primitiva transgressão dos humanos primordiais (Vaz, 2011). A visão sobre o trabalho irá transformar-se progressivamente a partir do Renascimento, quando o trabalho passará então a ser visto como uma forma de construção da identidade do homem e de sua realização.

As autoras ressaltam que ao pensarmos em trabalho não podemos deixar de considerar o contexto histórico, uma vez que, para além de toda a subjetividade que o envolve, ele está inserido em um determinado momento político, económico e cultural, que modifica a maneira dos indivíduos vivenciarem e perceberem esse trabalho. Sintetizam a ideia de termos duas perspectivas sobre o trabalho, uma negativa (castigo, punição, fardo) e uma positiva (espaço de criação, realização pessoal, marca identitária). O máximo da visão positiva teria ocorrido na época da produção artesanal, quando o trabalhador acompanhava e interferia em todas as etapas do processo e o produto final deixando nele a sua marca, a sua identidade. Com a Revolução Industrial o trabalhador perde a emoção da construção ao participar de apenas numa parte do processo sem poder imprimir-lhe a sua marca pessoal. O trabalho, antes criativo e livre (artesão tinha tempo para criar, sem submeter-se a horas exata para iniciar ou concluir sua obra), passa a ser repetitivo, com hora marcada para ingressar e sair das fábricas.

No início da década de 70, com a crise do capitalismo, o modelo fordista utilizado até então, começa a perder sua força. Esse modelo, na perspectiva de Antunes (1995), foi a maneira pela qual a indústria e as relações de trabalho se consolidaram, por meio do controle dos tempos pelo cronometro fordista e produção em série taylorista. Na década de 80² o modelo japonês, também conhecido como toyotista, no qual

2 Conforme esclarece Cruz (2010), essas mudanças chegaram no Brasil com um pouco de atraso, tendo sua eclosão a partir do governo Collor (1990-1992), quando os empresários se viram então, diante da necessidade de se adequarem às mudanças para manterem-se competitivos. Ao contrário do modelo anterior (fordista/taylorista), o novo modelo “requer a participação não apenas dos braços, mas também do cérebro do trabalhador, que passa a ter mais participação no ambiente de trabalho(...), opinando e sugerindo alterações para melhorar a produtividade” (p.5). Na educação integrou as modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996.

a palavra de ordem é flexibilidade, consagrou-se. Muitas empresas dividiram-se em pequenos grupos por todo o mundo, terceirizando muito da mão de obra e também realizando subcontratações. A produção em larga escala é transferida assim para os países periféricos ficando nos países centrais o “serviço mental”, ou seja, as pesquisas, gestão, o desenvolvimento de novos produtos, etc. (Arruda, 2010). A adoção de novas tecnologias permitiu às indústrias reduzirem o número de trabalhadores sem afetar a produtividade (Arruda, 2010; Matos, 2003).

Castells (1999) afirma que essas mudanças ficaram também conhecidas como a Terceira Revolução Industrial ou Revolução Tecnológica da Informação, uma vez que centraram-se nas tecnologias da informação. Essa revolução determinou alterações importantes nas relações de trabalho como a intensificação do trabalho, incorporação das mulheres como força de trabalho barata, os contratos de trabalho tornaram-se precários, a remuneração diminuiu e surgiu o desemprego (Arruda, 2010; Diogo e Coutinho, 2006; Heloani & Capitão, 2003; Mattos, 2003; Castells, 1999). Os empregos permanentes (*life-long-jobs* – empregos que perduravam quase a vida toda do trabalhador) desapareceram e deram lugar à instabilidade e à precarização do trabalho. O desempregado não vê perspectiva de voltar ao trabalho e quem está empregado teme tornar-se desempregado (Ribeiro & Léda, 2004; Toni, 2003). Para Heloani e Capitão (2003) este contexto “fere o psiquismo humano, fazendo com que as pessoas se sintam se mais inseguras; o sentimento de impotência e de desvalorização, que leva as pessoas pouco resistentes a degenera-se rapidamente, avilta de si qualquer potencial humano que pudesse ser mais-valia às conquistas da civilização” (p.103)

Assim, saímos de uma perspectiva pejorativa do trabalho para percebê-lo como atividade natural promotora do desenvolvimento do ser humano. Na sequência dessas modificações na percepção do trabalho, este chega ao extremo de ser considerado uma mercadoria, “uma atividade imposta pela sociedade, significando exclusivamente um gasto de energia física e mental e acarretando, dentre outras conseqüências, as diversas doenças de que hoje temos notícias” (Barreto & Aiello-Vaisberg, 2007, p. 107). Para Barreto e Aiello-Vaisberg (2007), entre os extremos do trabalho como sinônimo de saúde ou como sinônimo de doença, temos inúmeras possibilidades de dar significado ao trabalho na sociedade atual.

O perfil do novo trabalhador nas sociedades contemporâneas

A força de trabalho no novo contexto exige a qualificação cada vez maior dos trabalhadores, por mais simples que seja a tarefa a executar. O novo trabalhador precisa ser mais dinâmico, deve ser capaz de trabalhar em equipe, de tomar decisões rápidas, ter o pensamento abstrato mais desenvolvido uma vez que já não realiza apenas o tra-

balho mecanizado, automatizado. Espera-se que o trabalhador seja capaz de solucionar e diagnosticar problemas e saber lidar com as constantes mudanças organizacionais; ou seja, um perfil muito mais eclético, completamente diferente do que era exigido na produção fordista. O trabalhador atual precisa ainda estar disposto a investir em sua constante educação/ formação e atualização profissional a fim de se manter competitivo.

Arruda (2010) destaca que essa modificação na produção e nas relações de trabalho implicam também uma nova classificação funcional, conforme expõe Reich (1994). Segundo a autora, propõe-se que a categorial funcional seja dividida em três grupos a saber: serviços rotineiros de produção, serviços pessoais e serviços simbólicos. Os analistas simbólicos seriam o “novo trabalhador” exigido pela nova forma de produção. Segundo Reich (1994), são profissionais com elevados níveis acadêmicos (graduados e pós graduados) que representam a empresa à qual se vinculam. Sua formação inicial não determina seu campo profissional (daí a proposta de Tedesco para a educação que será explicitada na sequência), pois a sua maior contribuição é no campo cognitivo, o acervo que ele possui e pode fornecer à empresa para mantê-la competitiva.

Surge nesse contexto, a Teoria do Capital Intelectual (TCI) em substituição à Teoria do Capital Humano (TCH). A TCI refere-se ao conhecimento, aquilo que não é tangível, mesurável, descritível por palavras, enfim, é algo individual e dinâmico. Cruz (2010) afirma que o conhecimento substitui alguns recursos tradicionais de produção e que “o futuro pertence às pessoas que detêm conhecimento” (p.15)

Fazemos uso das palavras de Nonaka e Takeuchi (1997) que descreveram com muita clareza essa postura adotada, a partir da Revolução Tecnológica da Informação:

“Numa economia onde a única certeza é a incerteza, apenas o conhecimento é fonte segura de vantagem competitiva. Quando os mercados mudam, as tecnologias proliferam, os concorrentes se multiplicam e os produtos se tornam quase obsoletos da noite para o dia, as empresas de sucessão são aquelas que, de forma consistente, criam novos conhecimentos, disseminam-os profusamente em toda a organização e rapidamente incorporam em novas tecnologias e produtos” (Nonaka & Takeuchi, 1997, p.28).

Arruda (2010) explica que as empresas tem interesse em manter contratos de longo prazo com esses trabalhadores, desde que este se mantenha capaz de inovar e cumprir as metas da empresa. É simples perceber que esse tipo de contrato coloca essa carreira num patamar de instabilidade. Manter-se no mercado implica em ser capaz de se adaptar as mudanças e metas organizacionais.

Nesse sentido, podemos constatar que a cada dia as pessoas dedicam mais horas do seu tempo ao trabalho e/ou se qualificando para manter a empregabilidade. Entretanto, ao contrário do que poderia se esperar, essas horas não tem estreitado as relações sociais entre os trabalhadores. A amizade não se consolida, pois as ligações são passageiras e extremamente competitivas. Estabelecer vínculos seria correr o risco de duas perdas simultâneas, a do emprego e das amizades ali estabelecidas. “O que se

encontra são pessoas isoladas, esquizóides, que olham o colega como alguém não confiável, não apenas pelo fato do que o outro realmente é, muito mais, pelo que representa: sofrimento e dor” (Heloani & Capitão, 2003, p. 104). Méda (1999) não ignora o papel que o trabalho assumiu na vida das pessoas, mas não se espanta com esse fato, uma vez que acredita que o trabalho exerce a função social apenas como uma consequência porque “não foi inventado com o fim de reunir os indivíduos em torno da realização de uma obra comum” (Méda, 1999, p.174).

Tudo isto nos leva a perceber que cresce o número “de trabalhadores que não reconhecem a esfera profissional como um espaço de realização, de reconhecimento, de poder ser útil a sociedade” (Ribeiro & Léda, 2004, p.79). E isso acontece com uma grande parte da população que faz uso do trabalho apenas como fonte financeira, para suprir suas necessidades vitais, utilizando-o como ferramenta de acesso a bens materiais em detrimento inclusive da vida social e familiar. Estes indivíduos não encontram, portanto, nenhuma fonte de prazer no trabalho, uma vez que a satisfação profissional é um conceito multifacetado que resulta da percepção do indivíduo do trabalho como uma expressão do seu autoconceito, ou seja, “de que é possível, expressar os próprios valores, interesses e características personalidade” (Bardagi et al 2006, p.70). Heloani e Capitão (2003) complementam essa idéia ao constatarem que “as pessoas parecem não mais estarem preocupadas com o significado do seu trabalho ou com a oportunidade de vivência e troca coletiva (...). A verdadeira identificação com o trabalho parece viver de um objetivo que não chega a se concretizar: acumulação de aprendizagens, dinheiro, experiência, aumentar as páginas do currículo, em função do próximo processo seletivo, já que o trabalho atual será apenas momentâneo” (Heloani e Capitão, 2003, p.103).

É claro que esta instabilidade, a incerteza constante, a pouca lealdade entre os pares, etc. não é bem tolerada por todos os trabalhadores. Alguns suportam por um período maior estas pressões mas, ao longo do tempo, vai emergindo a vulnerabilidade psicológica dos indivíduos (Heloani & Capitão, 2003; Ribeiro & Léda, 2004). “As condições e as exigências do mercado de trabalho na atualidade rotinizam e amortecem o sentido da vida, deixando no corpo as marcas do sofrimento, que se manifestam nas mais variadas doenças ditas ocupacionais, além de atentar contra a saúde mental” (Heloani & Capitão, 2003, p. 107). Para evitar tais riscos seria necessário que os trabalhadores pudessem vislumbrar um futuro e realizar seus planos. Ter o trabalho integrado à vida permitiria dar sentido a ela e ao próprio trabalho. Mas, ao que parece vivenciamos uma retirada do valor positivo do trabalho, “vive-se num momento histórico de esvaziamento do significado do trabalho” (Ribeiro & Léda, 2004, p.81).

Apesar de todo o sofrimento gerado pelas mudanças no mundo do trabalho, Ribeiro e Léda (2004) afirmam que a sociedade continua a dar muita importância ao mesmo, “cultivando-o como algo essencial” (p.79). Isso acontece por que, segundo

Castel (1998) o trabalho relaciona-se com a contribuição do indivíduo para a sociedade, “é assim o ponto médio concreto sobre o qual se constroem direitos e deveres sociais, responsabilidades e reconhecimento, ao mesmo tempo que sujeições e coerções” (Castel, 1998, p.581).

Perante este cenário, Toni (2003) destaca que uma vez que o trabalho é central nas sociedades neo-capitalista, mudanças nessa forma de produção irão repercutir-se nas relações sociais e nas representações acerca do mesmo. Ressaltamos neste sentido, a chamada de atenção que nos faz Arruda (2010) para as novas percepções acerca do desemprego. Se antes o desempregado era discriminado como um indivíduo que não procurava ou não se adaptava ao emprego, neste novo contexto ele deixou de fazer parte de um grupo minoritário (a exceção) para ser parte da regra. A aceitação social do desemprego se dá “pela apresentação do desemprego como consequência da qualificação inadequada dos trabalhadores” (p. 02), ou seja, o problema agora é a inadequação do empregado, ou melhor, à sua falta de qualificação frente aos novos meios de produção.

Sobre essa transferência de responsabilidade, Mészáros (2002) afirma que essa postura além de atribuir ao indivíduo a responsabilidade única pelo seu desemprego ocasiona uma mudança de paradigma na meritocracia³ da sociedade capitalista. Se antes o reconhecimento e o vínculo a um trabalho se vinculavam ao mérito profissional agora atribui-se ao seu mérito acadêmico, ou seja, pela disposição do indivíduo em se educar e às competências individuais de empregabilidade como o empreendedorismo. O autor defende a idéia de que essa inversão ocorreu porque o mercado não é capaz de absorver toda a mão de obra disponível, a educação passou a ser então um caminho que permite, ou pelo menos cria a expectativa, de inclusão no mercado de trabalho e possível mobilidade social. O problema está no fato de a educação ser um investimento de longo prazo e que não garante o acesso a um emprego, uma vez que nem sempre há empregos para todos (Manfredi, 2000, in Graf e Diogo, 2009). O indivíduo precisa fazer as escolhas “corretas”, isto é, as mais adequadas, de forma a articular seus desejos com a demanda do mercado, a fim de conquistar a sonhada empregabilidade (Arruda, 2010; Graf & Diogo, 2009;). E como fazê-las?

Partindo do princípio que as primeiras escolhas⁴ se realizam no início do secundário, quando os alunos optam pelo ensino regular ou profissionalizante, e ao final do secundário, quando optam por frequentar um curso superior ou ir para o mercado de trabalho, precisamos direcionar nossos olhares para as escolas a fim de perceber como elas contribuem para apoiar os alunos na configuração de estas escolhas.

3 Meritocracia é o sistema no qual os mais dotados ou aptos são escolhidos e promovidos conforme seus progressos e conquistas; sistema onde o mérito pessoal determina a hierarquia.

4 Isso é exemplo do que acontece no Sistema Educacional Brasileiro.

A relação do trabalho com a formação num mundo em mudança

As modificações, explicitadas anteriormente, refletem-se incontornavelmente na educação; as discussões iniciaram-se e as propostas de mudança surgiram. Mas para compreendermos melhor como isso se processou, façamos uma retrospectiva no tempo a fim de perceber que a relação escola-trabalho não é nova, uma vez que a preparação dos indivíduos para o trabalho e para a vida em sociedade há muito está associada às instituições de ensino e formação. Essas instituições foram (ou será que ainda são?) responsáveis pela reprodução da ideologia das classes dominantes. Determinavam ao mesmo tempo as aspirações e o grau em que essas poderiam ser satisfeitas, permitindo assim a manutenção do *status quo* vigente, de forma que a longo tempo é possível perceber que “os indivíduos não esperam nada que não tenham obtido e não obtiveram nada que não tenham esperado” (Bourdieu & Passeron, s/d, p.277).

No que diz respeito ao Brasil, desde a época colonial, a forma como é visto o trabalho tem influenciado o nosso sistema educacional. De acordo com as transformações no perfil do emprego, surgem novas demandas à educação para o trabalho. Na época da colonial, por exemplo, a aprendizagem da agricultura, carpintaria ou sapataria não se dava em escolas formais tal como as conhecemos hoje, mas em oficinas, que utilizam a experiências de leigos europeus para ensinar aos homens livres, escravos ou índios como produzir diversos utensílios.

Durante o império, após o estabelecimento da Família Real Portuguesa, deram-se início as atividades industriais, o que promoveu a criação oficinas específicas para preparar a mão de obra necessária à nova economia. Foi durante a Primeira República (1889-1930) que o sistema educacional e profissional ganharam um novo formato: foram criadas as verdadeiras escolas técnicas.

Gomes *et al* (2006), ao realizarem uma viagem pela história da educação brasileira abordam a mudanças acontecidas entre os anos de 1937-1945. O então presidente Getúlio Vargas (que governou o Brasil ininterruptamente de 1930 à 1945, e posteriormente de 1951 a 1954) produziu algumas leis que redesenharam os currículos educacionais. Dividiu o Ensino Médio em cinco ramos, sendo um deles o “secundário, dirigido ao exame vestibular para a educação superior”. Apesar destas leis já terem sido modificadas, é interessante destacar que já se fazia referencia ao exame vestibular para acesso ao ensino superior, que hoje representa o grande dilema e drama do adolescente.

Avançando um pouco na história, chegamos ao ano de 1996 quando foi criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), vigente até hoje, que visava promover uma transição da escola para o mundo do trabalho em níveis de ensino que se elevam sucessivamente, de uma educação inicial/básica, passando para o ensino de nível técnico (ensino médio), o tecnológico (ensino superior) e pós-graduação.

Segundo Ferreti (1997) as mudanças iniciaram no ensino básico (Artigo 22)⁵ e em seguida voltaram-se para o ensino médio⁶ (Artigo 35)⁷ e profissional (Artigo 36, parágrafo 2º.)⁸, a fim de atender às novas exigências ao trabalhador.

Destaca-se assim que ao longo da história, e do confronto entre as ideologias dominantes e os projetos de sociedade, surgiram na história da educação brasileira diversas teorias pedagógicas que objetivaram a mudança de paradigma permitindo que a educação proporcionasse o crescimento do povo e não apenas a reprodução da ideologia burguesa. (Claudino & Lima Filho, 2010). A escola, que tradicionalmente forma os cidadãos para o trabalho (como é possível constatar na legislação brasileira), ainda não é uma realidade acessível a todos, embora continue sendo a porta de entrada para um emprego. Especialmente na conjuntura atual, na qual cada vez mais é exigido do trabalhador níveis maiores de escolaridade. Assim, é fundamental repensarmos o papel da escola e como ela tem tratado do seu papel fundamental: “a preparação para o trabalho, que resulta na obtenção de cidadania e de vida com mais dignidade” (Claudino & Lima Filho, 2010, p.13)

Arruda (2010) entra nesta discussão apresentando a proposta de Juan Carlos Tedesco (1998), ex-diretor da Oficina Internacional de Educação da UNESCO. Ele defende a idéia de que a educação precisa ser mais generalista capacitando o indivíduo à adaptar seu conhecimento às novas demandas produtivas. Detentor de uma visão mais sistêmica, o indivíduo será capaz de, a partir da sua trajetória escolar e profissional (quando já a possuir), negociar sua inserção no mercado de trabalho. A atualização das suas potencialidades passará inevitavelmente pela educação/formação ao longo da vida.

De certa forma, esta postura de Tedesco corrobora a idéia de que o desemprego é devido a incapacidade do indivíduo em se adequar às inovações. E, ao propor um certo esvaziamento do curriculum escolar, poderia levar-nos a uma outra dicotomia entre os indivíduos que recebem uma formação sólida e aqueles que não a receberam. (Arruda, 2010)

5 A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

6 Ensino Secundário

7 Esse artigo trata das finalidades do Ensino Médio: **I** - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; **II** - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; **III** - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; **IV** - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

8 § 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Numa ótica de integração, para Tedesco (1998) cabe à escola assumir um papel que outrora fora da responsabilidade atribuída ao estado, as famílias e igreja: o de formar para a cidadania, levando em conta as diversidades culturais e étnicas, incultando o respeito às diferenças, o exercício da democracia e o uso da liberdade com responsabilidade. Ele acredita que as inovações tecnológicas estariam a influenciar uma nova configuração social, a partir do uso intensivo do conhecimento na produção.

Arruda (2010) finaliza esta discussão afirmando que “não cabe à escola ensinar profissões, mas capacitar o aluno à aprendizagem ao longo da vida e despertar nele ‘valores’ de pertença, comunidade e reponsabilidade. A escola pode até habilitar para o trabalho, mas sua principal tarefa parecer ser preparar para a vida e para o desenvolvimento pessoal e social (Monteiro & Gonçalves, 2011). Uma vida que tem como horizonte as vicissitudes do mercado e a insegurança quanto ao futuro, já que se retira do horizonte dos atores sociais a perspectiva de uma trajetória profissional linear e ascendente, colocando em causa o trabalho seguro” (Arruda, 2010, p.15), originando um efeito de desregulamentação, desnortivização e ‘flexibilização’ das relações laborais que acentua sentimentos de incerteza, insegurança e incontrolabilidade.

Como re-significar o trabalho e como orientar em tempos de incerteza?

Finalmente, o que é o trabalho? Que Representações temos atualmente sobre ele?

Quando falamos em trabalho pensamos automaticamente no trabalho assalariado, uma vez que “o salário reconhece e remunera o ‘trabalho em geral’, isto é, atividades potencialmente úteis para todos” (Castel, 1998, p.581). No entanto, diante de tantas mudanças na forma de produção, devemos lembrar que existem muitas atividades informais e o trabalho doméstico, por exemplo, que por muitos não é visto como ‘trabalho’ exatamente por não ser remunerado (Claudino e Lima Filho, 2010).

Esta concepção de trabalho ligado à remuneração predomina nas nossas representações. Claudino e Lima Filho (2010) tentaram perceber desde quando estabelecemos essa relação e constataram que nas crianças do 2º. ao 4º. ano já é clara a noção de trabalho como uma “relação entre patrão e empregado e o entendimento que se trabalha em troca de alguma coisa, no caso, o dinheiro”. Uma vez que esta pesquisa foi realizada em um contexto socioeconômico baixo, foi possível perceber a associação do trabalho com as atividades ligadas ao comércio e a prestação de serviços. O trabalho manual ou braçal⁹ predominam no seu imaginário por serem essas atividades as mais usuais nos seus contextos de vida.

9 Tipo de trabalho que envolve a força física, como pedreiro, pintor, lixeiro, entre outros.

Estes dados vêm de encontro a uma afirmação de Soares (2002) quando este nos chama a atenção para o fato de a educação não conceder oportunidades ilimitadas de acesso ao trabalho uma vez que “as possibilidades de escolha estão totalmente determinadas por este mesmo capitalismo, pela condição de classe social a qual pertencemos que nos transmite uma série de expectativas de padrões de comportamento e consumo”. Na prática, alguns jovens tem um leque de opções amplo enquanto outros buscam no trabalho apenas uma forma de garantir o seu sustento¹⁰ (e de suas famílias).

As mudanças explicitadas ao longo deste texto levam-nos a refletir sobre a maneira como elas, aliadas a crise econômica, contribuem para as dificuldades acrescidas de uma escolha e/ou investimento profissional dos adolescentes, e perceber que provavelmente influenciam as representações que eles constroem a cerca do trabalho. Certamente algumas perguntas povoam a cabeça dos mais jovens como: Invisto no ensino o secundário profissionalizante ou regular? Qual será o que me garante, à partida, melhores condições para entrar num mundo de trabalho marcado pela incerteza, pela insegurança e pela flexibilização? Se optar pelo ES profissionalizante, ao concluir poderei aceder ao mundo do trabalho? Se enveredar pelo ES regular vou conseguir ingressar em uma Universidade Pública? Que curso escolher para garantir a a transição imediata de entrada no mundo do trabalho em mudança? Serão os significados mais intrínsecos do trabalho que predominarão no meu futuro desempenho profissional, tal como a realização pessoal, ou serão os mais extrínsecos e instrumentais, tal como a garantia de satisfação das necessidades básicas da minha família? Será que hoje em dia é possível ter um trabalho que dê prazer? Essas reflexões que aqui levantamos e tantas outras são alvo de nossa pesquisa empírica que está em desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

- Antunes, R. (1995). Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2ed. SP: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Univ. Estadual de Campinas.
- Arruda, M. da C. C. (2010). A Relação Trabalho Educação no cenário contemporâneo. Anais do VII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Sociabilidade. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/trabalhos-completos-viist-2010.html>
- Bardagi, M., Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., & Menezes, I. A. (2006). Escolha Profissional e Inserção no Mercado de Trabalho: Percepções de Estudantes Formados. Satisfação Profissional de formandos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. Vol. 10, n.1. jan/jun, 69-82.

10 Em uma pesquisa de opinião realizada pelo Datafolha (2008), com 1541 jovens brasileiros, indicou que trabalho (97%) e estudo (96%) são os valores mais importantes.

- Barreto, M. A. & Aiello-Vaisberg, T (2007). Escolha profissional e dramática do viver adolescente. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 107-114.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Editorial Vega, Lisboa, trad. C. Perdigão Gomes da Silva. (sem data).
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Castells, M. (1999). A sociedade em rede (A era da Informação: economia, sociedade e cultura; v. 1). São Paulo: Paz e Terra.
- Castel, R. (1998). As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Claudino, J. C., & Lima Filho, D. L. (2010). Da Relação entre o Homem, o Trabalho, a Escola e Vice-Versa. Anais do VII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Sociabilidade. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/trabalhos-completos-viist-2010.html>
- Cruz, D.(2010). Mudanças no Mundo do Trabalho e Implicações para a Educação. Anais do VII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Sociabilidade. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/trabalhos-completos-viist-2010.html>
- Datafolha (2008). Opinião Pública. Jovens Brasileiros. Acesso em 07/04/2011. Disponível em: http://datafolha.folha.uol.com.br/po/ver_po.php?session=700
- Diogo, M. F., & Coutinho, M. C. (2006). A Dialética da Inclusão/Exclusão e o Trabalho Feminino. *Interações*, Vol. XI, n.o 21, p. 121-142, jan/jun.
- Ferreti, C. J. (1997). Formação profissiona e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Revista Educação & Sociedade*, n.59, agosto.
- Gonçalves, C. M. (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos filhos*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Gomes, C. A., Capanema, C. F., Câmara, J. S., & Cabanelas, L. C. (2006). Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 11-26, jan./mar.
- Graf, L. P., & Diogo, M. F. (2009). Projeções Juvenis: Visões ocupacionais e marcas de gênero. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), pp. 71-82
- Heloani, J. R., & Capitão, C. G. Saúde Mental e Psicologia do Trabalho. *São Paulo em Perspectiva*, v.17 , n.2, p 102-108.
- Lassance, M.C., & Sparta, M. (2003). A Orientação Profissional e as Transformações no Mundo do Trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1/2), p.13-19, 2003.

- Marx, K. (1996). *O Capital – Crítica da Economia Política*. Vol I. São Paulo: Nova Cultural (versão digital).
- Magalhães, B., & Silva, G. (2010). Capitalismo, Trabalho, Gênero e Educação. Anais do VII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Sociabilidade. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/trabalhos-completos-viist-2010.html>
- Manfredi, S. M. (2000). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez. In Graf, L. P., & Diogo, M. F. (2009). Projeções Juvenis: Visões ocupacionais e marcas de gênero. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), pp. 71-82
- Mattos, F. (2003). Fim dos empregos? Anais do VII Encontro Nacional de Economia Política, Florianópolis/SC. Cd/rom. Diogo, M. F., & Coutinho, M. C. (2006). A Dialética da Inclusão/Exclusão e o Trabalho Feminino. *Interações*, Vol. XI, n.o 21, p. 121-142, jan/jun.
- Méda, D. (1999). *O Trabalho um valor em extinção*. Lisboa: Fim de Século.
- Mészáros, István. (2002). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo.
- Monteiro, A., & Gonçalves, C. M. (2011). Desenvolvimento vocacional no ensino superior: satisfação com a formação e desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol 12, nº1, 15-27.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *Criação de conhecimento na Empresa: como as Empresas japonesas Geram a Dinâmica da Inovação*. Rio de Janeiro: Campus.
- Reich, Robert B. (1994). *O trabalho das nações: preparando-nos para o capitalismo do século 21*. São Paulo: Educador.
- Ribeiro, C. V. dos S., & Léda, D. B. (2004). O Significado do Trabalho em Tempos de Reestruturação Produtiva. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, Ano 4, N. 2, 2º semestre.
- Tedesco, Juan Carlo. (1998). *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática.
- Toni, M. (2003). Visões sobre o trabalho em transformação. Dossiê. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 5, no. 9, jan/jun, p.246-286.
- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo. Sp: Summus.
- Vaz, A, S (2011). *Em vez de “história de Adão e Eva”: o sentido último da vida projectado nas origens*. Marco de Canaveses: Edições Carmelo.

Xénero e orientación profesional

MARÍA JULIA DIZ LÓPEZ
Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

É innegable o avance experimentado polas mulleres nas últimas décadas nos ámbitos económicos e sociais no noso país. Sen embargo isto non se trasladou do mesmo xeito a tódolos campos profesionais e formativos, así por exemplo, segue a ser maioritaria a presenza feminina nos estudos de educación, humanidades, saúde e ciencias da vida e escasa nas titulacións técnicas, enxeñerías e informática.

Se atendemos aos datos que nos proporciona o Instituto Galego de Estatística sobre formación universitaria, no curso 2009-2010 do total de persoas matriculadas nas universidades galegas (64.700) o 56,9% eran mulleres, superando pois á proporción de homes, pero analizando os datos vemos que tan só un 31,1% delas realizaba estudos da rama de Enxeñería e Arquitectura. En canto ao número de persoas graduadas por mil habitantes en Ciencias, Matemáticas e Tecnoloxía no curso 2007-2008 tivemos unha taxa de 8,0 homes e 6,2 mulleres en ensino universitario. Esta diferenza aumenta considerablemente na formación profesional, na que se graduaron 7,7 homes e 1,9 mulleres.

Semellante situación podemos atopar na educación secundaria post-obrigatoria. Segundo datos do MEC (2010) durante o curso 2008-2009 cursaban en Galicia o

Bacharelato de Ciencias e Tecnoloxía un 60,6% de alumnos mentres que as alumnas optaban maioritariamente pola modalidade de Humanidades e Ciencias Sociais cun 53,6%. Na modalidade de Artes, que é minoritariamente escollida, as mulleres practicamente duplican aos homes (3,5% fronte a 1,9%).

A análise dos datos lévanos a formularnos algunhas preguntas:

- Que razóns moven a rapazas e rapaces a realizar escollas tan diferenciadas?
- Teñen preferencias profesionais diferentes polo feito de pertencer a un ou a outro sexo?
- Existen profesións, estudos, carreiras máis apropiados para cada grupo sexual?

As respostas poden ir na liña de pensar que as preferencias académicas e profesionais de mulleres e de homes teñen unha razón natural de ser, que ás mulleres se nos dan mellor certas materias de estudo e aos homes outras, e non habería que preocuparse por iso. Do mesmo xeito, habería profesións máis propias de mulleres, axeitadas ás súas características e calidades, coma tamén outras serían axustadas ás características dos homes. É posible que esta postura sexa compartida por moitas das persoas que traballan no ámbito da orientación académica e profesional, e seguramente atoparemos argumentos a favor da posición neutral que a institución educativa, e por ende, as persoas que nela traballan deben manter nestes temas.

Sen embargo son moitos os estudos realizados que veñen evidenciando a existencia de condicionantes na base do proceso de toma de decisións, que proveñen da cultura escolar e social, e que poñen en relación a temática da orientación académica e profesional e as cuestións de xénero, advertíndonos da existencia de estereotipos e nesgos que condicionan ditas eleccións (Borderias e Carrasco, 1994; Méndez Lois, 1999; Ballarín, 2001; Mosteiro, Cajide e Porto, 2001; Elejabeitia e López, 2003; Barberá, Candela e Ramos, 2008) por citar algúns deles.

Táboa 1. Persoas matriculadas nas universidades galegas segundo rama de coñecemento e sexo. Curso 2009-2010.

RAMA DE COÑECEMENTO	TOTAL	MULLERES	PORCENTAXE MULLERES
Ciencias da Saúde	7.461	5.616	75,2
Ciencias	4.380	2.625	59,9
Ciencias Sociais e Xurídicas	30.461	19.819	65,1
Enxeñería e Arquitectura	17.564	5.465	31,1
Artes e Humanidades	4.834	3.288	68,0
Total	64.700	36.807	56,9

Fonte: IGE (2011). Elaboración propia.

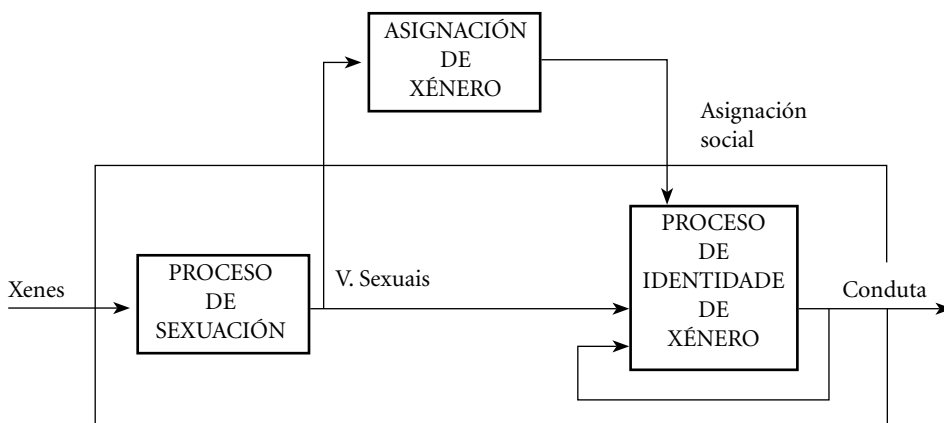
Pero primeiramente imos facer algunhas consideracións entornando aos conceptos de sexo e xénero.

2. O sistema sexo/xénero

Como sinala Maquieira (2001) a partir dos anos setenta, dende diversas disciplinas, e derivado das posicións adoptadas polas académicas feministas anglosaxonas comeza a utilizarse de xeito sistemático o concepto de xénero. Desde a teorización feminista fíxose a distinción entre sexo e xénero, entendendo por **sexo** as características anatómicas dos corpos, incluída a xenitalidade, así como as características morfolóxicas do aparato reprodutor e aspectos tais como diferenzas hormonais e cromosómicas, mentres que o termo **xénero** reserouse para designa-la elaboración cultural do feminino e o masculino. Dito doutro xeito “o xénero é unha representación cultural, que contén ideas, prexuízos, valores, interpretacións, normas, deberes, mandatos e prohibicións sobre a vida das mulleres e dos homes” (Colás e Villaciervos, 2007:37).

Neste esforzo estaba en xogo disociar un aspecto do outro, a fin de deixar claro, que o lugar que homes e mulleres ocupan na estrutura social depende da organización social e cultural e non de supostas diferenzas biolóxicas. Os procesos que interveñen na configuración e desenvolvemento da dimensión xénero remiten tanto á diversidade de niveis biolóxicos que conforman a sexuación humana como a unha serie de mecanismos de asignación social, que non se limitan a ser un reflexo do observado, senón que operan activamente a partir das crenzas, pensamentos estereotipados, e valores prescritos, sobre o que se espera dun neno ou dunha nena, construíndo así os conceptos de masculinidade e de feminidade. “Os procesos biolóxicos de sexuación e os de asignación social de xénero representan, por tanto, os orixes fundamentais sobre os que se constrúe a dimensión psicolóxica do xénero” (Barberá, 1998:82). Acorde co exposto ate agora, o proceso de asignación de xénero desenvólvese do seguinte xeito:

Proceso de asignación de xénero (Barberá, 1998:83)



Por conseguinte “As sociedades crearon sistemas de roles e patróns de comportamento distintos para homes e para mulleres, prescricións sobre o que deben facer e cómo deben actúa-los individuos en función do seu sexo. Estes patróns de comportamento son os xéneros.” (Subirats, 2001:21). De maneira que podemos afirmar que o xénero establece normas de comportamento que definen o que está permitido ou prohibido socialmente segundo se sexa muller ou home, marcando as expectativas sociais. Intuímos xa que se trata dun concepto amplo e complexo que debe ser abordado dende diferentes niveis. Ana García-Mina (2003:107-112) sinala os seguintes:

- O nivel “sociocultural”, que corresponde á creación simbólica do sexo. É o mais antropolóxico e sociolóxico e preocúpase de estudar os “contidos específicos” que configuran os modelos de masculinidade e feminidade presentes na sociedade. Nel analízanse os atributos, roles e estereotipos prescritos cultural e historicamente para un e outro sexo. A disciplina encargada destes aspectos do xénero é a Antropoloxía.
- O nivel “psicosocial ou interpersoal”, que se centra fundamentalmente nos procesos sociais a través dos que se crean e transmiten estes modelos normativos ós individuos. Desde este enfoque, o xénero é conceptualizado como unha categoría social, organizador privilexiado das estruturas sociais e das relacións existentes entre os sexos. Sería abordado desde a Socioloxía.
- O nivel “individual”, no que o xénero constitúe unha experiencia internalizada que configura o psiquismo. Son contidos específicos deste nivel os procesos de tipificación de xénero, a identidade de xénero e os estilos de rol de xénero e a súa relación con outras variables comportamentais e de personalidade. Aspectos dos que se ocuparía a Psicología.

Do anteriormente exposto inferimos que as cuestións de xénero débense de abordar de xeito transversal, xa que afectan a tódolos ámbitos da realidade, xogando un papel fundamental o proceso de socialización.

3. Socialización de xénero: roles e estereotipos

Parafraseando a Justicia entendemos por socialización “o proceso polo que se adquire a conduta social, é dicir, o conxunto de pautas de actuación, crenzas e regras de convivencia que caracterizan ao grupo social de pertenza” (1986:81), e que dan resposta á necesidade que temos as persoas de incorporar unha serie de coñecementos que nos facilitarán a inserción social e o acceso á cultura. Este proceso é diferente en función sexo, tal e como sinala Glòria Poal (1993), “mentres que se tende a sobrevalorar, sobreexigir e infraprotexer aos varóns, se tende a infravalorar, infraestimular e sobreprotexer ás mulleres” (p. 83).

Non obstante os mecanismos de transmisión dos modelos de comportamento non nos resultan evidentes, e de aí deriva a súa persistencia e éxito, funcionan de xeito

sutil e complexo. Son iniciados no marco da familia, serán completados e lexitimados na escola e reforzados polos medios de comunicación (Moreno, 2000), en definitiva, a través de todas estas instancias educativas, se produce unha categorización entre mulleres e homes na que se asignan uns determinados comportamentos e establécense papeis, tarefas e funcións apropiados para cada un dos sexos, é o que se denomina *roles de xénero* (Bartolomé, 1993).

Pola súa parte os *estereotipos de xénero* poden definirse como “as crenzas consensuadas sobre as diferentes características de homes e mulleres na nosa sociedade” (Rosenbrantz et al., 1968: 287), son xeneralizacións baseadas en ideas preconcebidas, prexuízos ou preconceptos sobre o xeito de ser das persoas. O estereotipo leva consigo un aspecto valorativo, de xeito que, o que se relaciona co estereotipo masculino vai ter unha valoración social positiva, mentres que o que se relaciona co estereotipo feminino tende a estar desvalorizado (Espín et al., 1996). Como xa podemos supoñer, os resultados desta valoración do xénero poden repercutir na formación da identidade e nas expectativas socioprofesionais.

Táboa 2. Proceso de socialización diferencial muller-varón (Poal, 1993:89)

Aos nenos/rapaces/homes	Ás nenas/rapazas/mulleres
<ul style="list-style-type: none"> • Son socializados para a produción. • Son socializados para progresar no ámbito público (laboral, profesional, político, tecnolóxico..). Así: <ul style="list-style-type: none"> – Espérase deles que teñan éxito en dito ámbito. – Son preparados para elo. – Son educados para que a súa fonte de gratificación e autoestima proveña do ámbito público. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son socializadas para a reprodución. • Son socializadas para permanecer no ámbito privado (doméstico, afectivo). Así: <ul style="list-style-type: none"> – Espérase delas que teñan éxito en dito ámbito. – Son preparadas para elo. – Son educadas para que a súa fonte de gratificación e autoestima proveña do ámbito privado.
Consecuentemente ao anterior:	Consecuentemente ao anterior:
<ul style="list-style-type: none"> • Reprímese a esfera afectiva (sentimentos, expresión de afectos). • Poténcianse liberdades, talentos, ambicións diversas que faciliten a autopromoción. • Reciben bastante estímulo e pouca protección. • Oriéntase cara a acción, cara ao exterior, cara o macrosocial. • Oriéntase cara a independencia económica, afectiva, de acción e de criterio. • O valor traballo (remunerado) se lles inculca como unha obriga prioritaria e como definitorio da súa condición de home. Isto ten como vantaxe a independencia e como desvantaxe o ter só unha opción (automantense). Se lles exculpa do traballo doméstico. Se lles induce a sentirse responsables do sustento económico doutros (esposa e fillos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Fóméntase a esfera afectiva. • Reprímense diversas liberdades. Non se fomenta e incluso se reprime a diversificación dos seus talentos e ambicións (indúcese a que estes se limiten ao privado). • Reciben pouco estímulo e bastante protección. • Oriéntase cara a intimidade, cara o interior, cara o microsocioal. • Oriéntase cara a dependencia económica, afectiva, de acción e de criterio. • O valor traballo (remunerado) non se lles inculca como obriga prioritaria nin como definitorio da súa condición de muller. Isto ten a desvantaxe da dependencia e a vantaxe de poder optar (automantense ou ser mantidas). O traballo doméstico se lles inculca como unha obriga exclusiva do seu sexo. Se lles induce a sentirse responsables do sustento afectivo de outros (marido, fillos, anciáns).

Diversos estudos confirman na persistencia de estereotipos de xénero entre o alumnado de distintos niveis educativos, a continuación referimos algúns deles.

Nunha investigación realizada no contexto universitario con estudantes de Ciencias da Educación (Padilla, Martín, Moreno e Sánchez, 1999) conclúese que entre o alumnado se confirma a existencia dos seguintes estereotipos: unha imaxe feminina asociada á sensibilidade e a tenrura, o desexo de agradar, a responsabilidade, a observación, a constancia... comprensión, empatía... namentres que designan como características masculinas os adxectivos: autónomos, dominadores, seguros de si mesmos, competitivos... toman decisións, levan a iniciativa...) que suxiren unha imaxe deste sexo menos inhibida socialmente, máis independente e con calidades asociadas ao liderado e ao seu desenvolvemento na esfera pública.

Nesta mesma liña están os resultados dun estudo realizado na Universidade de Santiago de Compostela entre alumnado das titulacións de Pedagogía, Dereito, Económicas, Físicas, Enfermería e Enxeñería (Mosteiro, Cajide e Porto, 2001) na que se subliña a diferenza de percepcións entre homes e mulleres cara ao outro sexo coincidente coa formulación tradicional dos roles e estereotipos de xénero, aínda que tamén se observou un cambio de percepcións de homes e mulleres cara a si mesmos, especialmente no caso das mulleres, que se atribuían dous trazos tradicionalmente asociados aos homes (defender as propias ideas e ser ambiciosas).

Nun traballo posterior sobre a interiorización dos estereotipos de xénero en mozos/as e adolescentes (Colás e Villaciervos, 2007) que se levou a cabo no ámbito da educación secundaria (con rapaces/as entre 14 e 18 anos) investigáronse seis dimensións: corporal, comportamento social, competencias e capacidades, emocional, expresión afectiva e responsabilidade social; nela atopáronse porcentaxes altos respecto á interiorización dos estereotipos de xénero, aínda que máis arraigados nos mozos ca nas mozas.

Na dimensión corporal se relacionaba o atractivo masculino cun corpo forte, robusto e vigoroso namentres que o atractivo feminino estaba nun corpo fráxil e lixeiro. En relación co comportamento social estaba estendida a opinión entre os/as adolescentes de home activo e muller submisa e calada.

Con respecto ás competencias e capacidades observouse que o alumnado consideraba que as mulleres están máis capacitadas ca os homes para desempeñar tarefas organizativas e cooperativas, e tamén opinaban que o rendemento das rapazas é mellor en carreiras de letras, humanidades e ciencias sociais. O pensamento de que as rapazas son mellores en especialidades relacionadas con coidados persoais e servizos sociais chegaba a ser compartido entre o 59 e 72% do alumnado. Cabe salientar que entre o 31 e 56% opinaron que os homes están máis capacitados que as mulleres para desempeñar tarefas técnicas e mecánicas. Encol o 33 e 54% que o rendemento dos rapaces é mellor en carreiras científico-técnicas. Arredor dun 54 e 77% consideraron que os rapaces son mellores en especialidades relacionadas coa informática, a electrónica, a

industria e a construción. Neste sentido temos que facer fincapé na influencia que estas crenzas teñen sobre as eleccións académicas e profesionais do alumnado de educación secundaria, perpetuando así as diferenzas de xénero das futuras xeracións.

Os estereotipos de xénero que se refiren ás emocións das mulleres, como a consideración do seu carácter emocionalmente débil, son maioritariamente aceptados chegando a obter porcentaxes superiores ao 78% nas respostas dos rapaces, mentres que a non expresión afectiva dos rapaces ou homes, se sitúa no 45%.

En canto á expresión afectiva as declaracións máis aceptadas son: os homes son máis propensos a actitudes competitivas e as mulleres teñen unha predisposición natural ao amor cuxos porcentaxes de aceptación superan en ámbolos dous casos ao 70% da mostra.

O 33% dos adolescentes cren que os homes deben ser os únicos responsables de manter economicamente as súas familias e o 40,6% que as mulleres deban quedar relegadas a tarefas domésticas, ou ao coidado dos seus fillos. En cambio unicamente o 20% das rapazas está de acordo con estas afirmacións.

Noutro estudo realizado por Barberá, Candela e Ramos (2008) na comunidade valenciana con estudantes de ESO, Bacharelato, Psicoloxía e Enxeñería Industrial, conclúese que os/as entrevistados/as tiñan unha visión estereotipada sobre as actividades e postos de traballo característicos das profesións Psicoloxía e Enxeñería Industrial. A profesión de Psicoloxía vinculábase con tarefas de axuda e coidado e ao rol de xénero feminino, mentres que Enxeñería Industrial se asociaba con actividades de tipo instrumental e, por tanto, co rol masculino. Sen embargo, a maioría consideraban que tanto unha coma outra profesión poden ser desempeñadas indistintamente por homes ou por mulleres. Esta visión estereotipada destas profesións non se corresponde coas demandas do mercado laboral que foron medidas a través do perfil de competencias definido polos profesionais na mesma investigación.

En relación ao exposto con anterioridade, temos que salientar que a persistencia de estereotipos de xénero acerca dos roles profesionais que homes e mulleres desempeñamos na nosa sociedade pode estar determinando as eleccións profesionais de forma negada e discriminatoria, limitando as oportunidades para elixir libremente. Por conseguinte, será necesario levar a cabo medidas que permitan romper cos estereotipos de xénero no mundo profesional, dirixidas principalmente á poboación máis nova, nas etapas previas á elección de carreira, e acompañadas de accións de sensibilización para a sociedade en xeral.

4. Orientación académica e profesional desde a perspectiva de xénero

Son moitos os ensaios escritos sobre o papel da escola na socialización de xénero (Bonaf, 1997; Fernández Vázquez, 2003; Moreno, 2000; Subirats, 1985, 1987;

Subirats e Brullet,1988) nos que se pon manifesto cómo a institución escolar pode contribuír a perpetuar a transmisión de roles e estereotipos de xénero, á desigualdade de oportunidades entre rapazas e rapaces ou ben pola contra, posicionarse ao lado da procura da equidade.

Entre os factores que contribúen a unha socialización diferenciada no sistema educativo destacan tres elementos: o profesorado, a organización escolar e os recursos didácticos (Jato, Méndez e Iglesias, 2006). O profesorado, por unha parte, presenta modelos de muller ou de home para imitar e por outra, interactúa de xeito distinto con nenas e nenos reforzando, simultaneamente coa familia, os comportamentos acordes ás expectativas de xénero. En canto á organización dos centros escolares cabe destacar o uso diferencial de espazos comúns (patios, bibliotecas, zonas de xogo...), coma tamén a distinción cromática de zonas exclusivas para nenas ou nenos. Pola súa parte nos materiais didácticos, principalmente os libros de texto, faise un uso sexista da linguaxe ou conteñen imaxes que representan situacións sexistas e fan invisible a contribución das mulleres na historia, na ciencia e na sociedade.

Como consecuencia e en resposta a esta situación, propónse un novo modelo de escola, convertida en motor de cambio social, a escola **coeducativa**, que tal como a define Rodríguez Rosales é “... aquela na que se corríxen e se eliminan todo tipo de desigualdades ou de mecanismos discriminatorios por razón de sexo e na que os alumnos e as alumnas poden desenvolver libremente a súa personalidade nun clima de igualdade real e sen ningún tipo de condicionantes ou limitacións impostas en función do seu sexo.” (1998: 24). O modelo de escola coeducativa (Sebastián, Málík e Sánchez, 2001) debe contemplar os seguintes trazos:

- A coexistencia de actitudes e valores tradicionalmente considerados coma de homes e de mulleres, de tal xeito, que poidan ser aceptados e asumidos por persoas de calquera sexo.
- Vai encamiñada ao desenvolvemento completo da personalidade sen as barreiras de xénero, corríxindo o sexismo cultural e ideolóxico e a desigualdade social da muller.
- Non nega a existencia de trazos que determinan o masculino e o feminino, senón que trata de desentrañar os compoñentes sociais, antropolóxicos, históricos... para telos en conta.
- Educación integral e integradora do mundo e da experiencia das mulleres.
- Cuestiona as formas de coñecemento socialmente dominantes.
- Supón e esixe a atención sobre os procesos evolutivos da afectividade e a sexualidade de alumnos e alumnas.
- Non debe reducirse ao ámbito escolar, nin pechase sobre si mesma.
- Debe implicar a toda a comunidade escolar: pais, nais, profesorado, nenos e nenas e persoal non docente.

- Supón unha alternativa global de ensino que afecta ao qué, cómo e por qué ensinamos.
- A escola que coeduca prepara para a vida e ten en conta que abarca dous ámbitos: o público e o privado.

Desde o enfoque que propoñemos a “orientación psicopedagóxica é un proceso de axuda continuo, inxerido na actividade educativa e dirixido a tódalas persoas, que trata do asesoramento persoal, académico e profesional, coa finalidade de contribuír ao pleno desenvolvemento do suxeito e de capacitarlle para a autoorientación e para a participación activa, crítica e transformadora da sociedade na que vive. (Sanchiz, 2008:23). De tal maneira que sería no marco dun modelo coeducativo no que se debe desenvolver a Orientación Académica e Profesional con perspectiva de xénero. Isto ten as seguintes implicacións desde o noso punto de vista:

- Compromiso a nivel de centro cun modelo coeducativo, recollido no Proxecto Educativo de Centro, no Plan de Orientación e no Plan de Acción Titorial.
- Unha autoavaliación por parte dos profesionais implicados: profesorado, titores/as, orientadoras/es sobre as nosas actitudes, prexuízos e estereotipos.
- Apoiar aos profesionais con accións de formación continua.
- Facilitar unha información veraz sobre as profesións que evite o desenvolvemento de representacións nesgadas nas/os estudantes.
- Revisión dos materiais empregados no proceso orientador, para ver se conteñen estereotipos de xénero.
- Desenvolver programas que axuden á toma de decisións libre de condicionantes de xénero, compensando as carencias do proceso de socialización e fomentando unha actitude crítica.
- Traballar na orientación profesional de xeito transversal ao longo de todo o proceso educativo, dende a educación infantil ata a secundaria.

Para rematar queremos resaltar o papel relevante que debe asumir a Orientación Académica e Profesional desde a perspectiva de xénero, pois nos atinxe a todas e a todos, tanto a familias como ao profesorado, en tódolos niveis e etapas educativas, e que debe ter un tratamento esmerado en determinados momentos, tais como os de transición académica ou cara ao mundo laboral.

5. Referencias bibliográficas

- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (Siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel.
- Barberá, E., Candela, C. e Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 275-285.

- Bartolomé, M. (1993). Trayectoria educativa de la mujer: la lucha inacabada. En C. Flecha e I. Torres (Eds.), *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas* (49-84). Madrid: Narcea.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Borderia, C. e Carrasco, C. (1994). *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icaria.
- Colás, P. e Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35-58.
- Elejabeitia, C. y López Sáez, M. (2003). *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid: CIDE, Instituto de la Mujer, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Espín, J. et al (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.
- Fernández Vázquez, X. R. (2003). *Educación en igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: Horsori.
- García-Mina Freire, A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad*. Madrid: Narcea.
- IGE (2011). *Ensino universitario, non universitario e formación non regrada*. Consultado o 11/06/2011 de http://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=020300
- Jato, E., Méndez, M. J. e Iglesias, L. (Coords.) (2006). *Xénero e igualdade de oportunidades. Materiais para a formación*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Justicia, F. (1986). Proceso de socialización y educación. En J. Mayor (Coord.), *Sociología y psicología de la educación* (79-97). Madrid: Anaya.
- Maquieira D'Angelo, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En E. Beltrán e V. Maquieira (Eds.), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. (pp. 127-190). Madrid: Alianza Editorial.
- MEC (2010). *Las cifras de la educación en España. Curso 2008-2009*. Consultado o 10/06/2011, de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/cifras/2011/cifrasd4-11.xls?documentId=0901e72b80858996#D4.2!A1>
- Méndez Lois, M. J. (1999). *Condicionantes de xénero e clase social na elección académico-profesional no ensino secundario*. Tese de doutoramento publicada en CD-ROM. Santiago: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, (pp. 11-31). Barcelona: Graó.

- Mosteiro, M. J., Cajide, J. e Porto, A. (2001). Modelos y factores que influyen en el desarrollo de la carrera de las mujeres. En R. Radl (Ed.), *Cuestiones actuales de sociología del género*, (pp. 301-315). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Padilla, T., Sánchez, M., Martín, M. e Moreno, E. (1999). Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 127-147.
- Pòal, G. (1993). *Entrar, quedarse, avanzar. Aspectos psicosociales de la relación mujer-mundo laboral*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Rodríguez Rosales, F. (1998). *Coeducación un tratamiento interdisciplinar desde una perspectiva psicopedagógica*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Rosenbrantz, K. et al. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 132, 287-295.
- Sanchiz, M^a L. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Consultado o 20/092009, de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/modpsico.pdf>
- Sebastián, A., Málík, B. e Sánchez, M^a. F. (2001). *Educación y orientación para la igualdad en razón del género. Perspectiva teórica y propuestas de actuación*. Madrid: UNED.
- Subirats, M. (1985). Mujer y educación: de la enseñanza segregada a la coeducación. En, Instituto de la Mujer (Ed.), *Primeras Jornadas sobre Mujer y Educación*, (pp. 9-21). Madrid: Autor.
- Subirats, M. (1987). La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar. En, Instituto de la Mujer (Ed.), *La investigación en España sobre mujer y Educación*, (20-24). Madrid: Autor.
- Subirats, M. (2001). ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. En A. Tomé e X. Rambla (Eds.), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela.*, (17-25). Madrid: Síntesis.
- Subirats, M. e Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Mesa de Comunicaci3n 3
Emprego e Inserci3n Sociolaboral

Evaluación de la transferencia de la formación continua mediante el modelo ETF de factores

CARLA QUESADA PALLARÈS

PILAR PINEDA HERRERO

BERTA ESPONA BARCONS

Grupo Interdisciplinario de Políticas Educativas (GIPE)

Universidad Autònoma de Barcelona

1. Introducción

Actualmente las organizaciones dedican muchos recursos a la formación de sus trabajadores y es por eso que necesitan medir su eficacia. Conocer los factores que influyen en la transferencia de la formación, es decir, en la aplicación de los aprendizajes que han realizado los participantes a su lugar de trabajo es muy importante. Por una parte, porque permite medir transferencia de manera indirecta reduciendo los costes del proceso de evaluación. Y por otra parte, porque permite hacer un diagnóstico de la situación para poder introducir acciones de mejora que permitan aumentar la transferencia de la formación.

Además, poder predecir a partir de la presencia o ausencia de ciertos factores, el grado de aprendizaje, transferencia e impacto de las acciones de una formación puede mejorar el sistema de formación continua. Así como también puede dar pistas a los equipos de recursos humanos y a los responsables de cada trabajador, sobre cómo conseguir que la formación sea más eficaz y, por lo tanto, se pueda rentabilizar

la inversión y conseguir beneficios no únicamente para cada trabajador o trabajadora sino para toda la empresa.

El estudio que se presenta a continuación pretende dar a conocer un modelo de factores que influyen en la transferencia de la formación y que además pueden predecir aprendizaje, transferencia e impacto de la formación en la organización.

2. Justificación teórica

La formación continua de los trabajadores es un elemento estratégico para las organizaciones ya que permite dar respuesta a las necesidades de actualización de éstos y también de las organizaciones permitiéndoles adaptarse a los cambios de su entorno y adquiriendo ventajas competitivas respecto a sus competidores. Es por eso que se dedican muchos recursos desde las organizaciones a la formación continua, la cual debe evaluarse, para conocer no únicamente la satisfacción y los aprendizajes de los trabajadores, sino también en qué medida los resultados de la formación contribuyen al desarrollo de la organización y de sus profesionales. De esta manera puede saberse si la inversión en formación ha sido efectiva.

La transferencia de la formación es “la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas durante la formación al puesto de trabajo y el consecuente mantenimiento de éstas en un cierto periodo de tiempo” (Baldwin y Ford, 1988: 63). Evaluar la transferencia de la formación es esencial para conocer en qué medida aquello que se ha aprendido en la formación se aplica en el puesto de trabajo, si la formación es eficaz y si se ha rentabilizado la inversión en formación.

Debido a la problemática subyacente a la evaluación de la transferencia en términos directos, durante los últimos años se ha hecho un esfuerzo en buscar alternativas, centradas en evaluar indirectamente la transferencia, a partir de factores que la condicionan -Baldwin y Ford (1988), Noe (1988), Holton (1996, 2005), y Burke y Hutchins (2008), entre otros-.

En 2010, Pineda, Quesada y Moreno crearon el modelo ETF o “Evaluación de la Transferencia de la Formación”, primer modelo de variables condicionantes de la transferencia, adaptado al contexto español e hispano, con la posibilidad de garantizar una medida indirecta de la transferencia de los trabajadores y trabajadoras de las empresas españolas, así como las situadas en Latino América.

Este modelo permite evaluar los elementos que influyen positiva o negativamente en la transferencia de la formación al lugar de trabajo de manera contextualizada.

El modelo consiste en 8 variables, cinco son propias del participante y las otras tres corresponden al puesto de trabajo, a la empresa/institución y a la propia formación. (ver Figura 1).

Figura 1. Modelo ETF “Evaluación de la Transferencia de la Formación”

Factores del participante	<ul style="list-style-type: none"> – Satisfacción con la formación – Aprendizaje logrado – Motivación para transferir – Autoeficacia – Responsabilidad sentida
Factores del puesto de trabajo	– Ausencia de posibilidades de aplicación
Factores de la empresa/institución	– Apoyo de la empresa/institución hacia la transferencia
Factores de la formación	– Diseño de la transferencia

Fuente: Pineda, Quesada y Moreno, 2010.

La *satisfacción con la formación* hace referencia a la reacción del participante ante la formación. Algunos autores como Warr, Alan y Birdi (1999) o Tan, Hall y Boyce (2003) relacionan esta variable con la transferencia de la formación aunque indican una relación débil. Según Xiao (1996) y Alliger y otros (1997), el grado de *aprendizaje logrado* por el participante también influye en la transferencia. Por otra parte, la *motivación para transferir*, es decir, el deseo, intención e implicación personal del participante para aplicar los aprendizajes es otro elemento destacado por Axtell, Maitlis y Yearta (1997) y Holton, Bates y Rouna (2002).

La *autoeficacia* consiste en la percepción del participante sobre sus posibilidades de éxito cuando aplica la formación, y es destacado por varios autores como Holton, Bates y Ruona (2002) o Chiaburu y Marinova (2005). La *responsabilidad sentida*, entendida como la percepción de responsabilidad que el participante siente en demostrar su trabajo, es decir, en rendir cuentas, también influye en la transferencia según Fink, O’leary-Kelly y Martocchio (1994) o Yarnold y otros (1988).

En el modelo ETF también aparecen otras variables externas al participante en formación que influyen en la transferencia. Concretamente, la *ausencia de posibilidades de aplicación*, es decir la no existencia de opciones para poder aplicar lo aprendido en el lugar de trabajo influye en la transferencia según Clarke (2002) o Lim y Morris (2006). Las estrategias que la empresa o institución tiene para facilitar a los trabajadores la transferencia de la formación están incluidas en la variables de *apoyo de la empresa/institución hacia la transferencia*, elemento que destacan autores como Holton, Bates y Rouna (2002) o Lim y Johnson (2002).

Finalmente, el último elemento es el *diseño de la transferencia*, que hacer referencia a cómo la formación facilita a los participantes la posterior aplicación real de los aprendizajes. Autores como Warr y Allan (1998) o Holladay y Quinones (2003) lo destacan como factor influyente.

Por otro lado, es importante para toda organización conocer el impacto que tiene la formación, es decir, los beneficios de la formación para la organización. Según

Pineda (2000: 214) el impacto de la formación son “las repercusiones que la realización de unas acciones formativas conlleva para la organización, en términos de respuesta a las necesidades de formación, de resolución, de problemas y de contribución al alcance de los objetivos estratégicos que la organización tiene planteados”.

En este artículo presentamos los resultados de un estudio realizado en 2009-2010 sobre la transferencia de la formación y su impacto en la organización. Los objetivos que se persiguen son, en primer lugar, validar el cuestionario utilizado con una validación de constructo. En segundo lugar, detectar la fiabilidad de las escalas utilizadas. Y finalmente, conocer en qué grado los factores y las variables detectadas poseen valor predictivo. De esta manera el cuestionario ETF, además de medir las variables influyentes en la transferencia de la formación, permitiría predecir niveles de aprendizaje, de transferencia percibida y de impacto a partir de las variables postuladas.

3. Metodología

En el estudio llevado a cabo en 2009-2010, se evaluó a 1,044 participantes de formación continua. Esta formación fue finalizada, por parte de trabajadoras y trabajadores de empresas ubicadas en España, entre uno y dos años antes de ser evaluados, es decir, durante los años 2007 y 2008. El instrumento fue administrado mediante la encuestación telefónica asistida por ordenador (CATI), de manera anónima, por expertos encuestadores.

Se evaluó a una muestra de 1,044 trabajadores y trabajadoras, situando el margen de error de la muestra en $\pm 3,03\%$ con un nivel de confianza del 95%. El muestreo fue probabilístico estratificado, cuyas variables de estratificación fueron: sexo, edad, nivel de estudio, tamaño, sector económico, territorio. En la figura xx proporcionamos un resumen de la muestra del estudio según las variables de estratificación comentadas.

La formación evaluada en el estudio fue predominantemente con una modalidad presencial (63%), y correspondiente a un nivel de formación medio/superior (62%). Asimismo, la mayoría de la formación fue de tipo genérica (60%) frente al 40% de los casos en que la formación fue específica.

El instrumento utilizado estaba compuesto de 58 ítems, seis de los cuales respondían a datos de perfil del participante en formación (variables de estratificación de la muestra), con un formato de respuesta cerrada con opción múltiple, y 52 ítems referentes al modelo ETF, es decir, las variables influyentes en el proceso de transferencia de los aprendizajes de la formación al puesto de trabajo del empleado/a. Estos ítems se presentaron mediante una escala de valoración Likert de 5 puntos (1 nada de acuerdo, 5 totalmente de acuerdo), en el que el 10% de los ítems se construyeron

Figura 2. Distribución de la muestra del estudio

<i>Variables de estratificación</i>	<i>Distribución de la muestra</i>
Sexo	<ul style="list-style-type: none"> • Hombres: 56% • Mujeres: 44%
Edad	<ul style="list-style-type: none"> • <30 años: 25% • 30-39 años: 38-% • 40-49 años: 24% • >50 años_ 13%
Nivel de estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios primarios (EGB o equivalente): 24,7% • Medio – Superior (FP I o equivalente): 39,5% • Arquitecto técnico, Ingeniero técnico o Diplomado: 16,4% • Arquitecto, Ingeniero superior o Licenciado: 17,3% • Otra formación: 1,6% • Ningún tipo de estudios: 0,5%
Tamaño de empresa	<ul style="list-style-type: none"> • Micro empresa: 22,6% • Pequeña empresa: 24,8% • Mediana empresa: 25,6% • Gran empresa: 47,4%
Sector económico	<ul style="list-style-type: none"> • Agricultura: 1% • Comercio: 15,61% • Construcción: 9,87% • Hostelería: 6,61% • Industria: 22,41% • Servicios: 44,5%
Territorio	<ul style="list-style-type: none"> • Madrid: 27,97% • Cataluña: 18,20% • Asturias, Cantabria, Galicia y La Rioja: 7,38% • Andalucía, Canarias, Murcia, Ceuta, Melilla, Navarra y País Vasco: 46,45%

Fuente: Elaboración propia.

en sentido negativo. Es necesario destacar a las variables incluidas en el modelo se añadieron las variables “transferencia percibida” e “impacto” para testar su correlación con las variables del modelo ETF.

Se realizó una primera *validación de contenido* del instrumento mediante la revisión de expertos metodológicos. Una vez se obtuvieron los datos, se vaciaron las respuestas en una matriz Excel y se analizaron con el paquete estadístico SPSS. El análisis consistió en una validación de constructo -mediante el análisis factorial exploratorio-, y su posterior análisis¹ descriptivo, comparativo y multivariante, así como el análisis de fiabilidad de las escalas.

1 Debido a la breve extensión del documento, se presentarán tan sólo los resultados derivados de la validación de constructo así como de la aplicación de las técnicas multivariantes.

4. Resultados

4.1. Validación de constructo

Como se ha comentado, el primer objetivo del presente trabajo es proceder a validar el cuestionario utilizado mediante la *validación de constructo*, entendida como “aquella evidencia mediante la que se explica el modelo teórico-empírico que subyace a las variables de interés” (Hernández, Fernández-Collado, y Baptista, 2006:282), en este caso, el modelo ETF. Para ello, se ha seguido el procedimiento del Análisis Factorial Exploratorio o AFE, mediante el paquete estadístico SPSS.

Cabe destacar que las variables “aprendizaje”, “transferencia” e “impacto” han sido excluidas del análisis AFE debido a que son consideradas resultados y que, por tanto, son escalas independientes (más adelante se presentarán los valores de fiabilidad correspondientes).

El método seguido fue el de Máxima Verosimilitud, iniciando el análisis con una rotación de factores Varimax (rotación ortogonal), un valor Eigen mayor a la unidad, y fijando el valor mínimo de los coeficientes a 0,30. La prueba de esfericidad de Barlett y la KMO sugirieron que el modelo era adecuado y que se podía proceder a su análisis (KMO de 0,918 y significación de Barlett de 0,000). El gráfico *screeplot* señaló el número de factores adecuados para obtener la matriz más depurada, fijando el objetivo entre 5 y 6 factores.

Los resultados obtenidos con el primer análisis mostraron una distribución de coeficientes de los ítems en los factores confusa, así que se hicieron los análisis oportunos, intercalando el tipo de rotación (Varimax – ortogonal o Promax - oblicua), y la fijación o no del número de factores a obtener (un valor de Eigen mayor a la unidad, o fijando a siete o seis el número de factores).

Finalizado el análisis, y habiendo obtenido un resultado satisfactorio para el equipo de investigación, el modelo resultante explicó el 49,03% de la varianza, emergiendo 6 factores, y con un total de 29 ítems (de los 35 ítems contemplados al inicio del análisis). Los factores emergidos fueron: satisfacción con la formación, apoyo de la organización para transferir, responsabilidad sentida, ausencia de posibilidades de aplicación de la formación, motivación para transferir, y diseño de la transferencia. El único factor no emergido fue el de “autoeficacia”, cuyo constructo fue contemplado en el modelo ETF. Debido a su inconsistencia con el resto de variables, tan sólo conservó dos de los cinco ítems que lo definían, perteneciendo uno de los ítems al factor emergido como “apoyo a la organización” y otro ítem al factor emergido como “responsabilidad sentida”.

4.2. Fiabilidad

La segunda finalidad perseguida por este estudio es la relativa a la fiabilidad de las escalas utilizadas. Es necesario conocer si cada una de las escalas es fiable por sí misma para proceder al resto de análisis estadísticos, sobre todo los relacionados con análisis multivariantes o predictivos.

En palabras de Hernández, Fernández-Collado, y Baptista (2006:277), la fiabilidad es “el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes”. El método más común para determinar la fiabilidad de una escala es mediante el alfa de Cronbach, cuyo valor nos informa del grado de consistencia interna del instrumento y que según Nunnally (1978) la escala debe tener puntuaciones mayores de 0,70 para considerarse fiable.

Como se puede apreciar en la tabla 3, las puntuaciones relativas a la fiabilidad de las cuatro escalas analizadas fueron adecuadas, mostrando valores superiores a 0,70. Además, los resultados mostraron la no necesidad de eliminar ítems para aumentar el valor del alfa de Cronbach. Todo ello, informó de una elevada consistencia interna de los instrumentos y, por tanto, de una buena fiabilidad.

Tabla 3. Resumen del análisis de fiabilidad de las escalas.

<i>Escala</i>	<i>Nº de ítems</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Nº de ítems a eliminar</i>
Factores	29	0,894	0
Aprendizaje	5	0,782	0
Transferencia	5	0,903	0
Impacto	7	0,790	0

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Propiedades predictivas

El tercer y último objetivo del presente trabajo, consistía en conocer en qué grado los factores y las variables “resultado” contenían propiedades predictivas. Es decir, el modelo ETF no es usado tan sólo como diagnóstico de las variables influyentes de la transferencia, sino también como modelo predictivo de los tres resultados fundamentales de la formación –aprendizaje, transferencia percibida e impacto-. Para testar esta propiedad, fue necesario analizar los datos mediante análisis multivariantes, en concreto, la regresión múltiple.

El proceso seguido fue el de Introducción, y se llevó a cabo el análisis en 3 pasos distintos:

1. Los 6 factores en relación con el Aprendizaje.
2. Los 6 factores y Aprendizaje en relación con la Transferencia percibida.
3. Los 6 factores, Aprendizaje y Transferencia percibida en relación con el Impacto.

Antes de proceder a explicar los resultados obtenidos con la Regresión Múltiple, es necesario destacar que se verificó la “no quebrantación” de los supuestos de la regresión -linealidad, independencia, homocedasticidad, normalidad y no colinealidad- en cada uno de los análisis, puesto que es una condición indispensable para el uso de la Regresión Múltiple.

Los resultados del paso 1, mostraron que los coeficientes de los factores 4 y 5 –Ausencia de posibilidades de aplicación y Motivación para transferir- no eran relevantes (significación del valor de T mayor de 0,05). Se volvió a analizar la predicción de los factores sobre el resultado Aprendizaje, excluyendo los factores 4 y 5, obteniendo un valor de R² corregida de 0,355. Esto nos señalaba que los factores 1, 2, 3 y 6 explicaban el 35,5% de la varianza del Aprendizaje.

Dado que los factores Satisfacción con la formación, Apoyo de la organización para transferir, Responsabilidad sentida, y Diseño de la transferencia eran significativos en valores T, el modelo de regresión 1 se formuló de la siguiente manera:

$$\text{Aprendizaje} = 3,906 + 0,207 \text{ de Satisfacción} + 0,115 \text{ de Diseño de la transferencia} + 0,066 \text{ de Responsabilidad sentida} + 0,059 \text{ de Apoyo de la organización.}$$

El paso 2 consistió en analizar el poder predictivo de los 6 factores y el Aprendizaje sobre la variable Transferencia percibida. En este caso, el factor 1 –Satisfacción con la formación- no fue relevante, con lo que el nuevo análisis mostró que los factores 2, 3, 4, 5, 6, y el aprendizaje explicaban el 56,7% de la varianza de la Transferencia percibida.

Con ello, el modelo 2 se formuló de la siguiente manera:

$$\text{Transferencia percibida} = 2,913 + 0,246 \text{ de Diseño de la transferencia} + 0,237 \text{ de Apoyo de la organización} + 0,202 \text{ de Aprendizaje} + 0,135 \text{ de Motivación para transferir} - 0,057 \text{ de Ausencia de posibilidades de aplicación} + 0,048 \text{ de Responsabilidad sentida.}$$

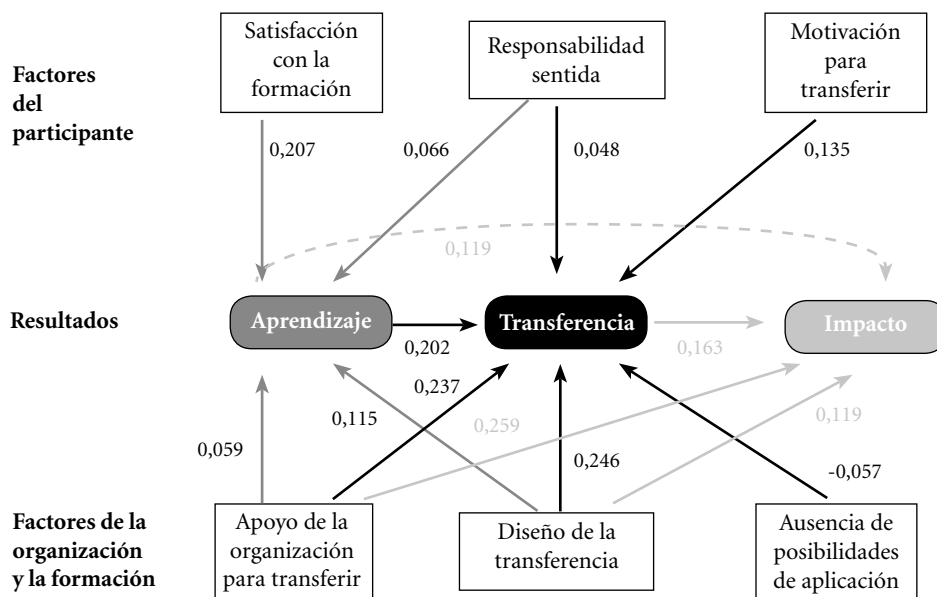
Por último, los resultados del paso mostraron que la mayoría de los factores no eran significativos en el modelo que explicaba el Impacto de la formación en la organización. En concreto, los factores no significativos en T fueron los factores 1, 3, 4 y 5. Volviendo a analizar el modelo con los factores resultantes, se obtuvo una R² corregida de 0,515; esto es, que los factores 2, 6, aprendizaje y transferencia explicaron el 51,5% de la varianza del Impacto.

Teniendo en cuenta la información de la tabla de Coeficientes, el modelo 3 se formuló así:

$$\text{Impacto} = 2,379 + 0,259 \text{ de Apoyo de la organización} + 0,163 \text{ de Transferencia percibida} + 0,119 \text{ de Diseño de la transferencia} + 0,119 \text{ de Aprendizaje.}$$

La figura siguiente (ver Figura 4) pretende ser un esquema gráfico del modelo resultante del análisis, es decir, el modelo ETF testado empíricamente así como las relaciones existentes entre sus componentes.

Figura 4: Modelo de factores ETF validado empíricamente.



Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

La elevada inversión económica y de recursos que las empresas están realizando en capacitar y formar a sus empleados manifiesta la necesidad de evaluar este proceso, así como sus resultados. Sabemos que sólo entre el 10 y el 30% de la formación se transfiere al lugar de trabajo (Holton, Bates y Ruona, 2000), lo que significa que tan sólo se rentabiliza entre el 10 y el 30% de la inversión en formación. Sin embargo, los departamentos de recursos humanos no saben qué elementos o variables impiden

que la formación sea efectiva, pues no disponen de herramientas para evaluar esta situación, causando la problemática de no poder tomar decisiones de mejora respecto a la formación que gestionan.

Localizada esta necesidad, hemos creado un modelo de Evaluación de la Transferencia de la Formación o ETF, y una herramienta de diagnóstico que permite detectar qué elementos facilitan y/o dificultan que el proceso de transferencia de los aprendizajes se lleve a cabo en las organizaciones españolas e hispanas. Pero no sólo sirve para diagnosticar estos factores sino que, como hemos demostrado, es una potente herramienta de predicción del aprendizaje derivado de la formación, de la transferencia de este aprendizaje al puesto de trabajo del trabajador/a, y del impacto de las mejoras introducidas por el trabajador/a en el conjunto global de la organización.

Los objetivos propuestos en este artículo se consiguen mediante los procesos de validación, fiabilidad y capacidad de predicción del instrumento desarrollado a partir del modelo ETF. Hemos visto que el modelo teórico ETF emerge en seis factores, impidiendo que la variable Autoeficacia emerja como factor. Desconocemos los motivos por los que esta variable no es en sí misma un factor determinante de la transferencia, pues la literatura científica aporta evidencias de su relevancia. Creemos que es necesario replantearnos la estructura subyacente al constructo de Autoeficacia, así como los ítems que lo componen. Además, se podrían desarrollar diferentes acciones para verificar su relevancia en el contexto de las organizaciones españolas e hispanas en las que estamos aplicando el modelo.

El segundo objetivo, el de comprobar la fiabilidad de las distintas escalas, observamos que la consistencia interna de las mismas es adecuada. No obstante, y para futuras pasaciones del cuestionario, sería oportuno explorar los ítems que componen el factor Aprendizaje con la finalidad de mejorar su valor en Alfa y alcanzar, al menos, el 0,8.

El tercer y último objetivo propuesto era el de testar la capacidad predictiva de la herramienta, es decir, del modelo ETF, mediante el análisis de regresión múltiple. La figura resultante no muestra un modelo complejo pero con una lógica empírica que concuerda perfectamente a la lógica teórica. Es decir, no todos los factores predicen los tres resultados analizados, ni no todos tienen el mismo peso dentro del modelo predictivo. Lo más relevante es que los factores Apoyo de la Organización y Diseño de la Transferencia están involucrados en los tres modelos predictivos testados. Asimismo, y en consonancia con los modelos de evaluación de la formación más relevantes (Kirkpatrick, 1999; Pineda, 2002), el aprendizaje predice transferencia, y el aprendizaje y la transferencia predicen impacto; cada nivel repercute en el siguiente y es necesario e imprescindible para avanzar en la evaluación de la formación.

6. Referencias bibliográficas

- Alliger, G.M., Tannenbaum, S.I., Bennett Jr., W, Traver, H., y Schotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria, *Personnel Psychology*, 50(2), 341-358.
- Axtell, C.M., Maitlis, S., y Yearta, S.K. (1997). Predicting immediate and longer term transfer *Personnel Review*, 26(3), 201-213.
- Baldwin, T.T. y Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41 (1), 63-105.
- Chiaburu, D.S., y Marinova, S.V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy, and organizational supports. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 110-123.
- Clarke, N. (2002). Job/work environment factors influencing training effectiveness within a human service agency: Some indicative support for Baldwin and Fords' transfer climate construct. *International Journal of Training and Development*, 6(3), 146–162.
- Frink, D.D.; O'leary-Kelly, A.M.; Martocchio, J.J. (1994). A review of the influence of the group goals on group performance. *Academy of Management Journal*, 37(5), 1285-1301.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación (4ª ed.)*. Méjico: McGraw-Hill.
- Holladay, C.L., y Quinones, M.A. (2003). Practice variability and transfer of training: The role of self-efficacy generality. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 1094–1103.
- Holton, E. F. III. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(37), 37-54.
- Holton, E.F. III, Bates, R.A. y Ruona, W.E.A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 333-360.
- Holton, E.F. III. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7, 5-21.
- Kirkpatrick, D. L. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lim, D.H., y Johnson, S.D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development*, 6(1), 36-48.
- Lim, D.H., y Morris, M.L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 17(1), 85-115.
- Noe, R.A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11, 736-749.

- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Pineda, P. (2000). La evaluación de la formación en las organizaciones: Situación y perspectiva. *Revista Española de Pedagogía*, 216, 291-312.
- Pineda, P. (coord.) (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Pineda-Herrero, P., Quesada, C., y Moreno, M.V. (2010). The ETF, a new tool for Evaluating Training Transfer in Spain. *11th International Conference on Human Resource Development: Human Resource Development in the Era of Global Mobility*. Pécs: University of Pécs.
- Tan, J.A., Hall, R.J., y Boyce, C. (2003). The role of employee reactions in predicting training effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 397-411.
- Warr, P.B., Allan, C., y Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 351-375.
- Warr, P.B., y Allan, C. (1998). Learning strategies and occupational training. En C.L. Cooper y I.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 83-121). London: Wiley.
- Xiao, J. (1996). The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenzhen, China. *Human Resource Development Quarterly*, 7, 55-73.
- Yarnold, P.R., Mueser, K.T., y Lyons, J.S. (1988). Type A behaviour, accountability, and work rate in small groups. *Journal of Research in Personality*, 22(3), 353-360.

Enseñanza Técnica y Formación Profesional como estrategia de inserción laboral de los jóvenes en Cabo Verde

ALCIDES FERNANDES DA MOURA
Universidade de Santiago de Compostela

Introducción

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, la tasa de paro en Cabo Verde fue de 17,8% para la población, de 31% entre los jóvenes con edad entre 15-24 años y de 18,3% entre los 25 a 35 años. También los últimos datos demuestran que el paro está aumentando entre los jóvenes con titulación universitaria.

El aumento de paro entre la población juvenil y titulados universitarios contradice el discurso oficial y de los empresarios que argumentan que uno de los hándicaps del mercado laboral caboverdiano es la débil formación profesional de los trabajadores. De hecho, los trabajadores tienen en general bajo nivel de educación, pues la mayoría (un 61%) sólo contaba con estudios de Educación Primaria, un 29% de trabajadores poseía la Educación Secundaria y sólo un 4% tenía un título universitario (INE, 2007). A esto hay que añadir el hecho de que, en Cabo Verde se priorizó la formación universitaria en detrimento de la Formación Profesional y la educación general en detrimento de la enseñanza técnica hecho evidenciado por la poca valoración social de la Enseñanza Técnica y Formación Profesional.

Como consecuencia de esta política educativa tenemos, por una parte, un número elevado de jóvenes desempleados y sin formación técnica porque, en su día, optaron por la enseñanza general y abandonaron los estudios antes de finalizar la Educación

Secundaria y/o no acceden a la Enseñanza Universitaria; y por otra parte, un número creciente de jóvenes con Enseñanza Universitaria en el paro, pues el mercado laboral no les absorbe.

Por lo descrito anteriormente, se considera fundamental una reflexión sobre el papel del modelo educativo y de la Enseñanza Técnica y Formación Profesional en la inserción laboral de los jóvenes, sobre todo los que abandonan el sistema oficial de enseñanza.

En este contexto, pretendo analizar la situación actual de la Educación Técnica y de la Formación Profesional en Cabo Verde, en torno a:

- a) la legislación vigente
- b) las alternativas y oportunidades
- c) la situación actual
- d) la importancia de la Formación Profesional como estrategia de inserción laboral de los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin un título académico.

1. La legislación vigente

La primera referencia legislativa a la Formación Profesional en Cabo Verde data del período anterior a la independencia nacional, cuando en 1917 el Plano Orgánico de la Instrucción Pública del gobierno colonial instituye la Formación Profesional como una de las modalidades del sistema educativo e incluía la enseñanza del arte naval, de la industria y agricultura (Da Moura, 2009:104). En 1970 fue creado el Centro de Enseñanza Naval de Mindelo (Isla de San Vicente) que pasó a ofrecer Formación Profesional de aeronáutica, máquinas marítimas y radiotelegrafía. También se creó la Escuela Industrial y Comercial de Mindelo (EICM). En Santiago, funcionaba el Centro de Artes y Oficios y Centro de Cabotaje (Praia), Centro de Capataces Agrícolas (San Lorenzo dos Órgãos).

En los años setenta y ochenta se instituyó la Educación Secundaria Técnica y Profesional, cuyo objetivo fue la formación de trabajadores cualificados y especialistas de formación media para satisfacer las necesidades de la mano de obra de la administración pública (ME, 1977). No obstante el reconocimiento de la importancia de la Formación Profesional para el desarrollo del país, la elevada tasa de analfabetismo, el problema de acceso y eficacia de la Educación Primaria y Secundaria, la necesidad de aumentar y formar al profesorado relegaron la Formación Profesional a un segundo plano.

En los años noventa, entre los objetivos de la Formación Técnica y Profesional estaban: la Formación Profesional de las personas mayores, el apoyo a las iniciativas locales de Formación Profesional, la mejora de la cualificación técnica y profesional

de la mano de obra, la elaboración de la ley de formación profesional, la elaboración del Estatuto del Formador, el aumento del acceso a la Educación Secundaria Técnica. También, en este período se constituye el Consejo Nacional de Empleo y Formación Profesional, el Fondo de Promoción del Empleo y de la Formación Profesional y el Instituto de Empleo y Formación Profesional (IEFP) para apoyar, desarrollar y ejecutar políticas de Formación Profesional, empleo e inserción laboral y se construyen nuevos centros de Educación Secundaria Técnica (Praia, Assomada y Porto Novo).

En la actualidad la Formación Profesional tiene como norma jurídica general el Decreto-ley 37/2003, del 6 de Octubre que fija como objetivos:

- a) El desarrollo personal y social de la población, mejorando su capacidad de gestión y de rendimiento laboral.
- b) El ajuste entre el nivel de la Formación Profesional y el puesto de trabajo, de acuerdo con la capacidad del trabajador, el progreso y la experiencia en el puesto y las expectativas de movilidad laboral.
- c) La creación de condiciones para que los cursos de Formación Profesional incluyan en su organización las actividades de prestaciones de servicios a la comunidad que pueden contribuir a la sostenibilidad de los centros.
- d) La modernización y el desarrollo de las organizaciones integradas, en la sociedad y la economía, favoreciendo la mejora de la productividad y de la competitividad.
- e) El fomento de la creatividad, la innovación, el espíritu empresarial y las habilidades de dirección.

De acuerdo con la misma ley, la formación se estructura en las siguientes dimensiones:

- **La formación inicial**, que tiene como objetivo preparar al alumno para su integración en el mercado de trabajo;
- **Formación continua** que tiene por objeto “mejorar”/”reciclar” las competencias profesionales de los que ya están en el mercado laboral.
- **La formación permanente**, cuyo propósito es preparar a los trabajadores para los cambios tecnológicos, de organización del mundo del trabajo y mejorar su calidad laboral.

La Ley General del Sistema Educativo (LGSE) establece en su art.53 que, la formación profesional se desarrolla en centros específicos o empresas. Además, el marco legal establece que la formación profesional puede ser realizada por entidades públicas o privadas, instituciones educativas, centros de formación (pública, privada subsidiaria), empresas, asociaciones profesionales, empresariales o culturales y administraciones locales.

La Formación Profesional se estructura en cinco niveles:

Formación Profesional Nivel I:

Requisito mínimo de acceso: 6 º curso de Educación Primaria.

Duración: 600 a 1000 horas.

Formación Profesional Nivel II:

Requisito mínimo de acceso: 2º ESO o Formación Profesional nivel I.

Duración: 600 a 1000 horas.

Formación Profesional Nivel III:

Requisito mínimo de acceso: 4º ESO o Formación Profesional nivel II.

Duración: 1200 a 1500 horas (incluidas las prácticas).

Formación Profesional Nivel IV:

Requisito mínimo de acceso: 2º de Bachillerato (Educación Secundaria General)

Duración: de 1200 a 1800 horas (incluidas las prácticas).

Requisito mínimo de acceso: 2º de Bachillerato (Educación Secundaria Técnica) y Formación profesional nivel III.

Duración: de 900 a 1500 horas (incluidas las prácticas).

Formación Profesional Nivel V:

Requisito mínimo de entrada: 2º Bachillerato o Formación Profesional nivel IV.

Duración: de 1800 a 2400 horas (incluidas las practicas).

De acuerdo con el régimen jurídico, la Formación Profesional es financiada por el gobierno, ayuntamientos, empresas privadas, instituciones públicas nacionales e internacionales y el alumnado que frecuenta dicha formación. Entretanto, se creó el Fondo de Financiación de la Formación Profesional con el objetivo de captar recursos para costear las acciones de formación de interés nacional, regional o local (Decreto reglamentario Nº 17/2005 del 26 de Diciembre, art. 2º, c y art3º).

En los últimos años fueron aprobadas varias iniciativas legislativas y documentos en el sentido de configurar y consolidar la Formación Profesional tales como: Libro Blanco de Formación Profesional (2004); Régimen Jurídico de Formación Profesional (Decreto Reglamentario Nº13/2005, 26 de Diciembre); Sistema Nacional de Certificación de Formación Profesional (Decreto Reglamentar nº5/2005 del 27 julio); Catalogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Decreto-reglamentario Nº18/2005 del 26 de Diciembre); Plan Estratégico de Formación Profesional 2007-2010 (2007); Estatuto de Instituto de Empleo y Formación Profesional (Decreto-Reglamentario Nº5/2010 del 16 de Agosto); Estatutos de los Centros de Formación Profesional; Estatuto del Formador de Formación Profesional; Estatutos de los Estudiantes de Formación Profesional; Instauración de Unidades Formativas; Instauración de los Centros de Empleo y Formación Profesional; Escuela de Hostelería y Turismo de Cabo Verde.

De los documentos apuntados, queremos referirnos muy sucintamente al Plan Estratégico de Formación Profesional (PEFP) 2007-2010. El PEFP **“prevé las medidas y propuestas necesarias para la estructuración y el funcionamiento de un sistema integrado de educación, formación y empleo, que va al encuentro de la necesidad del desarrollo del tejido económico y productivo y las aspiraciones de los ciudadanos y la sociedad en general”** (IEFP, 2007: 89).

El plan define los siguientes ejes estratégicos:

- I. Diseño y construcción de un sistema integrado de educación, formación y empleo.
- II. Instauración de un sistema nacional de cualificaciones profesionales.
- III. Establecimiento de una oferta formativa permanente de formación profesional.
- IV. Promoción y desarrollo de la formación permanente, con la participación de las empresas y otros sectores involucrados en la formación profesional.
- V. Creación de una Unidad de Capacitación y Actualización Permanente para directivos, formadores y tutores técnicos y de formación profesional.
- VI. Organización de un sistema integrado de información estadística sobre empleo y formación profesional.

2. Oportunidades y ofertas

En este apartado analizo las oportunidades y programas de la Enseñanza Técnica y Formación Profesional a las que los jóvenes pueden acceder en Cabo Verde. Encontramos, por una parte, ofertas desarrolladas dentro del sistema educativo que tiene como objetivo proporcionar una formación técnica específica para el mercado de trabajo, o con el fin de continuar los estudios en un nivel educativo superior poli-técnico; y, por otra parte, medidas desarrolladas fuera del sistema educativo formal y que tienen como objetivo la integración social y laboral.

En el primer caso, las ofertas se destinan a todos aquellos que concluyen el primer ciclo de la Educación Secundaria (que en España corresponde a los cursos de primer y segundo de la ESO) y no pretenden continuar en la Educación Secundaria General que prepara los estudiantes para el acceso a la Universidad, pero sí, la Educación Secundaria Técnica para obtener una formación en destrezas concretas para el mercado de empleo. La formación se obtiene en los centros de Educación Secundaria Técnica. También, las Universidades de Cabo Verde ofrecen la Enseñanza Técnica Superior Profesional destinada al alumnado que concluyó la Educación Secundaria y no consiguió acceder a la Universidad por distintos motivos como: la necesidad de acceder al mercado de trabajo, la falta de condiciones económicas para financiar los estudios universitarios, no haber aprobado los exámenes de acceso a la Universidad.

En el segundo caso, las ofertas de formación están destinadas a los jóvenes que abandonaron el sistema educativo formal, sin formación (desempleados o no) aunque lo pueden frecuentar personas sin formación (desempleadas o no) de todas las edades. La formación se desarrolla en los Centros de Empleo, Universidades y Empresas.

También a los jóvenes se les ofrece oportunidades de Formación Profesional fuera del país y en el ámbito de los convenios de cooperación internacionales con países como España (Canarias), Portugal, Senegal y Marruecos. Esta modalidad de formación es ofrecida sobre todo por los ayuntamientos y se destina a jóvenes que concluyeron 3º de ESO y con pocas expectativas de finalizar los estudios de enseñanza secundaria obligatoria

Los Centros de Enseñanza Técnica

De acuerdo con Ley de General del Sistema Educativo de 1990, la Educación Técnica de nivel Secundario tiene como principal objetivo la preparación para la vida adulta y está organizada en dos ciclos (10º y 11º año). Al final de cada ciclo, los estudiantes obtienen un certificado o diploma que permite la continuación de los estudios o la asistencia a un curso adicional, durante un año, de capacitación profesional

En 2010, con la revisión y reforma del sistema educativo, la nueva Ley General del Sistema Educativo, instituye una nueva definición de políticas educativas tanto a nivel de la Educación General como en la Educación Técnica y Profesional. Entre las grandes novedades está el aumento de la Educación Primaria Obligatoria de seis para ocho años de estudios, la reducción de la Educación Secundaria de seis para cuatro años divididos en dos ciclos de dos años. El primer ciclo es de vía general y tiene como objetivo la consolidación de la Educación Primaria y orientación escolar y vocacional.

A nivel de la Educación Técnica y Formación Profesional, la nueva ley del Sistema Educativo establece que en el segundo ciclo de la Educación Secundaria el alumno puede optar por una vía técnica o general. También esta nueva ley establece que en el final de cada ciclo de la Educación Secundaria el alumno puede optar por una formación profesional inicial o continua.

La Enseñanza Secundaria Técnica está programada para **“la adquisición de conocimientos técnicos y científicos y la obtención de los conocimientos técnicos apropiados, para permitir el ejercicio de determinadas actividades profesionales, sin perjuicio de la prosecución de estudios superiores”** (Ministerio de la Educación, 2010:9).

También se instituyó un año complementario profesional, con carácter opcional, para todos los alumnos que, una vez obtenido el certificado de la Educación Secundaria, pretenden conseguir una especialización en un determinado sector profesional.

En la actualidad la Educación Secundaria Técnica se oferta en los Centros de Enseñanza Técnica Cesaltina Ramos (Praia, Isla de Santiago), Gran Duque Henri (Santa Catarina, Isla de Santiago), Centro de Enseñanza Técnica de Mindelo (São Vicente) y Centro de Enseñanza Técnica de Porto Novo (Santo Antão).

A nivel de Enseñanza Técnica cabe resaltar el proyecto Unidades Formativas, cuyo objetivo es promover la expansión de la oferta de formación profesional en los

centros de Educación Secundaria General localizadas en las islas y ayuntamientos donde no hay centros de Educación Secundaria Técnica. Ofrecen cursos de nivel II y nivel III.

Educación Pos-secundaria Profesional

La educación Pos-secundaria Profesional es otra oportunidad de acceso a la Formación Profesional para los jóvenes que concluyen la Educación Secundaria (General o Técnica) y no pueden ingresar en la Universidad. El objetivo principal de esta modalidad de formación es **“la inserción y/o el reciclaje profesional, dirigido a los jóvenes que terminan la educación secundaria y adultos de diversas edades. Estas formaciones son esenciales para el desarrollo de una estructura de poder nacional equilibrado y capaz de afrontar los retos del desarrollo económico”** (Decreto ley 37/2003 del 6 de Octubre).

Son formaciones de nivel IV con una carga horaria de entre 1.400 a 1.700 horas de duración y conllevan la obtención de un título que certifique las competencias profesionales y al mismo tiempo permite el acceso a los estudios universitarios. Los alumnos que opten por esta modalidad de formación profesional deben abonar una tasa de matrícula.

Actualmente, la mayor parte de la formación es ofrecida por la Universidad de Cabo Verde (de carácter público), a pesar de que últimamente otros Centros de Enseñanza Superior Profesional (CESP) también ofrecen esta modalidad de formación. La Universidad de Cabo Verde ofrece los cursos de CESP en las islas de Santiago, São Vicente, Fogo, Sal, Boa Vista y Santo Antão.

Los Centros de Empleo y Formación Profesional

La Formación Profesional se desarrolla en los centros especializados, empresas y administraciones y tiene como objetivo la formación y capacitación de jóvenes y personas mayores para el ejercicio de una profesión, la erradicación de la pobreza y la exclusión laboral y social.

En 2001, el 43,2% (25) de los establecimientos y Centros de Formación estaban localizados en la ciudad de Praia (isla de Santiago), el 36,5% (17) en la isla de San Vicente y 6 en la isla de Sal. No había ningún centro o estructura de Formación Profesional en las islas de Mayo, Boavista, S. Nicolau, Fogo y Brava y en las comarcas de Tarrafal, Santo Domingo y Santa Catalina en la isla de Santiago (IEFP (2001:5). Actualmente hay estructuras y Centros de Empleo y Formación Profesional en casi todas las islas. En la isla de Santiago hay los centros de Praia, Variante (ayuntamiento de Santo Domingo), Centro de Empleo de Assomada (Santa Catarina) y Centro de Empleo de Pedra Badejo (Santa Cruz). En la isla de San Vicente hay el Centro de Empleo de

Mindelo, en Santo Antão el Centro de Empleo de Porto Novo. En la región de Fogo y Brava, tenemos el Centro de Empleo y Formación de Fogo/Brava, Centro de Empleo de Boa Vista y Mayo y, finalmente, el Centro de Empleo de la isla de Sal.

Otra Unidad de Formación Profesional es la Escuela de Hostelería Turismo, creada por la Ordenanza N° 38-A/2008, El estatutos de la EHT fue publicado el 12 de marzo de 2008, en el Suplemento del Registro Oficial N° 43, de grado I, 27 de noviembre de 2008) y entró en funcionamiento en 2011.

Tiene como vocación ofrecer a los jóvenes en el paro una formación especializada dirigida al desarrollo de actividades profesionales en los sectores de hostelería, la restauración y el turismo, así como para el desarrollo empresarial y de la de gestión empresarial y el sector de infraestructura. Ofrece cursos de formación inicial de nivel II, III, IV y V con la duración de seis a diez meses en las áreas de Cocina y Pastelería, Restauración y Bar, Hostelería y Técnico de Agencia de Viajes y Turismo.

La EHT ofrece, por una parte, formación profesional que confiere un título y, por otra parte, acciones de formación que no confiere certificación, pero sí el reciclaje, mejora o actualización.

Programas de apoyo a la Formación Profesional

Para mejorar el acceso a la Enseñanza Técnica y Formación Profesional, Cabo verde desarrolló convenios, acuerdos y proyectos con varios países y comunidades autónomas de la Unión Europea (Portugal, España, Luxemburgo, Francia, Canarias), organismos internacionales como Naciones Unidas. Estos convenios estaban destinados a la formación de formadores, financiación de actividades formativas y construcción y equipamiento de Centros de Formación, apoyo a la implementación del plan estratégico de Formación Profesional.

En el ámbito de la cooperación internacional en el año 2010 se llevaron a cabo los siguientes proyectos:

- Equipamiento del Centro de Empleo y Formación Profesional da Região Fogo/Brava.
- Proyecto CAMPO (destinado a jóvenes emprendedores).
- Formación y capacitación de formadores.
- Apoyo y seguimiento a la implementación de Plan Estratégico de Formación Profesional.
- Proyecto Oficina/Escuela Cidade Velha.
- Escuela de Hostelería y Turismo de Cabo Verde (Construcción y equipamiento).
- Proyectos de apoyos técnicos a los Centros de Formación;
- Proyecto Joven y Cohesión Social.

- Proyectos de promoción de crecimiento y oportunidades económicas para la población en riesgo de exclusión social.

A la par de los proyectos apuntados, el Instituto de Empleo y Formación Profesional desarrolló varios programas cuyo objetivo era mejorar la formación e inserción en el mercado de trabajo de los jóvenes de los cuales destacamos:

- Programa Joven y Cohesión Social
- Programa Nacional de Prácticas Profesionales con el objetivo de mejorar la inserción laboral de los jóvenes recién titulados de formación universitaria y FP.
- Programa Empleo Público Cualificado, política activa de empleo para mejorar la capacitación y formación de los funcionarios;
- Bolsa de Formadores cuyo objetivo es promover la formación inicial y continúa de los formadores, mejorando la calidad de la formación ofrecida.
- Bolsa Cualificación y empleo que es un servicio on-line de registro, busca y oferta de empleo, formación profesional y prácticas profesionales

3. La situación actual de la Enseñanza Técnica y Formación Profesional

Enseñanza Técnica

El número de alumnado inscrito en la Educación Secundaria Técnica ha aumentado progresivamente en los últimos veinte años. Se ha pasado de 760 alumnos en el curso académico 1990/91 a 1558 en el curso académico 2010/11 de los cuales un 52,4% (815) eran niños y 47,6% (743) eran niñas.

Sin embargo, si se compara con el número de alumnos matriculados en la Educación Secundaria General (53.691) en el mismo año, se concluye que el incremento no es significativo. Pues, en términos relativos, el número de alumnos matriculados en la Educación Secundaria Técnica representaron sólo un 3% de los alumnos matriculados en la Educación (General y Técnica) en el curso académico 2010/2011 (Anuario Estadístico de ME, 2011), cuando en el curso académico 1990/91 representaban un 7% del total de los alumnos inscritos en la Educación Secundaria.

La poca demanda de la Educación Secundaria Técnica es resultado de tradiciones y políticas educativas históricas donde la mayoría de estudiantes prefieren la Educación Secundaria General en detrimento de la técnica. No obstante, la construcción de nuevos centros de Educación Secundaria Técnica; las políticas implementadas para “eliminar la educación técnica de la marginalidad” y la educación técnico-profesional han sido consideradas la “llave” para la inserción en el mercado trabajo y por lo tanto, salir de la pobreza y aumentar la cohesión social.

Otra posible explicación de la baja demanda de la Educación Secundaria Técnica es el hecho de ser considerada como una enseñanza de “segunda clase”, “para los alumnos con bajo rendimiento” y/o “pobres” en comparación con la Educación Secundaria General, lo que provoca una idea negativa de la formación técnica y profesional en la toma de decisiones del alumnado.

Según Martínez Usarralde (2001:134), en países como España, Portugal, Italia y Grecia, el sistema educativo se resiste a cambiar la idea de que la educación profesional no es una opción atractiva ni productiva. Lo que ha provocado una imagen negativa de la formación profesional y, en consecuencia, una baja demanda por parte de los jóvenes y adultos. Dicha autora, afirma que la salida adoptada por tales países para incrementar el acceso a la Educación Profesional fue la reforma del sistema educativo optando por: **“(…) reforzar los aspectos curriculares y diseñarlos de forma más flexible, facilitar el acceso a la educación superior, apostar fuerte por la comprensividad, calidad y novedad (...)”**.

El porcentaje bajo de estudiantes inscritos en la Educación Secundaria Técnica es debido a la falta de Centros de Enseñanzas Técnicas. De los 48 centros de Educación Secundaria existentes en el país, solamente cuatro son centros de Educación Secundaria Técnica.

Centros de Empleo y Formación Profesional

Los datos más actuales sobre el número de jóvenes que cursan la Formación Profesional en los Centros de Empleo y Formación Profesional o desarrolladas por el Instituto de Empleo y Formación Profesional son del año 2011. De acuerdo con estos datos, en 2010 fueron ofertados 255 cursos de formación profesional en los que estaban inscritas un total de 5.150 personas, de los cuales 2.202 (43%) eran mujeres y 2.948 hombres (57%). Los cursos con mayor incidencia fueron Construcción Civil (68 cursos), Hostelería, Restauración y Turismo (30 cursos) e Informática (28 curso). La mayoría de los cursos fueron de formación inicial (78%) porque el nivel de estudios y formación de la población joven es muy bajo. Esto justifica también el hecho de que de los cursos de formación ofrecidos en los Centros de Empleo y Unidades de Formación, 124 de ellos no poseía ningún nivel, 11 eran de nivel IV, 42 de nivel III, 35 de nivel II y 41 de nivel I. El 68% de la financiación de estos cursos de fueron financiados por el Instituto de Empleo y Formación Profesional y los restantes 32% por entidades públicas y privadas.

Cuando se hace referencia a la Formación Profesional en Cabo Verde también es esencial analizar la calidad de formación que se ofrece en las diferentes instituciones y

Centros de Formación Técnica y Profesional

Una de las variables que, a nuestro juicio, expresa mejor la calidad de la formación es la calidad de los formadores. De acuerdo con una encuesta realizada por IEFP en el año 2000, los formadores con competencias técnicas representaban sólo el 4,5%, del total de los formadores de los centros de Formación Profesional. Cuanto a la formación pedagógica, solamente en 36,4% de los centros la mayoría de los formadores tenían formación pedagógica. En la mayoría de los centros de los centros de formación algunos formadores tenían formación pedagógica (IEFP, 2000:14). En un estudio titulado “El sector de la Educación y Formación en Cabo Verde“, realizado en el año 2005, con respecto a la formación de los formadores, llego a la conclusión que, no hay normas o requisitos mínimos para los formadores de Formación Profesional y, por esa razón, la gran mayoría de los formadores no poseen competencias pedagógicas.

Otro aspecto que refleja la calidad de la Formación Profesional tiene que ver con los materiales y equipamientos de los centros de formación. De acuerdo con IEFP (2004: 58), los centros de mayor dimensión tienen los equipamientos necesarios para la práctica formativa, mientras los centros y locales de menores dimensiones no poseen equipamientos apropiados. Asimismo, concluye que los recursos para la financiación de la innovación y la adaptación a las nuevas tecnologías son escasos y hay pocos centros que promueven iniciativas innovadoras en la formación. El importante número de estudiantes que finalizan una Formación Profesional con bajo rendimiento y la elevada tasa de abandono escolar, también, son factores que influyen en la calidad de la formación ofrecida.

4. Importancia de Enseñanza Técnica y FP como estrategia de inserción laboral

La educación, formación e inserción laboral de los jóvenes, sobre todo aquellos que abandonan el sistema educativo tempranamente y sin titulación, es uno de los principales problemas políticos y sociales del país pues el riesgo de exclusión y marginalización social y, el consecuente encaminamiento de lo excluido y marginalizado hacia una mayor asunción de comportamiento de riesgos como la violencia, la criminalidad, el consumo de alcohol y drogas, pueden tener un coste individual, económico, social y cultural muy elevado para un país pequeño como es el caso de Cabo Verde.

A pesar del aumento significativo del nivel de estudios de los jóvenes y de la oferta educativa son muchos los que, abandonan el sistema educativo sin un título o una formación profesional. Según los datos del censo 2010 más de la mitad (51%) de los jóvenes con edades comprendida entre 15 a 24 años habían abandonado el sistema

educativo, de los cuales un 38,2% tenía Educación Primaria, 56,9% Educación Secundaria General y solamente 2,1% Educación Secundaria Técnica.

El abandono del sistema educativo es mayor entre los jóvenes pertenecientes a clases sociales desfavorecidas, pues un 59,3% vivían en unidades familiares situación económica bajo o muy bajo, un 36% de situación medio y solamente un 9,2% vivían en unidades familiares con situación económica alto o muy alto.

En este contexto, tal como considera Gonçalves et al (1997), la Formación Profesional, bien este insertado en el sistema educativo formal o en una estructura autónoma en relación al mismo, podrá tener una contribución decisivo cuando ocasionada en una perspectiva de adecuación de las cualificaciones de los jóvenes al mercado laboral, pues les ofrecen los conocimientos y destrezas necesarias para adaptarse a las exigencias del mercado de trabajo.

En el estudio realizado por (Da Moura, 2009), la formación profesional era vista por los responsables de las políticas educativas, como una de las principales alternativas al empleo y la integración de los jóvenes, que abandonan el sistema educativo. A pesar de en el mismo estudio los directivos y docentes subrayan los costes elevados que exige el desarrollo de la Formación Profesional.

Sin embargo, la apuesta en la Educación Técnica y Formación Profesional supone, por una parte, romper con el modelo político y educativo que hace hincapié en el predominio de la Educación Secundaria General que, reconozca el acceso a la enseñanza universitaria y ve la formación profesional como una educación de “segunda categoría” y, por otra parte, reconocer la necesidad de que el mercado de trabajo este preparado para recibir a los estudiantes cualificados; es decir, requiere una estructura social y la capacidad de trabajo para absorber a estos estudiantes.

Conclusiones

La inserción laboral de los jóvenes es uno de los principales desafíos políticos, económico y sociales del País. La apuesta en la enseñanza técnica y Formación Profesional puede ser una buena medida para ayudar en la inserción laboral de los jóvenes que han abandonado los sistemas educativos sin titulación.

No obstante, los avances importantes respecto a las normativas legales y expansión de los Centros de Empleo y Formación Profesional es necesario considerar que actualmente, la Formación Profesional en Cabo Verde está marcada por:

1. Los avances en el incremento de las tasas de inscripción en la Educación Secundaria Técnica no han sido considerables. Muy por el contrario, han bajado en comparación con el curso académico 1990/91.
2. La Educación Secundaria Técnica y Formación profesional ostenta un status

social muy bajo debido, por una parte a la ausencia de políticas orientadas a la elevación de sus estatus social y, por otra parte, a un modelo político y educativo que históricamente valoró y apoyó la Educación General /Universitaria, al mismo tiempo que legitimó la idea de que la Educación Técnica y Profesional estaba destinado a los estudiantes con bajo rendimiento y “pobres”.

3. Desigualdad en la oferta de Formación Profesional entre las diferentes regiones del país, pues los centros de Educación Técnica y Formación Profesional están concentrados en los principales centros urbanos.
4. El modelo actual de la Formación Profesional y Enseñanza Técnica excluyó a un importante número de jóvenes, sobre todo aquellos que abandonan el sistema educativo antes de finalizaren la ESO debido a los requisitos de acceso exigidos.
5. Problemas de calidad de los cursos ofertados, de los formadores, así como de la financiación y capacidad de innovación educativa y técnica.

Bibliografía

- Da Moura, Alcides (2009). Eficacia Social (calidad y equidad) del sistema educativo en Cabo Verde. Santiago de Compostela: USC
- Gonçalves, Carlos Manuel et ali (1997). “Jóvenes, Formación Profesional y Empleo: Los resultados de un Estudio Internacional”. Porto: Fundación de la Juventud.
- Instituto Nacional de Estadística (2007). Estudio diagnóstico sobre el mercado de trabajo en Cabo Verde. Praia: INE.
- . Censo 2000. Praia: INE.
- . Censo 2010. Praia: INE
- Instituto de Empleo y Formación Profesional (2000). Encuesta a las estructuras y de la Formación Profesional. Praia: IEFP.
- . (2004). Libro Blanco de Formación Profesional. Praia: IEFP.
- . (2007). Plan Estratégico de Formación Profesional 2007-2010. Praia: IEFP.
- . (2010). Informe de las actividades del Instituto de Empleo y Formación Profesional 2010. Praia: IEFP.
- Martinez Usarralde, María Jesús (2001). “Actuales retos y desafíos de la formación profesional europea: entre la unidad y la diversidad en los modelos educativos de calificaciones», en *Problemas y desafíos para la educación en el Siglo XXI en Europa e América Latina*. Valencia: Editorial Universidad de Valencia.
- Ministerio de la Educación de Cabo Verde (2011). Anuario Estadístico 2010/2011. Praia: MEC.

- Ministerio de la Educación de Cabo Verde (1992) Anuario estadístico 1990/1991. Praia: MEC.
- ___ (1977). Encuentro nacional de técnicos de la educación: El nuevo sistema educativo. Praia: MEC.
- Leyes y decreto leyes del Gobierno de Cabo Verde:
- ___ . Estatuto del Instituto de Empleo y Formación Profesional (Decreto Reglamentario N°5/2010, del 16 de Agosto).
- ___ . Ley de base del sistema educativo 2010.
- ___ . Régimen jurídico de Formación Profesional. (Decreto Reglamentario N°13/2005, 26 de Diciembre).
- ___ . Catalogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Decreto reglamentario N°18/2005, del 26 de Diciembre).
- ___ . Sistema Nacional de Certificación de Formación Profesional (Decreto Reglamentario N°5/2005, del 27 julio).
- ___ . Estatutos de los Centros de Empleo y Formación Profesional.
- ___ . Estatuto del Formador de Formación Profesional.
- ___ . Estatutos de los Estudiantes de Formación Profesional.
- ___ (1990). Ley de base del sistema educativo 103/III/90.
- ___ . Ley Orgánica de la UNICV. Decreto ley 37/2003 del 6 de Octubre).
- PROEXCA, Cámara Canarias (2005). *El sector de la educación y formación en Cabo Verde*. Serie informes sectoriales.

Estudio e análise das posibilidades profesionais dos Titulados Superiores en Música: formación, valoración e orientación

M^a ELENA SOBRINO FERNÁNDEZ
Consellería de Educación
Xunta de Galicia

1. Formulación do Estudio

1.1. A formación en Educación Musical

Á hora de abordar unha análise sobre as ensinanzas artísticas e en concreto as de música e artes escénicas, é necesario observar que este tipo de ensinanzas por un lado teñen unha faceta artística que garante a preservación da cultura tradicional occidental e que, por outro lado, non deben descoidar a utilidade que as titulacións expedidas nos conservatorios superiores teñen para o mundo laboral. É nesta marxe onde se atopa un límite nada claro para intentar diferenciar o artístico do profesional. Nestes termos non teñen por qué ser extraños un do outro, senón complementarios, e sobre eles deberíanse formar os futuros profesionais da música nos centros de ensinanza superior. É necesario dominar os dous ámbitos, artístico e profesional, en calquera tipo de emprego dentro do mundo da Música.

A finalidade das ensinanzas profesionais de música ordénanse en base a catro funcións básicas: formativa, orientadora, profesionalizadora e preparatoria para estudos posteriores, xa que a especialización e definitiva formación como músico profesional terá lugar no grao superior.

Os estudos superiores deberán proporcionarlle ao alumnado unha formación artística de calidade garantindo a cualificación de quen se adique profesionalmente á música en calquera dos ámbitos que ocupa a profesión musical.

1.2. Estudos previos referentes.

Consultáronse diferentes estudos que poden servir de punto de partida e fundamento para comparar os resultados obtidos na presente investigación.

Lindy Joubert (2002), afirma que un profesional precisa ter múltiples competencias, flexibilidade e confianza para introducirse no mundo laboral polo que é fundamental a existencia dun currículo integrador de artes e ciencias na educación obrigatoria.

Nun estudio realizado polos profesores Vicente, A. e Aróstegui, J. L. (2003) a través de entrevistas a profesionais e alumnos de conservatorios de música, analízase o plantexamento da formación dos futuros profesionais do ámbito. No traballo insístease na idea de que as ensinanzas impartidas nos conservatorios de música atenden por un lado a unha faceta artística que garante a preservación da tradición musical occidental, e por outro se debe considerar a utilidade que as titulacións expedidas han de ter para o ámbito laboral.

A profesora Elisabeth Bennett, afirma que un músico non é unicamente un intérprete, senón alguén que realiza a súa labor profesional en varios campos especializados da ciencia musical. Tradicionalmente considerouse que os músicos con éxito nas súas carreiras eran aqueles que conseguiran unha boa posición profesional co exercicio da interpretación, e os peor valorados eran os que se adicaban ao exercicio docente, paradóxicamente, aqueles que prepararían aos futuros intérpretes, a aqueles que nun futuro terían “éxito”. Bennett precisa que o éxito profesional conséguese construíndo e mantendo unha carreira que conxugue metas tanto a nivel persoal como profesional, unha afirmación que é aplicable a calquera carreira, e non unicamente á música.

2. O estudo de investigación.

2.1. Instrumentos empregados para a recollida da mostra.

Recolleuse información con medios de índole cualitativo (entrevistas) e cuantitativo (cuestionarios) mediante a aplicación presencial, por correo ordinario ou internet.

Analizáronse grupos profesionais comprendidos por formacións instrumentais e vocais profesionais (Orquestra Sinfónica de Galicia e Real Filharmonía de Galicia),

agrupacións de cámara, músicos autónomos (intérpretes solistas en distintas especialidades, afinadores de pianos, investigadores, directores de orquestra/coros, compositores, luthieres), centros de educación (universidades, conservatorios, escolas, institutos, colexios, etc.), centros de telecomunicacións e outros medios de información (radios, televisións, prensa escrita, etc.), arquivos, bibliotecas e museos, auditorios e teatros, entre outros. Pretendeuse que o cuestionario puidese chegar a todos os colectivos laborais do ámbito musical e desa forma reflexar a realidade deste sector de profesionais titulados superiores en música, buscando sempre a representatividade e diversidade da mostra.

Neste estudio interesaba observar tanto a transición ao emprego dos recién titulados, como a experimentada por aqueles que levaban máis anos de experiencia laboral. Quíxose obter unha perspectiva ampla das diversas experiencias que experimentou o colectivo composto polos actuais licenciados en música na comunidade autónoma galega.

2.2. Análise dos principais resultados.

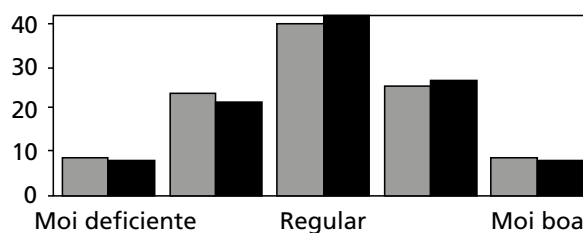
2.2.1. ¿Qué formación obteñen os Licenciados en Música na comunidade galega?

Obsérvase que o **nivel de empregabilidade** ven condicionado por **factores persoais, do entorno socioeconómico, profesionais, educativos e académicos**.

Un 52,1% dos participantes, afirma **posuír máis dunha titulación ou especialidade** en música. Destes un 27,1% posúe unha especialidade musical máis, un 13,5% dous máis, un 3,1% tres máis e un 0,5% catro máis. Á vez, un 32,8% posúe outra titulación cuio ámbito non está relacionado coa música, có que pode ampliar a súa capacidade de empregabilidade a outros campos diferentes ao da música.

Un 24,5% realizou cursos de postgrado. Un porcentaxe baixo de profesionais, preocúpase de profundizar na **labor investigadora**. Éste é un dos puntos pendentes que haberá que intentar desenvolver no futuro, establecendo colaboracións entre universidades e centros de educación específicos de música, incrementándose con respecto ao actual.

Polo tanto, o **nivel de formación** dos titulados superiores en Galicia é **alto** atendendo non só á que recibiron durante os estudos superiores regrados, senón tamén

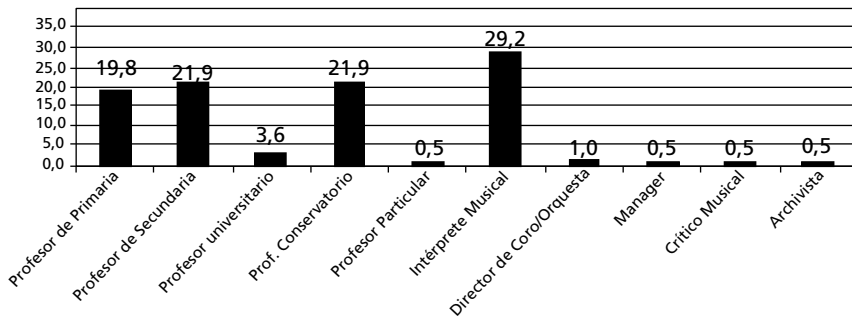


ao interese mostrado pola formación complementaria que os profesionais buscan para perfeccionar a súa preparación.

2.2.2. ¿Qué valoración fan os profesionais da Música acerca da Ensinanza Superior recibida?

A maior parte dos suxeitos da mostra califica de *regular* tanto a formación recibida como a preparación para o emprego na universidade e no conservatorio superior.

Calificando o tipo de ensinanza superior que se recibe nos conservatorios superiores de música, unicamente un 9,9% dos profesionais considera que a formación é moi completa. Un 39,1% cree que é demasiado clásica, un 42,2% indica que dita formación está demasiado centrada na ensinanza do instrumento e un 28,1% que afirma que é demasiado teórica.



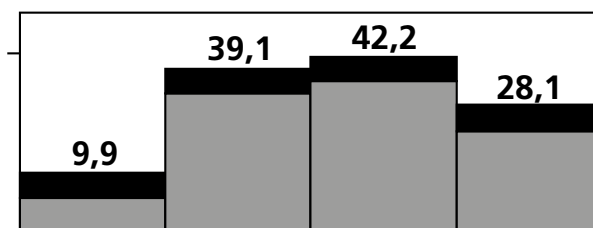
Un 53,6% de profesionais afirman que atoparon lagoas no seu plan de estudos que solucionan realizando unha formación complementaria.

- Un 66,2% realiza cursos relacionados con técnicas pedagóxicas.
- Un 64,1% cursa técnicas de interpretación como formación complementaria ao seu plan de estudos.

2.2.3. ¿Teñen os músicos posibilidades de emprego en postos relacionados coa Música en Galicia?

Existe unha considerable **diferencia porcentual entre os empregos** máis coñecidos como docencia ou interpretación, e outros máis descoñecidos como son manager ou produtor para os que non resulta un requisito indispensable a posesión dun título superior oficial. Isto mostra a escasa utilidade que a sociedade otorga a estes estudos.

Os músicos titulados superiores acceden en primeiro lugar a postos relacionados coa docencia, e, posteriormente, aumenta o número daqueles que desenvolven a súa actividade como intérpretes musicais. O emprego como intérprete musical tamén é frecuente naquelas ocupacións consideradas polos titulados da mostra como segunda fonte de ingresos.



Outra ocupación profesional

Autores como Vicente, A. e Aróstegui, J. L., coinciden cos resultados aquí mostrados acerca das saídas profesionais (e as razóns que lles conducen a elas) polas que optan os titulados superiores en música.

3. Conclusións do traballo de investigación

En todos os traballos de investigación consultados leváronse a cabo unha serie de investigacións que revelan unhas inquiredanzas similares en canto ás dificultades coas que se atopan os profesionais da música. Moitas carencias e necesidades dos músicos, e as súas solucións, están na xestión e planificación da Educación a todos os niveis, e do lugar que ocupe a música nela.

A ensinanza musical superior en Galicia ten lagoas e debe ser revisada e perfeccionada por expertos. Tamén é preciso fomentar o desenvolvemento da labor investigadora ofertando estudos de posgrao nun marco colaborativo entre conservatorios e universidades.

Sen embargo, para unha ensinanza *superior* completa e merecedora de tal calificativo, convén revisar a planificación do currículo musical da educación obrigatoria. Cunha boa formación de base, aqueles alumnos que queiran adicarse profesionalmente á música, poderán invertir o seu tempo de estudo na carreira profundizando en temas máis especializados, e non en temas elementais dirixidos a alumnos cunha leve e desigual formación elemental en música.

Autores como Gotzon Ibarretxe (2008) ou Elisabeth Bennet (2008), coinciden con algunhas das conclusións que se reflexan neste traballo, plantexando a dúbida sobre a ansia de superespecialización que se pretende nos planes de estudo das titulacións superiores de música. Con esta afirmación enténdese que un profesional cun alto índice de empregabilidade debe ser un especialista versado en diferentes campos da música.

Querendo realizar unha formación consecuenta de profesionais altamente empregables, non se debe *encasillar* unha carreira profesional, ou impedir a colaboración entre as entidades encargadas da educación superior dos profesionais do futuro

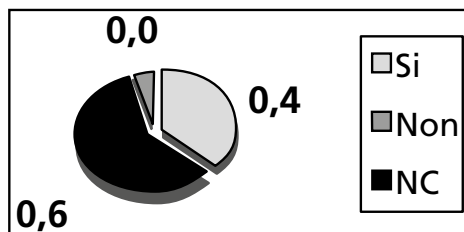
(universidade e conservatorios superiores). A LOE no seu preámbulo afirma que, para facilitar o tránsito de formación ao mundo do traballo, debe existir flexibilidade no sistema educativo, o que implica establecer conexións entre os distintos tipos de ensinanzas, facilitando o paso dunhas a outras e permitir a configuración de vías formativas adaptadas ás necesidades e intereses persoais.

Os titulados superiores en música mostran o seu interese realizando máis dunha especialidade, cubrindo posibles lagoas formativas ou realizando unha constante formación continua. Por currículo e por actitude, se ten demostrado un alto nivel de empregabilidade dos titulados superiores estudados neste estudo.

Entre as dificultades de acceso ao emprego, destácase que determinadas empresas non aprecian todavía a preparación que respaldan os títulos superiores en música. Moitas non solicitan unha titulación superior entre os seus requisitos de contrato para postos relacionados coa música, senón algunha xustificación de ter mantido un contacto máis o menos lúdico co mundo da música. Este é o caso dalgúns medios de comunicación.

Atendendo ás profesións, conclúese que as principais ofertas de emprego atópanse nos campos de docencia e interpretación. Nestes ámbitos é onde máis se esixe a posesión dun título superior en música. Para outras profesións, o título acadado mediante os estudos superiores no conservatorio realmente non é imprescindible, xa que apenas se traballan especificamente outros aspectos da profesión musical no conservatorio.

Finalmente, os ámbitos de intervención máis necesarios derivados desta investigación, son:



- a **formación**, onde se require unha reestructuración dende os niveis máis inferiores da ensinanza obrigatoria ata a ensinanza superior;
- a **investigación**, cunha política clara de recoñecemento das súas deficiencias a da súa necesaria potenciación a todos os niveis;
- a **transición ao emprego**, dignificando os estudos de música, esixindo aos profesionais a titulación adecuada para desempeñar postos de traballo relacionados coa música, encauzando así as vías de inserción laboral dos titulados superiores.

Paralelamente, se debe reconocer a carencia dunha Industria Musical forte e de oportunidades profesionais diversificadas na comunidade autónoma galega.

Bibliografía

- Bennett, D. (2008): *A gendered study of the working patterns of classical musicians: implications for practice*. International Journal of Music Education. ISME. Vol. 26, nº 1, 89-100.
- Bennett, D.; Hannan, M. (2008): *Inside Outside Downside Up: Conservatoire Training and Musicians' Work*. Perth, Australia: Black Swan Press.
- Bennett, D. (2008): *Understanding the Classical Music Profession: The Past, the Present and Strategies for the Future*. Abingdon, Reino Unido: Ashgate Publishing.
- Cajide, J. et al. (2001): *La calidad de la enseñanza universitaria y la transición al empleo de los graduados*. En: *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales*, coordinado por Cajide, J.; Porto, A.; Santos, M. Santiago: Servicio de publicaciones. Universidad de Santiago de Compostela, 13-26.
- Cajide Val, J. (2004): *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Ibarretxe, G. (2008): *Problemática actual de la educación musical y propuestas de mejora. Hacia una educación interdisciplinar del músico*. Actas del I Congreso de Educación e Investigación Musical. Madrid: SEM-EE.
- Joubert, L. (2002): *La educación artística. La ciencia y el arte: Nuevos paradigmas en educación y salidas profesionales*. Perspectivas, revista trimestral de educación comparada, Nº 124, 89–103. Oficina Internacional de Educación. Ginebra, Suiza.
- Ley Orgánica 2/2006, del 3 de Mayo, de Educación (LOE). BOE del 4 de Mayo de 2006.
- Vicente, A.; Aróstegui, J.L. (2003): *Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios*. Leeme. Revista de la lista europea de música en la educación.
- Vicente, A. (2008): *La inserción laboral de los estudiantes de música: principales expectativas y salidas profesionales*. I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. 25-27 de Junio.

El emprendedor en solitario: identificación de competencias profesionales y substrato legal en Galicia y Norte de Portugal

CARMEN DELIA GARCÍA-FUENTES DE LA FUENTE

REBECA VILA BLANCO

Universidade da Coruña

I. Introducción y presentación

A lo largo de este apartado, nos referimos a las variadas caracterizaciones del vocablo emprendedor según lo indicado por McClelland (1985), Gerber (1997), Chinchilla, García y Mercadé, (1999), Anzola (2003), Sanhnera (2006) García-Fuentes (2008) y Sanhnera 2009), Vigorena 2010, Vaughan, 2011, Fernández, 2012, entre otros muchos.

Partimos de los últimos datos aportados por los informes relacionados con el ámbito económico, la inserción laboral y el empleo. De esta forma, según el Global Entrepreneurship Monitor (GEM 2008 y GEM 2010, 2011), Arias, Garcia-Fuentes y Rey (2009), Güemes, J.J. (Coord). (2010) y Bosch (2011) evidenciamos las posibilidades de caracterización de sujetos con tipología de emprendedores.

Por otra parte, referenciamos la necesidad de formar en espíritu emprendedor a una franja poblacional amplia. Estos datos se han recabado a través de formadores ubicados en Galicia y formadores cuyo trabajo profesional se desarrolla fundamentalmente en el norte de Portugal.

II. Conceptualización del emprendedor

En estos momentos, se considera la palabra emprendedor como algo mágico. Resuelve situaciones complicadas, proporciona una gran cantidad de soluciones a problemas de paro. Interviene de forma directa en la gestión de la crisis económica en la que nos movemos.

Existen aspectos socio-antropológicos determinantes en el desarrollo de una cultura emprendedora que hacen variar la consideración, sin compararnos, países como el nuestro con una base cultural concreta y otros países, como EEUU, en los cuales existe una gran masa de emprendedores.

En España abunda todavía el miedo al fracaso, este aspecto se considera un gran lastre para emprender. En este sentido el IE Business School, concreta que, encuestados emprendedores españoles con un primer fracaso, el 64% indican que no lo volverían a intentar. Como puede deducirse, este dato supone no sólo el miedo al fracaso en sí mismo, si no un fracaso encadenado. Podría suponerse que, precisamente estos, cuyas expectativas no se cumplieron, están en óptimas condiciones para repetir la iniciativa, sin errores y con la experiencia acumulada, contemplando, como indica Gerber (1996) la idea fuerza de convertir las posibilidades en oportunidades.

Chinchilla, García y Mercadé (1999) dan un paso más en la caracterización del emprendedor, y diferencian entre la forma de emprender del hombre y de la mujer. Así consideran haber recogido a través de encuesta las competencias distintivas y y cifran esta concreción en lo que identifican como la Profesionalidad.

Por su parte Anzola (2003) distingue entre los emprendedores:

- en su vertiente económica realizando cambios de los recursos de una zona de bajo rendimiento a una de alta productividad.
- los que crean o inician su propio negocio con dos características que les diferencian: el tamaño de negocio pequeño y negocio nuevo.
- los que aplican su talento creador e innovador para iniciar su empresa o engrandecer aquella en la que trabajan.

Para lo anteriormente indicado se precisa considerar algunas actitudes relevantes en los considerados emprendedores: tener los objetivos claros en la vida, creer en el propio proyecto, disponer de gran energía, ser buen comunicador, adquirir conocimientos técnicos, valorar el esfuerzo propio entre otras muchas.

Kuratko y Hodgetts (2004) señalan que los emprendedores potenciales siempre están buscando oportunidades únicas para satisfacer deseos o necesidades. Desarrollan una habilidad para ver, reconocer y crear oportunidades donde otros sólo encuentran problemas.

Por su parte Bóveda (2004) otorga a la persona emprendedora las siguientes funciones: buscar, descubrir y encontrar nuevas informaciones, traducir estas infor-

maciones a nuevos mercados o nuevas técnicas o bienes, buscar y descubrir nuevas oportunidades, conseguir recursos, generar liderazgo, definir riesgos.

Pérez Díaz, J. M. (2005) distingue cuatro tipos de emprendedores:

- por cuenta propia, reconocidos como empresarios: comprometidos con el entorno en el que viven y que aportan capital.
- por cuenta ajena o intraemprendedores, asumen el rol de empresarios por cuenta ajena, desarrollando las competencias emprendedoras que exige el desempeño de su función, generando e impulsando proyectos hacia la gestión.
- trabajadores emprendedores, los que trabajan en una empresa pero que tienen sus propias ideas.
- emprendedores sociales, son los que desarrollan las competencias emprendedoras enfocadas al desempeño de tareas al servicio de la sociedad, actuando por vocación social pero demostrando gestión empresarial.
- Sanhnera (2006, 2009) define el emprendedor desde su significado literal, proviene del francés de “*entreprenaur*”; es la persona que dirige una empresa y pone en marcha los factores de producción con vistas a producir o crear servicios.

III. Competencias del emprendedor

En nuestra Comunidad Autónoma Gallega, ya el Informe GEM 2006 sobre creación de empresas distingue las características personales de las profesionales de los emprendedores; entre las características personales destaca: la confianza en uno mismo, la capacidad para asumir riesgos, la creatividad, la innovación, la capacidad de dirección, la iniciativa, la perseverancia, la ilusión por el proyecto, la capacidad crítica y los espíritus competitivo, de superación y de innovación; y entre las profesionales enumera las siguientes: la integridad, el sentido de la ética, la orientación al mercado, la detección de oportunidades, la visión global de la empresa, la capacidad de observación, la versatilidad, la formación adecuada y la capacidad de gestión según su nivel.

Trías de Bes, (2007: 169) señala que el emprendedor, además de ser una persona con una mirada singular sobre una idea corriente, es también alguien que sabe diseñar el modelo de negocio adecuado para esa idea.

El Informe GEM 2008 destaca que el emprendedurismo sigue creciendo en Galicia aunque solo el 39.3% son mujeres frente al 61% de hombres, sin embargo las iniciativas realizadas por mujeres solo fracasan en el 2º año el 13% frente al 20% de las creadas por los hombres. También se indica que el emprendedurismo en las mujeres está centrado en el sector servicios y casi todas ellas aplican alguna de las medidas de conciliación.

García-Fuentes (2008) señala que en la mayoría de los casos y en concreto en hallazgos centrados en países de la U.E. sobre emprendedurismo en el medio rural, las mejores competencias se encuentran en personas implicadas en el desarrollo social y/o económico de sus territorios.

A modo de síntesis los diferentes autores coinciden en que el emprendedor ha de poseer una amplia representación de los siguientes rasgos: autoestima, capacidad creativa, capacidad observadora y de exploración del entorno, capacidad de análisis y síntesis del entorno, capacidad de asunción de riesgos, capacidad de liderazgo, capacidad de motivación, capacidad de comunicación, capacidad de negociación, capacidad de toma de decisiones, capacidad de planificación.

Potenciar el espíritu emprendedor es una de las claves para crear empleo y mejorar la competitividad y el crecimiento económico en Europa.

En este sentido, indica López Fresno (2011), la importancia de la innovación para potenciar el emprendedurismo, hace referencia a la innovación total en el sentido procesos, productos y modelos de actividad. Así mismo hace referencia a la innovación sistemática. Esta debe ser planeada y canalizada bajo un enfoque colaborativo de interacción entre las partes, si hay varios componentes en el equipo humano, y/o interacción entre los componentes si el emprendedor trabaja en solitario. Enumeramos de las competencias que destaca la de la Universidad de California (UCLA) y que hacemos constar a continuación:

- Innovación y Desarrollo: Capacidad para modificar las cosas, incluyendo idear soluciones nuevas y diferentes ante problemas o situaciones requeridos por el puesto de trabajo, la organización a los clientes o al segmento de la economía donde se trabaje o intervenga.
- Liderazgo: Habilidad para orientar la acción de los grupos humanos, guiarlos en una dirección determinada inspirando valores de acción y anticipando escenarios de desarrollo de la acción de ese grupo

También realiza puntualizaciones López Fresno (2011), en el aspecto del liderazgo y e insiste en destacar la conveniencia de un liderazgo ético, responsable e inspirador con un profundo autoconocimiento de uno mismo, como objetivo tendencia, y de las demás personas, si se trata de una situación colectiva, A esto debe unirse compromiso, esfuerzo y trabajo en equipo para constituir los pilares de un ecosistema robusto de gestión.

- Orientación al Cliente: Ser capaz de ayudar a los clientes, comprendiendo sus necesidades.
- Orientación a resultados: Capacidad de utilizar los recursos más idóneos, rápidos, económicos y eficaces para obtener los resultados deseados.

- Planificación y organización: Capacidad de marcar los objetivos y las tareas.
- Negociación: Habilidad y capacidad para dirigir o controlar una discusión.
- Desarrollo de las personas: Ayudar a la formación, el desarrollo y el crecimiento intelectual y moral de las personas, partiendo de un análisis de sus necesidades y de las de la organización.

Respecto al desarrollo de personas, es oportuno destacar, lo indicado por Alvarez, 2010 haciendo referencia a líderes/emprendedores en nuestro país, destaca como competencias relevantes, la combinación de análisis y rigor a la hora de la toma de decisiones, capacidad de apasionarse, de comunicación y el compromiso personal con la ejecución programada, tanto en el contexto colectivo como en el individual.

- Empoderamiento: Saber dar poder al equipo de trabajo, combinando la situación con la persona y con el tiempo. Saber llevar a cabo las acciones más eficaces para mejorar el talento y las capacidades de los demás.
- Comunicación y contactos: Saber escuchar y comunicar teniendo en cuenta las preocupaciones de los demás y respetando sus posiciones.
- Calidad del trabajo: Realizar el trabajo de manera excelente, teniendo amplios conocimientos en los temas del área del cual se es responsable. Poseer la capacidad de comprender la esencia de los aspectos complejos, para transformarlos en soluciones prácticas y operables para la organización. Tener una buena capacidad de juicio, compartir el conocimiento profesional y basarse en los hechos y en la razón, actuando con equilibrio.
- Pensamiento Estratégico: Habilidad para comprender rápidamente los cambios del entorno, las oportunidades del mercado.
- Trabajo en equipo: Capacidad de colaborar y cooperar con los demás.
- Resolución de problemas: Capacidad de idear la solución que dará lugar a una clara satisfacción del problema.
- Persuadir y vender: Capacidad para atraer y/o seducir a un cliente para que adquiera un producto/servicio que responde o satisface una necesidad.
- Iniciativa: Capacidad para adelantarse a los demás.
- Temple: Prudencia, fortaleza, serenidad y dominio en todas las circunstancias.

Por otra parte, fundamentada la idea de unas competencias básicas para el emprendedor de cualquier país o ámbito, Gregoire (2008: 133 y sig.) establece diez competencias asumibles y alcanzables por cualquier emprendedor y destaca entre muchas otras las siguientes: Resistencia y adaptabilidad, perseverancia, trabajo en equipo, sabiduría, flexibilidad, coherencia, responsabilidad y proactividad, autocrítica, automotivación y orientación hacia objetivos.

IV. Aspectos legales que el emprendedor debe conocer

IV.1. Normativa específica de la actividad, España

Cabe destacar lo establecido con la nueva Ley 17/2009, sobre el libre acceso a las actividades de servicios y su ejercicio, y la Ley 25/2009 de modificación de diversas leyes para su adaptación a la Ley sobre el libre acceso a las actividades de servicios y su ejercicio, que han supuesto un fuerte cambio en las condiciones de acreditación de las empresas, así como en el ejercicio de su actividades. Por tanto las instrucciones técnicas que afectan tanto a las empresas, como a la obtención carnés profesionales para el ejercicio de determinadas actividades de todos los reglamentos de seguridad industrial han quedado modificados con el RD 560/2010 y por la normativa que la ha modificado por RD 249/2010 para adaptarlo a las citadas Leyes y modifica todo lo referido a empresa y carné profesional de determinadas actividades.

Forma legal a adoptar

Básicamente son dos las formas principales de actuación, como emprendedor persona física o mejor dicho, autónomo, o mediante la constitución de una sociedad.

Podemos calificar al autónomo como “la persona física, mayor de edad, que realiza de forma habitual, personal y directa la actividad económica a título lucrativo, sin sujeción a contrato de trabajo y aunque utilice el servicio remunerado de otras personas” cuya regulación se recoge en la Ley 20/2007, de 11 de julio, del Estatuto del trabajo autónomo, publicado en: BOE número 166 de 12/7/2007.

Esta figura tiene ciertas ventajas para todo emprendedor. Básicamente podemos destacar que se trata de la forma jurídica que resulta más económica en su creación, puesto que no requiere constitución de persona jurídica diferente a la del empresario. Además, requiere de menos gestiones y trámites y a nivel impositivo, si el beneficio es pequeño, el porcentaje de IRPF va a ser menor que el Impuesto sobre Sociedades.

En esta forma, el empresario, responde con su patrimonio personal de las deudas que pueda tener la actividad económica que desarrolla. Pudiendo quedar afectado el patrimonio del cónyuge en el caso de que el autónomo estuviese casado en gananciales. Asimismo el nivel impositivo, si el beneficio es muy elevado, puede soportar porcentajes de IRPF mayores que el 30% del Impuesto de Sociedades.

Las mayores dudas con respecto a este régimen constituyen que el autónomo no tiene derecho a la prestación por desempleo. Aunque a partir del 6 de noviembre de 2010 el autónomo podrá solicitar la nueva prestación por cese de actividad del Trabajador Autónomo.

Respecto al ámbito de protección por enfermedad común o accidente no laboral, los autónomos tienen derecho a cobrar la baja de la Seguridad Social a partir del cuarto día, igual que una persona asalariada. En el caso de accidente de trabajo y enfermedad

profesional el derecho del autónomo a cobrar la baja empieza, como en el caso de los asalariados, al día siguiente. No cabe la Jubilación anticipada antes de los 65 años (salvo que haya cotizaciones a otros regímenes o en situaciones especiales).

Por su parte, la segunda opción es la constitución de una sociedad. Las sociedades son las personas jurídicas por excelencia definidas por URÍA como la “asociación voluntaria de personas que crean un fondo patrimonial común para colaborar en la explotación de una empresa, con ánimo de obtener un beneficio individual participando en el reparto de las ganancias que se obtengan” o bien URÍA entiende como “el ejercicio profesional de una actividad económica planificada, con la finalidad de intermediar en el mercado de bienes o servicios”.

La definición legal de sociedad se encuentra en el artículo 116 del Código de Comercio, según el cual es “El contrato de compañía por el cual dos o más personas se obligan a poner en fondo común bienes, industria o alguna de estas cosas, para obtener lucro, será mercantil, cualquiera que fuese su clase, siempre que se haya constituido con arreglo a las disposiciones de este Código”. El requisito de la pluralidad de personas debe ser matizado aquí por la posibilidad de constituir sociedades con un socio único.

Conforme a la configuración de la persona jurídica y sus requisitos podemos destacar como figuras principales:

1º SOCIEDADES MERCANTILES	2º SOCIEDADES ESPECIALES
-S.A -SRL. -SLNE.	-Sociedad Cooperativa. -Sociedad Laboral

La nueva regulación de dichas formas se contiene en el Real Decreto Legislativo 1/2010, de 2 de julio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Sociedades de Capital deroga, a partir del 1º de septiembre de 2010, las siguientes disposiciones:

- La Ley 2/1995, de 23 de marzo, de Sociedades de Responsabilidad Limitada.
- El Real Decreto Legislativo 1564/1989, de 22 de diciembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Sociedades Anónimas.
- La sección 4.ª del título I del libro II (artículos 151 a 157) del Código de Comercio de 1885, relativa a la sociedad en comandita por acciones.
- El título X (artículos 111 a 117) de la Ley 24/1988, de 28 de julio, del Mercado de Valores, relativo a las sociedades cotizadas, con excepción de los apartados 2 y 3 del artículo 114 y los artículos 116 y 116 bis.

Los trámites de creación

Sea cual fuere la forma jurídica adoptada, hay que establecer una sede.

- En la forma de empresario individual es preciso ser mayor de edad y tener libre disposición de bienes propios. Los Principales trámites son: el alta en el

censo de obligados tributarios (modelo 036) y el alta en el Régimen Especial de Trabajadores Autónomos.

- En la forma de sociedad mercantil (persona jurídica) constituyen requisitos previos: La opción de forma jurídica adecuada de las admitidas en el derecho español. La forma jurídica más utilizada es la Sociedad de Responsabilidad Limitada (S.L.) que debe poseer un capital mínimo de 3.005,06, totalmente suscrito y desembolsado. Este tipo societario presenta una figura alternativa, la Sociedad Limitada Nueva Empresa (S.L.N.E.), cuyo capital no podrá ser inferior a 3.012 ni superior a 120.202. La Sociedad Anónima (S.A.) necesita un capital mínimo de 60.101,21, totalmente suscrito y desembolsado al menos en un 25% del valor nominal de cada acción en el momento de su constitución. En nuestro país estamos ante una nueva normativa que servirá de marco a otras futuras modificaciones, hacemos referencia a la REAL DECRETO-LEY 3/2012, DE 10 DE FEBRERO, DE MEDIDAS URGENTES PARA LA REFORMA DEL MERCADO LABORAL (BOE DEL 11)

Por otra parte, en los próximos meses estaremos ante la nueva Ley de Emprendedores cuyo contenido y articulado está siendo estudiado por el gobierno, los principales estamentos y los agentes sociales.

IV.2. Normativa específica de la actividad en Portugal

La economía portuguesa tiene dificultades para mantener el mismo ritmo que el resto de los países de la Unión Europea, aunque por los tiempos de crisis que corren pocos países europeos se salvan. El marco regulador es fácil y mantiene las reglas estándar de la UE. Las empresas extranjeras pueden invertir libremente como lo deseen, aunque hay límites en ciertos sectores estratégicos. Portugal ofrece incentivos para atraer a empresas extranjeras que deseen invertir, muchos de ellos respaldados por fondos de la UE. Existen incentivos especiales para grandes proyectos de inversión y propuestas que impacten positivamente en el turismo, la ciencia y el medio ambiente.

Existe la llamada Empresa pública (S.A.) con requisitos muy rigurosos de contabilidad y auditoría. Y la Sociedad de responsabilidad limitada (LDA) ó Private Limited Company - Lda La forma principal de sociedad de responsabilidad limitada es la “Sociedade por Quotas” (Lda). Siendo esta la forma social más común en Portugal y que se asimila a la SL española.

Finalmente, para el inicio de la Actividad se requiere Declaración de inicio de la actividad en la Direcção-Geral dos Impostos (oficina de impuestos del Gobierno) una vez que la escritura de incorporación ha sido ejecutado.

En cuanto a las Dificultades Impositivas, el impuesto sobre sociedades en Portugal es muy alto - 25% más el 2,5% de impuestos locales - aunque esto es una mejora.

Antes del 2005 la tasa fue del 30% más el 3% de impuestos locales. Sin embargo, Portugal puede ofrecer la Zona Franca de Madeira, que tiene una tasa mucho más baja del impuesto sobre sociedades, entre el 2% y el 12,5%.

Una nota que le singulariza respecto otros lugares fronterizos es que está establecida COOPERACIÓN TRANSFRONTERIZA GALICIA-NORTE DE PORTUGAL, cuestión que facilita las diversas actividades entre ambos países.

V. A modo de conclusión

La gran mayoría de las fuentes consultadas han convenido en señalar que los emprendedores de hoy son el futuro del mañana. Existe la posibilidad de que esa actividad se pueda desarrollar y de que la figura del emprendedor o del autónomo no caiga en el olvido.

Existe una coincidencia en destacar como fundamentales tres pilares: la educación, el derribo de trabas y la financiación económica.

De una forma sintética, se puede afirmar que la educación en pro del emprendimiento servirá para cambiar la mentalidad de la sociedad y de la clase política.

Conviene desarrollar cuanto contribuya a simplificar trámites y apoyar a la adquisición de competencias emprendedoras. Muchas de ellas se pueden implementar tanto desde la educación formal como desde la educación no formal. Este sistema constituirá uno de los puntos fuertes de cualquier sociedad, incluida también, obviamente la galaico-portuguesa.

VI. Referencias bibliográficas webgráficas y legislativas

- Alvarez Satorre, L.(2010): Radar y láser en *Executive Excellence*, nº 73, pp,8-13.USA/ Madrid Ed. *Executive Excellence Management*, S.L.
- Anzola, S. (2003). *La actitud emprendedora*. México: McGraw Hill.
- Bolton, B. y Thomson, J. (2005). *Entrepreneurs. Talent, Temperament, Technique*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Bóveda, J. A. (2004). El emprendedor y las pequeñas empresas. *Revista futuros*, 6(2).
- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31, 35-55.
- Echeverría, B., Isus, S., Martínez, M., & Sarasola, L. (2008). *Orientación profesional*. Editorial UOC S.L.
- Fernández, C., & Salinero, M. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153. Universidad Complutense de Madrid, España.

- Fernández, A. (2012): Futura ley de emprendedores. *Emprendedores, leyes, pymes* CEIM, CEOE. UNIR. <http://www.pymecom.com/2012/03/06/la-futura-ley-del-emprendedor/>. Consulta 03/2012
- García - Fuentes de la Fuente, C. D., González Galán M^a A. y Monelos Muñiz, M^a E. (2004) Identificación de necesidades para el fomento de la cultura emprendedora en el medio rural de algunos países de la Unión Europea. *XIII Congreso de AIDIPE*.
- García - Fuentes de la Fuente, C. D. (2007). Entrepreneurship: Inserción laboral en el medio rural de algunos países del Arco Atlántico y Sur de Europa. *IAEVG International Conference and General Assembly*.
- Global Entrepreneurship Monitor (2006, 2007, 2008, 2009, 2010). *Informe G.E.M.*
- Gregoire, C.(2008). *Puede ser un buen día: una visión emprendedora para la vida*. Barcelona: Urano.
- Gradaille y Bosch, U. 2011) : en, <http://www.icamotorediciones.es/node/7823>, cns. junio 2011
- Gutiérrez Barrenengoa A. (2011): Introducción al Derecho Mercantil Español. Ed Dykinson, S.L. -
- Levi-Leboyer, C. (1997). La gestión de las competencias. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Ministerio de Economía. Madrid.: Test del emprendedor.
- López fresno, P. (2011): Reencontrar la esencia para innovar en Executive Excellence, n° 85, pp,56-57.USA/Madrid Ed. Executive Excellence Management, S.L.
- Mambrilla Rivera, V M., «Régimen general de las profesiones paramédicas», AA.VV Libre circulación de profesionales liberales en la CEE, Valladolid 1991, p. 203
- Rey Rodríguez, B.(2009): Identificación de competencias profesionales: el perfil del emprendedor.(*inédito*)
- Rojo, V. A., & Romero, S. R. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación (pp. 15-37). Madrid: Educación XXI.
- Rosa (de la), R. (2010). Las competencias profesionales. Clave XXI. Reflexiones y Experiencias en Educación, 1(1).
- Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón*, 58(3), 403-421.
- Trías de Bes, F. (2007). El libro negro del emprendedor. Madrid: Empresa Activa.
- Vaughan, Richard (2011): en Executive Excellence, n° 85, pp,38-44.USA/Madrid Ed. Executive Excellence Management, S.L.
- Vigorena Pérez, f. (2010) UNIVERSIDAD AUTÓNOMA SUR CHILE
www.igape.es;
www.ajecoruna.com

www.uniemprende.es,
www.womanemprende.org

Estatutos del Secretariado Europeo de las Profesionales Liberales, Independientes y Sociales.

<http://boe.vlex.es/vid/ley-estatuto-trabajo-autonomo-28896596>.

Real Decreto Legislativo 1/2010, de 2 de julio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Sociedades de Capital

La Ley 2/1995, de 23 de marzo, de Sociedades de Responsabilidad Limitada.

El Real Decreto Legislativo 1564/1989, de 22 de diciembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Sociedades Anónimas.

La sección 4.^a del título I del libro II (artículos 151 a 157) del Código de Comercio de 1885, relativa a la sociedad en comandita por acciones.

Real Decreto-ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral (BOE del 11)

Estudo exploratorio sobre as expectativas de emprego dun grupo de titulados superiores en Galicia

NEVES ARZA ARZA
MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED
Universidade da Coruña

1. Introducción

As dúas facianas da crise de emprego, precariedade e desemprego, así como as transformacións na estrutura ocupacional e na organización do traballo están a contribuir á emerxencia dun novo concepto de vida profesional no que se identifican os seguintes trazos (Watts, 1997):

- A inestabilidade e imprevisibilidade na profesión e no emprego.
- Os cambios de emprego.
- A mobilidade e a flexibilidade profesional que se concreta nos cambios inter e intra profesionais.
- A alternancia de períodos de emprego e desemprego.
- A necesidade de capacitación e aprendizaxe ó longo da vida laboral.
- A dificultade para definir as traxectorias profesionais.

Neste escenario a toma de decisións sobre formación e emprego configúrase como un proceso recorrente na vida profesional das persoas. As aspiracións e obxectivos profesionais vense sometidas a un proceso de revisión e actualización imprescindible en traxectorias profesionais quebradas e incertas.

2. Xustificación teórica

A inserción laboral das persoas con titulación universitaria está a facerse cada vez máis difícil e complexa.

Nun contexto de desemprego e precariedade laboral a transición do ensino universitario ó mercado laboral experimentou modificacións profundas, evolucionando dende un tipo de transición caracterizada pola facilidade de acceso a unha primeira ocupación, xeralmente con amplos marxes de estabilidade e permanencia na mesma, a un tipo con plena vixencia, que está dominado pola complexidade, a incertidume e a precariedade no acceso a un primeiro emprego.

A situación laboral das persoas graduadas universitarias presenta as seguintes características (García Montalvo, 2008, pp. 66-67):

- a. Taxas de desemprego inferiores ó resto dos niveis educativos, aínda que nos últimos anos esta posición pasa a ser ocupada polas persoas con titulación de FP superior.
- b. Os seus salarios medios son superiores ós percibidos polo resto dos niveis educativos.
- c. A titulación universitaria é máis rentable para as mulleres que para os homes. Comparativamente coas mulleres con outros niveis académicos, as graduadas universitarias teñen salarios máis altos e un nivel de desemprego inferior.
- d. A súa taxa de actividade é superior á rexistrada no resto dos niveis educativos, coa excepción da formación profesional superior.
- e. A estabilidade no emprego tamén é maior entre as persoas egresadas da universidade.

A análise da evolución dos indicadores básicos matiza os aspectos positivos que vimos de describir e evidencia unha redución das diferencias con outros niveis educativos, tanto na taxa de desemprego como nos salarios. Estes cambios obedecen, entre outros, ós seguintes factores: ó desaxuste entre o incremento de titulados universitarios e a demanda existente no mercado laboral, á non correspondencia entre a formación recibida e as competencias esixidas polo mercado laboral e o pouco interese polo emprendimento dos universitarios e universitarias (García Montalvo, 2008).

Os baixos salarios, a temporalidade no emprego, a sobrecualificación no posto de emprego e o desemprego están presentes na situación laboral dos universitarios e caracterizan o seu acceso ó mercado laboral. Estas condicións non se reparten por igual entre as distintas titulacións. Non todas manifestan estas condicións nen o fan coa mesma intensidade. Os estudos sobre a inserción laboral das persoas graduadas na UDC apuntan as seguintes tendencias (Freire Seoane, 2010):

- As titulacións do ámbito técnico son as que rexistran as maiores taxas de ocupación, o maior número de contratos indefinidos e os maiores salarios.

- Dende o curso 2003-2004 a satisfacción laboral decreceu lixeiramente. O salario é o aspecto co que manifestan menos satisfacción.
- O salario medio ten descendido lixeiramente. No curso 2007-2008 acadaba os 1.116 euros. As titulacións con maior salario corresponden ás do ámbito técnico Enfermería e Economía.
- As titulacións co maior número de contratos indefinidos son as do ámbito técnico, economía, relacións laborais, psicopedagogía, inglés e dereito.

3. Metodoloxía

Os datos que presentamos forman parte dun estudo máis amplo que se realizou con titulados universitarios matriculados no Curso de Aptitude Pedagóxica na Universidade da Coruña. Trátase dunha investigación de carácter exploratorio coa que pretendíamos coñecer as percepcións destes estudantes respecto a cuestións vinculadas coa orientación profesional e a titoría na universidade así como a valoración das competencias transversais na súa formación universitaria.

Para a recollida de datos elaborouse un cuestionario. No seu deseño e aplicación tivéronse en conta todas as recomendacións dos expertos para garantir a súa validez e fiabilidade (McMillan e Schumacher, 2005; Torrado, 2004). Na aplicación do cuestionario seguiu-se unha estratexia probabilística de tipo casual (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992; Bisquerra, 2004).

A mostra quedou constituída por 419 persoas que representan en torno ó 50% da poboación obxecto de estudo.

Os datos que presentamos proceden dunha pregunta do cuestionario que indagaba nas aspiracións profesionais que se pretendían a curto e longo prazo.

4. Resultados

Neste apartado presentamos os resultados máis relevantes obtidos no estudo, organizados en dous apartados: características da mostra e aspiracións profesionais a curto e a longo prazo. Neste último apartado preséntanse as diferencias achadas en relación coa idade, o sexo, o ámbito científico da titulación e a universidade de procedencia

4.1. Características da mostra

Neste apartado presentamos as características da mostra en relación co sexo, a idade, o ámbito científico da titulación e a universidade na que cursaron os estudos.

4.1.1. Distribución da mostra por idade

No que fai á idade (táboa 1), o grupo de 30-33 anos é o que ten unha maior presenza (41,7%). O segundo grupo coa taxa máis alta corresponde ós máis novos, ós que se sitúan entre os 26 e 29 anos. O resto distribúese dun xeito desigual nos restantes grupos de idade, sendo de destacar que en conxunto os que teñen máis de 34 anos abrangerían a algo máis dunha terceira parte da mostra. Estamos polo tanto ante un colectivo no que os recién titulados están en minoría.

		Idade			
		Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Válidos	26 a 29 anos	96	23,0	23,0	23,0
	30 a 33 anos	174	41,6	41,7	64,7
	34-37 anos	71	17,0	17,0	81,8
	38-41 anos	47	11,2	11,3	93,0
	42 ou máis anos	29	6,9	7,0	100,0
	Total	417	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		418	100,0		

Táboa 1: Distribución da mostra por idade

4.1.2. Características da mostra por sexo

A distribución da mostra por sexo (táboa 2) amosa unha maior porcentaxe de mulleres (61,6%) que de homes, algo que ven sendo habitual na poboación universitaria. Cómpre destacar que esta diferenza é maior na mostra que se está a estudar, circunstancia que se pode explicar polo carácter profesionalizante do CAP no ámbito da docencia no ensino secundario, no que as mulleres teñen unha notoria maior presenza.

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Válidos	Home	161	38,4	38,4	38,4
	Muller	258	61,6	61,6	100,0
Total		419	100,0		

Táboa 2: Distribución da mostra por sexo

4.1.3. Características da mostra por ámbito científico

En canto ao ámbito científico das titulacións universitarias cursadas (táboa 3), a maior porcentaxe de participación sitúase no ámbito xurídico-social (36,6%), seguido do técnico (25,8%), do de artes e humanidades (17,9%) e, finalmente, do ámbito das ciencias (12,7%) e das ciencias da saúde (6%).

Ámbito científico					
		Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Válidos	Ciencias	53	12,7	12,8	12,8
	Ciencias da saúde	25	6,0	6,0	18,8
	Técnico	108	25,8	26,1	44,9
	Xurídico-Social	153	36,6	37,0	81,9
	Arte e Humanidades	75	17,9	18,1	100,0
	Total	414	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,0		
Total		418	100,0		

Táboa 3: Distribución da mostra por ámbito científico

4.1.4. Distribución da mostra por universidade na que cursou os estudos universitarios

Por universidade da que son egresados, tal e como se pode constatar na táboa 4, ó redor de 2/3 partes procede da Universidade da Coruña. Do resto das universidades galegas, a de Santiago é a que ten unha maior presenza de titulados/as (19,4%). As persoas que proceden doutras universidades de fora de Galicia representan o 8.9%.

Universidade na que estudiache					
		Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Válidos	U. A Coruña	279	66,7	67,1	67,1
	U. Santiago	81	19,4	19,5	86,5
	U.Vigo	19	4,5	4,6	91,1
	Outra	37	8,9	8,9	100,0
	Total	416	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,5		
Total		418	100,0		

Táboa 4: Distribución da mostra por universidade de procedencia

4.2. Expectativas e aspiracións profesionais

Unha das preguntas do cuestionario indagaba polas aspiracións profesionais a curto e a longo prazo. As alternativas de resposta foron as cinco seguintes:

- Non teño claro o que facer.
- Cambiar de emprego por outro de mellores condicións laborais.
- Atopar un emprego non relacionado coa miña titulación.
- Atopar un emprego relacionado coa miña titulación.
- Acceder ó emprego público como funcionario.

Atendendo a información contida na táboa 5, cabe tirar as conclusións que se presentan a seguir.

O acceso ó emprego público (61,1%) é a aspiración profesional claramente maioritaria. Nun escenario laboral precario o emprego público convértese na mellor vía de acceso a un emprego estable e de calidade.

Atopar un emprego relacionado coa titulación é a meta profesional que se sitúa no segundo lugar. As persoas que escollen esta opción achéganse ó 50%.

Encontrar un emprego non relacionado coa titulación é a meta profesional menos desexada. O resto das opcións, non ter claro o que facer, cambiar de emprego para mellorar as condicións laborais e montar a propia empresa presentan porcentaxes próximas entre o 22,9% e o 24,8%.

É de destacar que case unha cuarta parte non ten claro o que facer. Esta indefinición é maior a curto prazo.

En tódalas opcións, excepto no acceso ó emprego público, prima o curto prazo sobre o longo prazo. O emprego público é unha meta de longo prazo para o 43.7% fronte ó 17,4% que a consideran a curto prazo

		Non teño claro o que quero facer		Cambiar de emprego por outro con mellores condicións laborais		Encontrar un emprego non relacionado coa miña titulación		Encontrar un emprego relacionado coa miña titulación		Montar a miña propia empresa		Acceder a un emprego público como funcionario	
		n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
PÉRDIDOS		319	76,1	323	77,1	355	84,7	211	50,4	315	75,2	163	38,9
VALIDOS	A curto prazo.	68	16,2	58	13,8	41	9,8	128	30,5	13	3,1	73	17,4
	A longo prazo.	32	7,6	38	9,1	23	5,5	80	19,1	91	21,7	183	43,7
	Total	100	23,9	96	22,9	64	15,3	208	49,6	104	24,8	256	61,1

Táboa 5: Aspiracións profesionais a curto e a longo prazo.

4.2.1. Aspiracións profesionais a curto e a longo prazo por sexo

A análise das aspiracións profesionais en función do sexo (táboa 6) amósanos varias diferenzas que pasamos a describir a continuación.

As mulleres teñen menos claro o que facer, tanto a curto como a longo prazo. Nesta situación atópanse ó 26% das universitarias fronte ó 20,6% dos universitarios.

As aspiracións das mulleres están máis focalizadas no emprego público (64% das mulleres fronte ó 56,9% dos homes) e no emprego relacionado coa titulación (56% fronte ó 38,8%). O emprego público ten sido especialmente relevante no emprego feminino, ofrecendo empregos estables e de calidade, sobre todo naqueles ámbitos profesionais máis feminizados como o ensino e a sanidade.

Os homes teñen máis claro o seu obxectivo profesional tanto a curto como a longo prazo e presentan unha preferencia maior polo emprendimento (30,6% fronte ó 21,3% das mulleres). Esta última diferenza reflicte o que acontece no mercado laboral, no que o número de empregadoras é moi inferior a dos homes. Esta mesma fenda de xénero no emprendimento conséntase entre os emprendedores que cursaron os seus estudos na UDC (Freire Seoane, 2010).

		Non teño claro o que quero facer		Cambiar de emprego por outro con mellores condicións laborais		Encontrar un emprego non relacionado coa miña titulación		Encontrar un emprego relacionado coa miña titulación		Montar a miña propia empresa		Acceder a un emprego público como funcionario	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
VALIDOS MULLER	A curto prazo.	24	15,0	23	14,4	13	8,1	35	21,9	6	3,8	34	21,3
	A longo prazo.	9	5,6	15	9,4	11	6,9	27	16,9	43	26,9	57	35,6
	Total	33	20,6	38	23,8	24	15,0	62	38,8	49	30,6	91	56,9
PÉRDIDOS		127	79,4	122	76,3	136	85,0	98	61,3	111	69,4	69	43,1
VALIDOS HOME	A curto prazo.	44	17,1	35	13,6	28	10,9	93	36,0	7	2,7	39	15,1
	A longo prazo.	23	8,9	23	8,9	12	4,7	53	20,5	48	18,6	126	48,8
	Total	67	26,0	58	22,5	40	15,5	146	56,6	55	21,3	165	64,0
PÉRDIDOS		191	74,0	200	77,5	218	84,5	112	43,4	203	78,7	93	36,0

Táboa 6. Aspiracións profesionais a curto e longo prazo por sexo

4.2.2. Aspiracións profesionais por ámbito científico das titulacións universitarias cursadas

			Cambiar emprego, por outro con mellores condicións laborais		Encontrar un emprego non relacionado coa miña titulación		Encontrar un emprego relacionado coa miña titulación		Montar a miña propia empresa		Acceder a un emprego público como funcionario	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ciencias	Válidos	A curto prazo.	5	9,4	6	11,3	17	32,1	1	1,9	5	9,4
		A longo prazo.	3	5,7	-	-	14	26,4	7	13,2	29	54,7
		Total	8	15,1	53	100,0	31	58,5	8	15,1	34	64,2
	Perdidos	Sistema	45	84,9	47	88,7	22	41,5	45	84,9	19	35,8
	Total		53	100,0	53	100,0	53	100,0	53	100,0	53	100,0
Ciencias da Saúde	Válidos	A curto prazo.	5	20,0	4	16,0	9	36,0	1	4,0	6	24,0
		A longo prazo.	5	20,0	2	8,0	4	16,0	3	12,0	8	32,0
		Total	10	40,0	6	24,0	13	52,0	4	16,0	14	56,0
	Perdidos	Sistema	15	60,0	19	76,0	12	48,0	21	84,0	11	44,0
	Total		25	100,0	25	100,0	25	100,0	25	100,0	25	100,0
Técnico	Válidos	A curto prazo.	22	20,4	3	2,8	29	26,9	5	4,6	18	16,7
		A longo prazo.	10	9,3	7	6,5	19	17,6	37	34,3	50	46,3
		Total	32	29,6	10	9,3	48	44,4	42	38,9	68	63,0
	Perdidos	Sistema	76	70,4	98	90,7	60	55,6	66	61,1	40	37,0
	Total		108	100,0	108	100,0	108	100,0	108	100,0	108	100,0
Xurídico - Social	Válidos	A curto prazo.	14	9,2	19	12,4	54	35,3	3	2,0	28	18,3
		A longo prazo.	15	9,8	8	5,2	15	9,8	36	23,5	60	39,2
		Total	29	19,0	27	17,6	69	45,1	39	25,5	88	57,5
	Perdidos	Sistema	124	81,0	126	82,4	84	54,9	114	74,5	65	42,5
	Total		153	100,0	153	100,0	153	100,0	153	100,0	153	100,0
Arte e Humanidades	Válidos	A curto prazo.	12	16,0	9	12,0	19	25,3	2	2,7	16	21,3
		A longo prazo.	5	6,7	6	8,0	28	37,3	6	8,0	36	48,0
		Total	17	22,7	15	20,0	47	62,7	8	10,7	52	69,3
	Perdidos	Sistema	58	77,3	60	80,0	28	37,3	67	89,3	23	30,7
	Total		75	100,0	75	100,0	75	100,0	75	100,0	75	100,0

Táboa 7. Aspiracións profesionais a curto e longo prazo por ámbito científico.

No que fai ás diferenzas nas aspiracións profesionais tendo en conta o ámbito científico das titulacións cursadas e segundo os datos da táboa 7, salientamos a seguinte información:

- A opción de cambiar de emprego para mellorar as condicións laborais ten unha maior presenza no ámbito das Ciencias da Saúde (40%). A bastante distancia sitúanse os/as titulados/as do ámbito técnico (29,6%).
- Encontrar un emprego non relacionado coa titulación acada as porcentaxes máis altas en Ciencias da Saúde (24%), Artes e Humanidades (20%), Xurídico Social (17,6%). Perfilase como unha opción a curto prazo.
- Conseguir un emprego relacionado coa titulación é un obxectivo profesional máis presente entre os titulados/as de Artes e Humanidades (62,7%), Ciencias (58,5%) e Ciencias da Saúde (52%). Nos dous últimos ámbitos prima como obxectivo a curto prazo mentras que en Artes e Humanidades fórmulase máis a longo prazo.
- O emprego público acada as maiores taxas de preferencia en Artes e Humanidades (69,3%), Ciencias (64,2%) e no ámbito técnico (63%) e preséntase como unha meta a longo prazo.
- A creación da propia empresa está máis presente nas aspiracións das persoas que proceden do ámbito técnico (38,9%) e do ámbito xurídico-social (25,5%). En ámbolos dous ámbitos é unha posibilidade a longo prazo. Nestes dous ámbitos están integradas Arquitectura e Dereito as titulacións máis emprendedoras da UDC (Freire Seoane, 2010). Artes e Humanidades é a que menos se inclina polo autoemprego (10,7%).

4.2.3. *Aspiracións profesionais a longo e a curto prazo por idade*

A análise por idade (táboa 8) amosa diferenzas nas aspiracións profesionais que se comentan a seguir.

Cambiar de emprego por outro de mellores condicións é unha aspiración que se incrementa a medida que aumenta a idade. O grupo de 42 ou máis anos (41,4%) e o de 34 e 37 anos (35,2%) son os que en maior medida manifestan ter este obxectivo profesional que nos demais grupos de idade formulan a curto prazo.

Encontrar un emprego non relacionado coa titulación e encontrar un emprego non relacionado coa titulación son obxectivos profesionais que varían en función da idade. Nestes dous casos son os máis xoves os que se inclinan por estas opcións. Os grupos de idade entre 26 e 34 anos son os que rexistran as porcentaxes máis altas (entre o 16,1% e o 17%). As dúas aspiracións perfílanse como obxectivos a curto prazo.

O acceso ó emprego público tamén experimenta variacións en función da idade, as maiores porcentaxes atópanse entre os máis xoves (70,8%). As máis baixas corresponden ós que se sitúan entre os 38 e 41 anos (46,8%) e 42 ou máis anos (55,2%)

			Cambiar emprego, por outro con mellores condicións laborais		Encontrar un emprego non relacionado coa miña titulación		Encontrar un emprego relacionado coa miña titulación		Montar a miña propia empresa		Acceder a un emprego público como funcionario	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
NS/NC	Perdidos	Sistema	1	100,0	1	100,0	1	100,0	1	100,0	1	100,0
26 a 29 anos	Válidos	A curto prazo.	9	9,4	12	12,5	39	40,6	3	3,1	17	17,7
		A longo prazo.	6	6,3	4	4,2	20	20,8	20	20,8	51	53,1
		Total	15	15,6	16	16,7	59	61,5	23	24,0	68	70,8
	Perdidos	Sistema	81	84,4	80	83,3	37	38,5	73	76,0	28	29,2
	Total		96	100,0	96	100,0	96	100,0	96	100,0	96	100,0
30 a 33 anos	Válidos	A curto prazo.	21	12,1	17	9,8	58	33,3	2	1,1	28	16,1
		A longo prazo.	12	6,9	11	6,3	39	22,4	44	25,3	78	44,8
		Total	33	19,0	28	16,1	97	55,7	46	26,4	106	60,9
	Perdidos	Sistema	141	81,0	146	83,9	77	44,3	128	73,6	68	39,1
	Total		174	100,0	174	100,0	174	100,0	174	100,0	174	100,0
34-37 anos	Válidos	A curto prazo.	14	19,7	6	8,5	18	25,4	4	5,6	14	19,7
		A longo prazo.	11	15,5	5	7,0	7	9,9	16	22,5	30	42,3
		Total	25	35,2	11	15,5	25	35,2	20	28,2	44	62,0
	Perdidos	Sistema	46	64,8	60	84,5	46	64,8	51	71,8	27	38,0
	Total		71	100,0	71	100,0	71	100,0	71	100,0	71	100,0
38-41 anos	Válidos	A curto prazo.	7	14,9	3	6,4	9	19,1	4	8,5	7	14,9
		A longo prazo.	4	8,5	1	2,1	7	14,9	7	14,9	15	31,9
		Total	11	23,4	4	8,5	16	34,0	11	23,4	22	46,8
	Perdidos	Sistema	36	76,6	43	91,5	31	66,0	36	76,6	25	53,2
	Total		47	100,0	47	100,0	47	100,0	47	100,0	47	100,0
42 ou máis anos	Válidos	A curto prazo.	7	24,1	3	10,3	3	10,3	4	13,8	7	24,1
		A longo prazo.	5	17,2	1	3,4	7	24,1	25	86,2	9	31,0
		Total	12	41,4	4	13,8	10	34,5	29	100,0	16	55,2
	Perdidos	Sistema	17	58,6	25	86,2	19	65,5	1	100,0	13	44,8
	Total		29	100,0	29	100,0	29	100,0	29	100,0	29	100,0

Táboa 8: Aspiracións profesionais a curto e longo prazo por idade.

Os máis xoves (26 a 29 anos) aspiran en maior medida a un emprego público (70,8%) e a atopar un emprego relacionado coa titulación (61,5%).

4.2.4. Aspiracións profesionais a curto e longo prazo por universidade de procedencia.

A continuación comentamos as diferenzas rexistradas en función da universidade na que se titularon (táboa 9).

Os/as titulados/as da Universidade de Vigo inclínanse en maior medida polo cambio de emprego para mellorar as condicións laborais, polo emprego relacionado coa titulación e polo emprego público. As persoas que proceden da Universidade de Santiago inclínanse menos polo autoemprego (19,8%). Pola contra, son os da Universidade da Coruña os que optarían en maior medida pola creación da propia empresa. Nesta liña cabe comentar que a porcentaxe de emprendedores da UDC é dous puntos porcentuais superior á media nacional (Freire Seoane, 2010)

			Cambiar emprego, por outro con mellores condicións laborais		Encontrar un emprego non relacionado coa miña titulación		Encontrar un emprego relacionado coa miña titulación		Montar a miña propia empresa		Acceder a un emprego público como funcionario	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
NS/NC	Perdidos	Sistema	2	100,0	2	100,0	2	100,0	2	100,0	2	100,0
U. A Coruña	Válidos	A curto prazo.	39	14,0	25	9,0	87	31,2	9	3,2	47	16,8
		A longo prazo.	24	8,6	18	6,5	51	18,3	67	24,0	127	45,5
		Total	63	22,6	43	15,4	138	49,5	76	27,2	174	62,4
	Perdidos	Sistema	216	77,4	236	84,6	141	50,5	203	72,8	105	37,6
	Total		279	100,0	279	100,0	279	100,0	279	100,0	279	100,0
U. Santiago	Válidos	A curto prazo.	9	11,1	10	12,3	27	33,3	2	2,5	13	16,0
		A longo prazo.	6	7,4	2	2,5	20	24,7	14	17,3	37	45,7
		Total	15	18,5	12	14,8	47	58,0	16	19,8	50	61,7
	Perdidos	Sistema	66	81,5	69	85,2	34	42,0	65	80,2	31	38,3
	Total		81	100,0	81	100,0	81	100,0	81	100,0	81	100,0
U. Vigo	Válidos	A curto prazo.	2	10,5	3	15,8	5	26,3	1	5,3	2	10,5
		A longo prazo.	4	21,1	16	84,2	6	31,6	4	21,1	11	57,9
		Total	6	31,6	19	100,0	11	57,9	5	26,3	13	68,4
	Perdidos	Sistema	13	68,4	3	8,1	8	42,1	14	73,7	6	31,6
	Total		19	100,0	3	8,1	19	100,0	19	100,0	19	100,0
Outras	Válidos	A curto prazo.	8	21,6	6	16,2	9	24,3	1	2,7	11	29,7
		A longo prazo.	4	10,8	31	83,8	3	8,1	6	16,2	8	21,6
		Total	12	32,4	37	100,0	12	32,4	7	18,9	19	51,4
	Perdidos	Sistema	25	67,6	2	100,0	25	67,6	30	81,1	18	48,6
	Total		37	100,0	25	9,0	37	100,0	37	100,0	37	100,0

Táboa 9: Aspiracións profesionais a curto e longo prazo por Universidade.

5. Conclusións

A precariedade laboral e o desemprego, convierten á inserción profesional nun proceso longo que vai dende a consecución do primeiro emprego ate afianzarse nun que responda mínimamente ás expectativas e cualificacións da persoa.

Para o segmento de xoves, a inserción profesional supón un camiño longo e tortuoso, marcado en moitas ocasións pola incertidume, pola inestabilidade no emprego, pola flexibilidade inter e intraprofesional e pola toma de decisións constante. Este proceso contrasta coa realidade de fai unhas décadas en que os itinerarios profesionais das persoas con titulación universitaria eran predecibles, máis lineais e estables. Sen embargo, na actual conxuntura marcada pola desaceleración económica, España é un dos países da eurozona no que o emprego estase a resentir de forma considerable o que supón serias dificultades para acceder a boas oportunidades de traballo.

Na presente comunicación, tivemos ocasión de analizar cómo existen determinadas variables como o sexo, a idade, a universidade de procedencia e o ámbito científico, nas que se amosan diferentes aspiracións laborais e profesionais a curto e a longo prazo.

6. Referencias

- Arnal, J. del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa*. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Freire Seoane, M. J. (2010). *La inserción laboral de los graduados de la Universidad de A Coruña 2007/2008*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- García Montalvo, J. (2008). La inserción laboral de los universitarios: entre el éxito y el desánimo *Panorama Social*, 6, 61-84
- Instituto Nacional de Estadística (2011). Encuesta de Población Activa (EPA). Tercer Trimestre de 2011. *Nota de prensa do 28 de outubro de 2011*. Recuperado de <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0311.pdf> o 02 de novembro de 2011.
- McMillan, J. H. e Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Organización Internacional del Trabajo (2011). *Tendencias mundiales del empleo 2011. El desafío de la recuperación del empleo*. Ginebra: OIT.
- Recio, A. (2008). La situación laboral de los jóvenes. *ACE*, 5, 411-426
- Watts, A.G. (1997). Carrerquake. *Revisa de Orientación Psicopedagógica*, 8 (14), 217-230.

Mobilidade na procura de emprego

MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED

Universidade da Coruña

EDUARDO XOSÉ FUENTES ABELEDO

Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

A globalización como característica fundamental da sociedade actual e a internacionalización da economía como rasgo definitorio das transaccións comerciais están xerando importantes cambios no xeito de producir, difundir, mercar e vender os produtos, bens ou servicios. Ademais doutras implicacións a diversos niveis, estes rasgos están mudando significativamente as condicións laborais dos traballadores e, en especial, o xeito de recrutamento e as esixencias formativas. A posibilidade e, en moitos casos, a esixencia de mobilidade para acceder e permanecer nun traballo constitúe un requisito bastante habitual na oferta de emprego actual e, polo tanto, un desafío para calquera persoa en idade laboral.

Nas análises do mercado laboral a temática da mobilidade presenta diversas manifestacións e valoracións en función do ámbito territorial, da tipoloxía da actividade económica ou do perfil dos traballadores. Nos estudos realizados sobre mobilidade laboral analízanse os tipos de contrato, a existencia de fluxos continuados entre zonas habitualmente emisoras e zonas receptoras, as características dos traballadores e das empresas, así como as problemáticas que poden derivarse a distintos niveis.

Un dos puntos de interese radica en coñecer a dispoñibilidade dos traballadores —tanto empregados coma desempregados— para a mobilidade laboral e as razóns que apoian ou limitan esta decisión. No primeiro caso, compre coñecer en que medida as persoas que traballan nunha empresa ou organización aceptarían realizar tarefas (durante un tempo curto ou longo) en áreas internacionais e valorar as repercusións positivas e negativas que isto pode supoñer a nivel profesional, familiar e persoal. En canto ós desempregados, as análises diríxense a recoller datos sobre os niveis de procura de emprego en zonas distintas ás de residencia. O estudo que presentamos a continuación sitúase nesta segunda perspectiva de xeito que buscamos identificar as áreas de procura de emprego dun grupo de titulados superiores e analizamos se existen diferencias de comportamento tendo en conta o xénero, a idade ou o ámbito científico dos estudos cursados.

2. Xustificación teórica

A nivel do estado español, o Servicio Público de Empleo Estatal, organismo dependente do Ministerio de Trabajo e Inmigración, a través do denominado Observatorio de las Ocupaciones publicou o informe Datos Básicos de Movilidad, no que se inclúe información sobre a mobilidade dos traballadores nos últimos cinco anos tanto a nivel estatal como provincial. Neste informe analízanse os desprazamentos entre provincias vinculados ós contratos laborais, as taxas e fluxos, identificando o perfil dos traballadores, os sectores económicos e os grupos ocupacionais. Na segunda parte deste informe pódese acceder ós datos por provincias. Nunha das conclusións sinalan que o fluxo entre provincias ven condicionado polo seu carácter limítrofe ou por formar parte dunha mesma comunidade autónoma. Aínda que se aprecia unha diversidade de traxectorias derivada dunha mobilidade multidireccional, hai unha certa distribución de carácter radial pola atracción que exerce Madrid. En todo caso, tamén advirten que se detecta mobilidade (de entrada e de saída) entre todas as provincias.

Nos estudos realizados a nivel europeo, España presentaba as taxas máis baixas de persoas dispostas a cambiar de lugar de residencia para atopar emprego. Para algúns expertos, esta situación pode mudar por efecto da crecente crise económica que nalgúns casos pode provocar unha actitude máis positiva e aperturista á mobilidade xeográfica na poboación española. Segundo o IV estudo de mobilidade laboral internacional, elaborado por Randstad, o 42% estaría disposto a emigrar a outro país para encontrar emprego, mentras que as persoas que cambiarían o domicilio habitual a outra comunidade polo mesmo motivo, chega ata o 65%. A idade e o nivel de estudos son factores que determinan unha maior apertura á mobilidade: ó redor do 70% das persoas entre 25 e 34 anos e as que posúen estudos universitarios optarían pola mo-

bilidade xeográfica para atopar emprego. No que fai ó sexo, a maior dispoñibilidade corresponde ós homes (69% fronte o 60%).

A enquisa de Mobilidade Laboral 2006 elaborada por PricewaterhouseCoopers para a Comisión Europea segundo datos proporcionados por directivos de recursos humanos de 445 empresas radicadas en trece países de UE e Suiza, reflicte que a predisposición dos traballadores da UE para cambiar de país permanece en niveis relativamente baixos nos últimos cinco anos. Ademais, España, segue a estar por debaixo da media comunitaria (a penas un 15% dos traballadores pode incluír no seu expediente experiencias de mobilidade laboral nacional ou rexional).

Fronte a estes datos pouco alentadores sobre a dispoñibilidade ó desprazamento por mor do emprego, no estudio titulado Global Mobility Program Management Survey, realizado en 2007, por Deloitte Tax LLP y ORC Worldwide LLC, indícase que a maioría das compañías prevén un aumento significativo das asignacións internacionais, tanto de larga coma de curta duración, e que se vai producir un importante incremento de postos de traballo de carácter global.

Nos estudos realizados por GMAC Global Relocation Services analízanse con certa periodicidade as políticas e prácticas de traslados en diversas compañías. Concretamente, atoparon que máis de dous tercios (69%) das compañías multinacionais informan de que aumentaron considerablemente as asignacións internacionais en 2006. Asemade tamén se apunta que ten aumentado o rexeitamento por parte dos empregados a realizar misións internacionais. Estas resistencias a aceptar traslados ó estranxeiro xustifícase en base a tres razóns: a) intereses familiares (adaptación da familia, educación dos fillos, resistencias por parte da parella, adaptación a outras culturas, duración da misión internacional, idiomas); b) as oportunidades de carreira profesional da parella; e c) efectos sobre a carreira profesional (que desvela unha percepción negativa da experiencia en relación ás melloras no emprego). No estudio apúntase á necesidade dunha formación intercultural como vía para superar estas dificultades.

Efectivamente, a formación intercultural representa un desafío importante na sociedade actual no só como requisito para unha mellor adaptación profesional e laboral a contextos diferentes senón para garantir unha convivencia pacífica e armónica entre cidadáns cada vez máis heteroxéneos e diversos. As institucións de formación deben asumir como un dos seus propósitos importantes a necesidade de preparar para vivir e traballar nun mundo multicultural. Na reforma das titulacións universitarias derivadas do proceso de adaptación a Bolonia, as universidades teñen que organizar a formación en base ás competencias que deben posuír os futuros titulados. Entre as competencias de carácter transversal ou xenéricas (polo tanto comúns a todos os títulos) están aquelas a través das que se insiste na habilidade para traballar nun contexto internacional, coñecemento de culturas e costumes doutros países, apreciación da diversidade e multiculturalidade ou coñecemento dunha segunda lingua (González y Wagenaar, 2003).

Estas competencias estanse a promover nos diversos estudos e actividades universitarias así coma a través de programas específicos de mobilidade entre estudantes universitarios coma a iniciativa Erasmus de xeito que os intercambios poidan axudar a unha mellor formación e, nalgúns casos, mesmo posibilitar ou incluso estimular opcións de emprego noutros países. Efectivamente os programas de intercambio representan oportunidades interesantes para unha apertura a outros ámbitos culturais, científicos, políticos, económicos e laborais (Fuentes e González Sanmamed, 2002), o que sen dúbida pode facilitar outras posibilidades de mobilidade profesional. Neste senso compre destacar que para a Unión Europea a mobilidade dos traballadores é un dos obxectivos valiosos e para a súa promoción desenvólvense diversas accións entre as que cabe destacar a creación da Rede Eures e o plan de acción europeo para a mobilidade.

3. Metodoloxía

Os datos que imos comentar a continuación forman parte dun estudo máis amplo que se realizou con titulados universitarios que, unha vez rematados os estudos estaba cursando o Curso de Aptitude Pedagoxica (CAP) na Universidade da Coruña.

Trátase dunha investigación de carácter exploratorio que se realizou a través de enquisa (Cohen e Manion, 1990) e na que pretendíamos coñecer as percepcións destes estudantes respecto a cuestións vinculadas coa orientación e a titoría na universidade así como a valoración das competencias transversais na súa formación universitaria. Concretamente, no apartado que estamos a presentar, buscábase identificar as expectativas de mobilidade na procura de emprego.

Para a recollida de datos elaborouse un cuestionario. No seu deseño e aplicación tivéronse en conta todas as recomendacións dos expertos para garantir a súa validez e fiabilidade (McMillan e Schumacher, 2005; Torrado, 2004). Na aplicación do cuestionario seguiuuse unha estratexia probabilística de tipo casual (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992; Bisquerra, 2004).

Participaron no estudo 419 suxeitos. A súa distribución en función das características de xénero, idade e ámbito científico da súa titulación aparece recollida nas seguintes táboas.

		Xénero			
		Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Válidos	Home	161	38,4	38,4	38,4
	Muller	258	61,6	61,6	100,0
Total		419	100,0		

Táboa 1: Características da mostra por xénero.

Concretamente, na táboa 1, aparece a distribución de homes e mulleres. Os datos reflicten unha maior porcentaxe de mulleres (61,6%) que de homes, algo que ven sendo habitual nas estatísticas sobre a distribución por xénero na universidade.

Idade					
		Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Válidos	26 a 29 anos	96	23,0	23,0	23,0
	30 a 33 anos	174	41,6	41,7	64,7
	34-37 anos	71	17,0	17,0	81,8
	38-41 anos	47	11,2	11,3	93,0
	42 ou máis anos	29	6,9	7,0	100,0
	Total	417	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		418	100,0		

Táboa 2: Características da mostra por idade.

En canto á idade (táboa 2), observamos que case a metade dos participantes está entre os 30 e os 33 anos (41,7%). Incluso unha porcentaxe considerable (23%) ten menos de 29 anos. Estes datos reflicten as características da mostra que xa indicamos anteriormente (estudiantes que está a realizar o CAP e que maioritariamente non fai moito que remataron os seus estudos universitarios). En menor medida están representadas as outras franxas de idade: un 17% para os que teñen entre 34 e 37 anos; 11,3% para os que están entre os 38 e os 41 anos e un 7% para os de máis de 41 anos.

Ámbito científico					
		Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Válidos	Ciencias	53	12,7	12,8	12,8
	Ciencias da saúde	25	6,0	6,0	18,8
	Técnico	108	25,8	26,1	44,9
	Xurídico-Social	153	36,6	37,0	81,9
	Arte e Humanidades	75	17,9	18,1	100,0
	Total	414	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,0		
Total		418	100,0		

Táboa 3: Características da mostra por ámbito científico.

Por ámbito científico (táboa 3), as maiores porcentaxes concéntranse no ámbito Xurídico-Social (37%) e Técnico (26,1%). En terceiro lugar con 18,1% están os estudantes de Arte e Humanidades, seguidos dos de Ciencias (12,8%) e por último os de Ciencias da Saúde (6%).

4. Resultados

Cada unha destas opcións era independente, de aí que os participantes tiñan que responder por separado a cada un dos catro ítems que agrupamos conxuntamente en cada unha das táboas que comentaremos seguidamente. Para as análises teremos en conta as porcentaxes de resposta afirmativa, xa que indica as persoas que estaban de acordo con esa opción.

		Busco emprego unicamente en Galicia		Busco emprego fóra de Galicia, pero só se non o atopo aquí		Busco emprego fora de Galicia, pero en España		Busco emprego noutros países, fora de España	
		n	%	n	%	n	%	n	%
VALIDOS	SI	138	33,2	196	47,1	72	17,3	78	18,7
	NON	278	66,8	220	52,9	344	82,1	338	81,3
	Total	416	100,0	416	100,0	416	100,0	416	100,0

Táboa 4: Frecuencias e porcentaxes do ítem “mobilidade na procura de emprego”.

Na táboa 4, pódese observar que un tercio dos participantes busca emprego só en Galicia. Ademais, case a metade só acepta marcharse a traballar fora de Galicia se non atopa emprego na súa comunidade. Estes datos reflicten un escaso interese pola mobilidade laboral.

Esta idea vaise corroborar se temos en conta a resposta ás outras dúas cuestións: só un 17,3% buscaría emprego fora de Galicia pero sen saír de España e un 18,7% estaría disposto a marchar a traballar ó estranxeiro.

Analizando os resultados en función do xénero (táboa 5), atopamos algunhas diferencias de resposta que comentaremos seguidamente.

Case a metade dos homes (41,9%) buscarían traballo fora de Galicia se non o atopasen aquí. A cuarta parte dos homes está a buscar emprego no estranxeiro e a quinta parte estaría disposto a traballar noutra comunidade española. Algo máis dun tercio só quere traballar en Galicia.

A resposta das mulleres varía nalgúns aspectos. A metade estaría disposta a irse de Galicia se aquí non atopa traballo (50%). Sen embargo, só un 15,1% procura

			Busco emprego únicamente en Galicia		Busco emprego fora de Galicia, pero só se non atopo aquí		Busco emprego fora de Galicia, pero en España		Busco emprego noutros países, fora de España	
			n	%	n	%	n	%	n	%
HOME	Válidos	Sí	58	36,3	67	41,9	32	20,0	39	24,4
		Non	101	63,1	93	58,1	128	80,0	121	75,6
	Perdidos	Sistema	1	,6	-	-	-	-	-	-
	Total		160	100	160	100	160	100	160	100
MULLER	Válidos	Sí	80	31,0	129	50,0	40	15,5	39	15,1
		Non	175	67,8	126	48,8	215	83,3	216	83,7
	Perdidos	Sistema	3	1,2	3	1,2	3	1,2	3	1,2
	Total		255	98,8	255	98,8	258	100	258	100

Táboa 5: Frecuencias e porcentaxes por xénero do ítem “mobilidade na procura de emprego”.

emprego no estranxeiro e só un 15,5% noutra comunidade distinta a Galicia. O 31% só quere traballar en Galicia.

Así pois, as mulleres están dispostas en maior medida a marchar fora se non atopan traballo en Galicia. Aínda que despois diminúe o número de mulleres respecto ós homes que están á procura de emprego en España ou no estranxeiro.

Parécenos interesante contrastar estas opinións cos datos reais de mobilidade no estado español nos últimos cinco anos. Así pois, no perfil de mobilidade que se reflexa no informe SEPE (2011), sinalan que no último ano se ten experimentado un incremento na taxa de mobilidade feminina (que pasa de 9.0 a 9.3) mentres que a masculina se mantén en niveis similares (14.7)

As intencións na procura de emprego varían en función da idade (táboa 6). A idea de buscar só emprego en Galicia é considerablemente maior nos participantes con máis idade. Así por exemplo, o 70,2% dos que ten entre 38 e 41 anos e mais da metade dos que superan esta idade (51,7%) só buscan emprego en Galicia. Tal e como apuntan os estudos e informes tanto nacionais coma internacionais, as razóns de tipo familiar poden ter unha maior incidencia nesta franxa de idade onde os traballadores e traballadoras teñen maiores responsabilidades familiares. Esta tendencia confírmase se miramos os resultados dos participantes máis novos, onde tamén se aprecia que a porcentaxe de intención de quedarse en Galicia aumenta coa idade.

Na análise dos resultados do segundo ítem referido á procura de emprego fora de Galicia cando non se atopa nesta comunidade confirma os datos xa comentados. As porcentaxes diminúen considerablemente a medida que aumenta a idade. Así pois, parece que os titulados universitarios maiores de corenta anos non marcharían a traballar fora de Galicia aínda que aquí non atoparan emprego (só 17,2% de mais de

			Busco emprego únicamente en Galicia		Busco emprego fora de Galicia, pero só se non atopo aquí		Busco emprego fora de Galicia, pero en España		Busco emprego noutros países, fora de España	
			n	%	n	%	n	%	n	%
26 a 29 anos	Válidos	Sí	19	19,8	59	61,5	21	21,9	19	19,8
		Non	77	80,2	37	38,5	75	78,1	77	80,2
		Total	96	100,0	96	100,0	96	100,0	96	100,0
	Perdidos	Sistema	-	-	-	-	-	-	-	-
30 a 33 anos	Válidos	Sí	43	24,7	90	51,7	34	19,5	41	23,6
		Non	131	75,3	84	48,3	140	80,5	133	76,4
		Total	174	100,0	174	100,0	174	100,0	174	100,0
	Perdidos	Sistema	-	-	-	-	-	-	-	-
34-37 anos	Válidos	Sí	27	38,0	33	46,5	8	11,3	10	14,1
		Non	43	60,6	38	53,5	63	88,7	61	85,9
		Total	71	100	71	100,0	71	100,0	71	100,0
	Perdidos	Sistema	1	1,4	-	-	-	-	-	-
38-41 anos	Válidos	Sí	33	70,2	8	17,0	5	10,6	5	10,6
		Non	13	27,7	38	80,9	41	87,2	41	87,2
		Total	46	97,9	46	97,9	46	97,9	46	97,9
	Perdidos	Sistema	1	2,1	1	2,1	1	2,1	1	2,1
42 ou máis anos	Válidos	Sí	15	51,7	5	17,2	4	13,8	3	10,3
		Non	12	41,4	22	75,9	23	79,3	24	82,8
		Total	27	93,1	27	93,1	27	93,1	27	93,1
	Perdidos	Sistema	2	6,9	2	6,9	2	6,9	2	6,9

Táboa 6: Frecuencias e porcentaxes por idade do ítem “mobilidade na procura de emprego”

37 anos buscaría emprego fora). Pola contra, a xente nova sí estaría disposta a saír de Galicia (61,5% os que teñen menos de 30 anos; o 51,7% dos que teñen entre 30 e 33 anos e o 46,5% dos comprendidos entre 34 e 37 anos).

As porcentaxes dos que procuran emprego noutras zonas de España son semellantes e non se aprecian grandes diferencias en función da idade. Estes resultados contrastan cos obtidos na análise da mobilidade profesional acontecida en España nos últimos cinco anos segundo o estudio elaborado polo Observatorio de las Ocupaciones do Ministerio de Trabajo e Inmigración. Efectivamente, a nivel do estado español, no informe SEPE (2011), atoparon que as taxas máis altas de mobilidade sitúanse en menores de 45 anos, especialmente nos ubicados no tramo de 25 a 34 anos de idade. Aínda que tamén sinalan que se constataron incrementos de mobilidade en todos os intervalos de idade

En canto á procura de emprego no estranxeiro a tendencia é maior na xente mais nova e decrece cando aumenta a idade. En torno ó 10% dos que teñen máis de 37 anos estaría disposto a traballar fora de España, mentres que esta é unha opción que aceptarían sobre o 20% dos que teñen menos de 34 anos.

Seguidamente analizaremos os datos obtidos tomando como referencia os estudos universitarios realizados polos participantes (táboa 7). Para facilitar as comparacións agrupamos as diversas titulacións cursadas nos cinco ámbitos científicos que habitualmente se toman en consideración no eido da educación superior: ciencias, ciencias da saúde, técnico, xurídico-social e arte e humanidades.

Máis da metade dos que estudaron carreiras de ciencias, estarían dispostos a buscar traballo fora de Galicia se non o atopan aquí (concretamente, o 62,3%). A distribución nos outros ítems é semellante: en torno a unha quinta parte dos estudantes (18,9%) busca só emprego en Galicia ou en España e, en menor medida, fora de España (13,2%).

As expectativas de mobilidade nos estudantes que cursaron carreiras de ciencias da saúde é totalmente diferente. Máis da metade (56%) prefire buscar emprego só en Galicia. Só o 20% iría fora da comunidade se aquí non atopa traballo. As porcentaxes dos que buscan emprego en España ou non estranxeiro tamén son inferiores: 12% en España e 16% no estranxeiro.

Unha porcentaxe importante dos estudantes de carreiras do ámbito técnico irían fora de Galicia se non atopasen traballo aquí (o 42,6%). Aínda que algo máis da terceira parte, só buscarían emprego en Galicia (37%). As porcentaxes dos que traballarían en España ou no estranxeiro son similares (21,3% e 19,4%, respectivamente).

A metade dos estudantes de carreiras do ámbito xurídico-social buscaría traballo fora de Galicia en caso de que aquí non houbera opción de emprego. A terceira parte prefire quedarse en Galicia (34%) para traballar. Xunto cos de ciencias son os menos interesados en traballar no estranxeiro (13,7%). Tampouco mostran moita dispoñibilidade para traballar en España (15%).

Os estudantes de titulacións de Arte e Humanidades son os máis dispostos a traballar no estranxeiro (33,3%): unha terceira parte está buscando emprego fora de España. Esta posición concorda co dato referido á procura de emprego só e Galicia, xa que son os que en menor medida están a buscar traballo únicamente en Galicia (28%). De todos xeitos case a metade manifesta que só marcharía de Galicia se aquí non atopa traballo (44%). Un 17% tamén sinala que está buscando emprego en España.

			Busco emprego únicamente en Galicia		Busco emprego fora de Galicia, pero só se non atopo aquí		Busco emprego fora de Galicia, pero en España		Busco emprego noutros países, fora de España	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Ciencias	Válidos	Sí	10	18,9	33	62,3	10	18,9	7	13,2
		Non	43	81,1	20	37,7	43	81,1	46	86,8
		Total	53	100,0	53	100,0	53	100,0	53	100,0
	Perdidos	Sistema	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciencias da Saúde	Válidos	Sí	14	56,0	5	20,0	3	12,0	4	16,0
		Non	10	40,0	19	76,0	21	84,0	20	80,0
		Total	24	96,0	24	96,0	24	96,0	24	96,0
	Perdidos	Sistema	1	4,0	1	4,0	1	4,0	1	4,0
Técnico	Válidos	Sí	40	37,0	46	42,6	23	21,3	21	19,4
		Non	68	63,0	62	57,4	85	78,7	87	80,6
		Total	108	100,0	108	100,0	108	100,0	108	100,0
	Perdidos	Sistema	-	-	-	-	-	-	-	-
Xurídico-Social	Válidos	Sí	52	34,0	77	50,3	23	15,0	21	13,7
		Non	98	64	74	48,4	128	83,7	130	85,0
		Total	150	98	151	98,7	151	98,7	151	98,7
	Perdidos	Sistema	3	2	2	1,3	2	1,3	2	1,3
Arte e Humanidades	Válidos	Sí	21	28,0	33	44,0	13	17,3	25	33,3
		Non	54	72,0	42	56,0	62	82,7	50	66,7
		Total	75	100,0	75	100,0	75	100,0	75	100,0
	Perdidos	Sistema	-	-	-	-	-	-	-	-

Táboa 7: Frecuencias e porcentaxes por ámbito científico do item “mobilidade na procura de emprego”.

5. Conclusións

Nun mercado laboral cada vez máis globalizado e con evidentes desigualdades territoriais en canto ás oportunidades de emprego, o cambio de residencia para atopar traballo amplía as oportunidades profesionais. Así mesmo, a mobilidade xeográfica é un elemento diferenciador no CV que merece ser destacado á hora de buscar emprego. A situación de crise na que estamos vivindo ten influencias diverxentes, e mesmo a veces contradictorias, sobre as opcións de mobilidade no emprego. Efectivamente “nun escenario de crise como o actual, os indicadores de mobilidade xeográfica tense comportado de distinta forma, ralentizándose nuns casos e potenciándose noutros. Globalmente pódese considerar que se nun principio se observou incluso un maior

dinamismo, posteriormente reduciuse e durante o último ano parece que se retomou o que parecía ser a tendencia anterior á crise, de continuo incremento nos desprazamentos provinciais de traballadores” (Sepe, 2011, 6)

Os resultados globais acadados na enquisa que realizamos ós participantes na nosa investigación non reflicten unha grande interese pola mobilidade nos titulados superiores. A intención de permanecer en Galicia é a opción que suscita maior consenso, aínda que non se desbota a posibilidade de saír se aquí non se atopa traballo. A mobilidade aparece como resposta á ausencia de emprego e non representa unha elección valiosa por si mesma. En calquera caso, os datos tamén permiten unha visión máis optimista cara á mobilidade se temos en conta que a suma das porcentaxes das persoas que están a buscar traballo fora de Galicia (tanto en España como no estranxeiro) supera as que só o procuran na nosa comunidade. Estes datos xerais varían se temos en conta variables coma o xénero, a idade ou os estudos universitarios realizados. Por exemplo, o número de homes que está procurando emprego fora de Galicia é maior que o de mulleres (tanto se miramos os que se quedarían en España coma os que están dispostos a saír fora das fronteiras do estado español). Por idade, obsérvase que a intención de mobilidade diminúe segundo pasan os anos: tanto no sentido de maior porcentaxe dos que só queren traballar en Galicia coma de menor porcentaxe dos que están procurando emprego fora (en España ou no estranxeiro). Por tipo de estudos realizados, aprécianse variacións importantes. Os máis dispostos a traballar no estranxeiro son os de titulacións de arte e humanidades, e os que menos os de ciencias e de xurídico-social. A posibilidade de emprego en España representa unha opción de similar atractivo para todos os grupos, aínda que algo superior para os de estudos técnicos. Maioritariamente, só están a buscar emprego en Galicia os de ciencias da saúde. E as maiores porcentaxes dos que irían fora de Galicia se aquí non atopan traballo corresponden ós de ciencias.

Se comparamos os resultados da nosa investigación cos que aparecen no estudo sobre a inserción laboral das persoas egresadas da UDC dende o curso 2000-2001 ata o 2007-2008 atopamos coherencia, destacando todos eles a escasa mobilidade. As persoas que estarían dispostas a traballar fora de Galicia no resto das Comunidades só acadan ó 9,57% e os que exercen a súa actividade no estranxeiro non chega ó 2% (Freire Seone, 2010).

Unha das posibles explicacións a estes resultados (tanto os que nós obtivemos desde a idea de intención de procurar emprego coma os da investigación de Freire Seoane sobre a situación real dos egresados) quizás reside en que aínda non está suficientemente desenvolvida a idea de mobilidade nin asumida a nova cultura laboral que segundo os informes citados anteriormente está definindo as transaccións económicas e caracterizando os mercados e as dinámicas de emprego na actualidade e máis aínda no futuro.

A tendencia crecente de internacionalización en todos os sectores, o incremento das comunicacións a través de sistemas máis accesibles e baratos, as facilidades para difundir e compartir información e coñecemento, a xeneralización das tecnoloxías da información e da comunicación, así como outros factores como o desigual reparto de riqueza, as diferencias en canto ós niveis de paro, ou os conflitos sociais; constitúen elementos que van a potenciar cualitativa e cuantitativamente a mobilidade.

6. Bibliografía

- Arnal, J. del Rincón, D. e Latorre, A. (1992). *Investigación educativa*. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Freire Seoane, M. J. (2010). *La inserción laboral de los graduados de la Universidad de A Coruña 2007/2008*. A Coruña: Universidade da Coruña. Observatorio Ocupacional.
- Fuentes Abeledo, E. e González Sanmamed, M. (2002). “L'échange et la formation, plusieurs voix, plusieurs pratiques.”. En AA.VV.: *Présence et distance dans la formation a l'échange*. Pavia: Ibis, pp. 29-42.
- González, J. e Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final, fase uno. Bilbao: Universidad de Deusto.
- McMillan, J. H. e Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Randstad (2010). *IV Estudio de movilidad laboral internacional*. Consultado o 30 de xuño do 2011 en <http://www.randstad.es/content/aboutrandstad/publicaciones/informes/>
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta, en Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla. 231-257.
- SEPE (2011): Observatorio de las ocupaciones. Datos básicos de movilidad 2011. Contratación y movilidad geográfica de los trabajadores en España. Datos 2010. Madrid, Ministerio de Trabajo e Inmigración. Consultado o 30 xuño do 2011 en <https://sede.sepe.gob.es/es/portalttrabaja/resources/pdf/observatorio/1642-1.pdf>

Iniciativas e mecanismos para a procura de emprego

EDUARDO FUENTES ABELEDO
Universidade de Santiago de Compostela

NEVES ARZA ARZA
Universidade da Coruña

PABLO CÉSAR MUÑOZ CARRIL
Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

A busca de emprego esixe investimento de tempo, a aplicación de distintos medios e técnicas, así como adoptar unha actitude positiva fronte á situación e as alternativas dispoñibles. Na comunicación que presentamos analízanse os medios e técnicas de busca de emprego utilizadas por un grupo de titulados universitarios que están matriculados no Curso de Aptitude Pedagóxica na Universidade da Coruña. A información obtida expónse desagregada por sexo, idade e universidade de procedencia.

2. Xustificación teórica

O éxito na busca de emprego está en relación con algúns factores persoais que poden ser adquiridos ou mellorados por medio da orientación profesional. Para Blanch (1990) estas variables persoais serían as habilidades sociais e o perfil psico-social ou empregabilidade que integra cinco variables: valores e valencias laborais,

dispoñibilidade ó emprego, autoimaxe profesional, atribucións ó emprego/desemprego e estilo de afrontamento do desemprego. Para Montané (1993) os coñecementos de inserción, as técnicas e procesos de inserción, a madurez ocupacional, a autoestima profesional e a dispoñibilidade laboral, entendida como a dedicación e amplitude da busca, constitúen os factores sobre os que a orientación profesional ten capacidade de intervir.

A busca de emprego esixe adoptar determinadas actitudes e condutas e pór en marcha un conxunto de ferramentas e procedementos. Neste senso, fálase de competencias de empregabilidade, entre as que se inclúen as de busca de emprego, como por exemplo, a exploración do mercado profesional, coñecemento dos recursos existentes para a busca de emprego e para o autoemprego, habilidades para o emprendimento, planificación da busca de emprego, elaboración e utilización das ferramentas (curriculum vitae, carta de presentación, autocandidatura, probas psicotécnicas, entrevista, etc.).

A adquisición das competencias de empregabilidade ten sido obxecto das accións de orientación desenvolvidas tanto nos servizos públicos de emprego como nos servizos de orientación das universidades. Un estudo recente (Sánchez García, 2008) sobre os servizos de orientación universitaria conclúe que as actividades que máis despregan son as relativas ás competencias de empregabilidade.

Os cambios operados no mercado laboral tamén se estenden ós métodos de busca de emprego e de selección de persoal, que se van ampliar e renovar. As técnicas máis tradicionais como o curriculum vitae, a entrevista de selección, a planificación da busca de emprego, a rede de contactos, actualízanse e refórzanse coas novas posibilidades que ofrece a web 2.0.

A finais da década dos 90 do século XX, internet irrumpe con forza e os portais de emprego convértense nunha nova ferramenta de busca de emprego. Ás persoas demandantes de emprego, permítelles a escolla de ofertas, utilizando filtros, como o país, a provincia, o sector da actividade, a titulación requirida, as condicións laborais, etc. Unha das súas principais características é que permite publicar e actualizar o curriculum vitae para poñelo o alcance das empresas que ofertan emprego. Outra das vantaxes dos portais de emprego é que permite ampliar o espacio xeográfico da busca. As empresas utilizan esta ferramenta para iniciar unha busca escollendo as características do/a traballador/a que precisan.

Máis recentemente a web 2.0 da cabida a novas técnicas e ferramentas que van máis aló dos portais de emprego e que se vinculan a novos termos como etiqueta persoal, posición ou identidade dixital, networking a través de internet, redes sociais e profesionais, etc. Alaustrey (2009) divide as ferramentas que nos ofrece internet en dous tipos: as de promoción persoal e as de busca de emprego.

No que fai a eficacia dos distintos métodos utilizados para a busca de emprego por titulados/as universitarios/as, o estudio de García Montalvo e Mora (2000) - citado

por Sánchez García, (2004) - revela que os métodos máis eficaces son por esta orde: os contactos persoais (pais, amigos e coñecidos), cunha efectividade do 50%; a resposta a anuncios e os contactos con empresarios, cunha efectividade do 27% e 28%, respectivamente. Os medios menos efectivos foran os servizos públicos de emprego (8%).

Nesta mesma liña, hai que mencionar o estudio de inserción laboral dos titulados da UDC 2007/2008 (Freire Seoane, 2010). Segundo este informe, as vías polas que conseguiron emprego foron, por orde de importancia: os contactos persoais (24,9%), a autocandidatura (24,7%) e internet (13,2%). Os anuncios (7,9%) e os servizos públicos de emprego (4,25%) teñen sido os menos efectivos para a consecución do emprego. Comparativamente con estudos anteriores, Internet gaña importancia mentras que a perden os anuncios. Segundo este mesmo informe, as titulacións que acceden ó emprego maioritariamente por Internet son algunhas da rama de Enxeñaría e Arquitectura.

3. Metodoloxía

Os resultados que presentamos forman parte dun estudio descritivo máis amplo que perseguía os seguintes obxectivos:

- Identificar o nivel e os ámbitos de utilización da titoría durante os estudos universitarios.
- Coñecer a orientación profesional que se recibiu durante a realización dos estudos universitarios e a que se precisou para a inserción laboral.
- Coñecer a valoración da importancia das competencias e as necesidades de formación que suscitan.

A poboación obxecto de estudio foi o alumnado matriculado no Curso de Aptitude Pedagóxica na Universidade da Coruña no ano académico 2007-2008. O instrumento de recollida de información foi un cuestionario, elaborado especificamente para esta pesquisa.

3.1. Características da mostra

O cuestionario foi aplicado a finais do curso a todo o alumnado que asistía ás aulas na data seleccionada para a recollida de datos. A mostra resultante quedou composta por 419 persoas, que representan algo máis da metade da poboación.

Na composición da mostra existe unha maior presenza de mulleres (61,6% fronte ó 38,4%). Esta diferenza é algo máis alta ca observada entre os titulados e tituladas do ensino universitario.

Sexo					
		Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Válidos	Home	161	38,4	38,4	38,4
	Muller	258	61,6	61,6	100,0
Total		419	100,0		

Táboa 1: Distribución da mostra por sexo

Idade					
		Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Válidos	26 a 29 anos	96	23,0	23,0	23,0
	30 a 33 anos	174	41,6	41,7	64,7
	34-37 anos	71	17,0	17,0	81,8
	38-41 anos	47	11,2	11,3	93,0
	42 ou máis anos	29	6,9	7,0	100,0
	Total	417	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		418	100,0		

Táboa 2: Distribución da mostra por idade

A distribución da mostra por idade (táboa 2) caracterízase pola presenza minoritaria (23%) do grupo de idade (de 26 a 29 anos) que corresponde ás persoas recién tituladas. O grupo de idade máis numeroso é o de 30 a 33 anos (48,6%), sendo de destacar que as persoas que teñen máis de 38 anos acadan unha taxa do 18%.

Universidade na que se titulou					
		Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Válidos	U. A Coruña	279	66,7	67,1	67,1
	U. Santiago	81	19,4	19,5	86,5
	U.Vigo	19	4,5	4,6	91,1
	Outra	37	8,9	8,9	100,0
	Total	416	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,5		
Total		418	100,0		

Táboa 3: Distribución da mostra por universidade de procedencia

Por Universidade de procedencia (táboa 3), a ampla maioría (66,7%) procede da Universidade da Coruña (UDC). Das Universidades galegas a maior porcentaxe correspóndelle á de Santiago (19,5%).

4. Resultados

Unha das preguntas do cuestionario indagaba sobre as actividades que tiñan realizado nos últimos seis meses para buscar emprego. As alternativas de resposta que se formulaban abranguían as 12 accións seguintes: preparar oposicións, acudir ó servizo galego de colocación, ás empresas de traballo temporal e o servizo de orientación da universidade, consultar ofertas de emprego na prensa, consultar a oferta de emprego público nos boletíns oficiais, consultar en internet páxinas sobre emprego e bolsas de emprego, preguntar ao profesorado da facultade ou escola na que estudaron, pedir consello e axuda á familia, ós amigos e a outras persoas coñecidas.

4.1. Actividades despregadas para a busca de emprego

Da lectura da táboa 4 cabe tirar as seguintes conclusións:

- Os tres medios de busca de emprego máis utilizados teñen sido, por esta orde, Internet (62,1%), consultar as ofertas de emprego na prensa (52%) e a autocandidatura ou envío do curriculum vitae (49,9%).
- A utilización da canle institucional, acudir o Servizo Galego de Colocación, sería, a bastante distancia, a segunda actividade máis desenvolvida (36,8%).
- A activación da rede de contactos de amigos (38%), familiares (32%) e coñecidos (26,7%) constituiría o terceiro grupo de accións máis despregadas, observándose diferencias en función da rede da que se trate. Do profesorado é as redes de contacto fan un uso menor: só a terían utilizado un 10% das persoas informantes.
- A porcentaxe das persoas que están a preparase para acceder ó emprego público representa o 22,4%. Unha porcentaxe algo superior (28,4%) ten consultado a oferta pública de emprego nos boletíns oficiais.
- Os tres medios menos despregados foron acudir ás empresas de traballo temporal (18,9%), acudir ao servizo de orientación da propia universidade (12,2%) e preguntar ó profesorado (10%).

	SI		NON		TOTAL	
	N	%	N	%	n	%
Preparar oposicións	94	22,4	325	77,6	419	100,0
Acudir o servizo galego de colocación	154	36,8	265	63,2	419	100,0
Acudir a empresas de traballo temporal	79	18,9	340	81,1	419	100,0
Consultar as ofertas de emprego na prensa	218	52,0	201	48,0	419	100,0
Preguntar ao profesorado da Facultade ou Escola	42	10,0	377	90,0	419	100,0
Pedir consello/axuda na familia	134	32,0	285	68,0	419	100,0
Acudir ao servizo de orientación de universidade	51	12,2	368	87,8	419	100,0
Consultar en Internet páxinas sobre emprego	260	62,1	159	37,9	419	100,0
Consultar a oferta pública de emprego nos boletíns oficiais	119	28,4	300	71,6	419	100,0
Enviar currículum vitae	209	49,9	210	50,1	419	100,0
Pedir consello/axuda ós amigos	159	37,9	260	62,1	419	100,0
Pedir consello/axuda a outros coñecidos	112	26,7	307	73,3	419	100,0

Táboa 4: Actividades para a busca de emprego

4.2. Actividades despregadas para a busca de emprego por sexo

No tocante ás diferencias en relación co sexo e segundo os datos da táboa 5, cabe destacar a seguinte información:

- a) A porcentaxe de mulleres que desenvolveu actividades para a busca de emprego é maior que as dos homes en case tódalas accións consideradas. As excepcións son, con pouca diferenza, a preparación de oposicións (24,4% nos homes fronte ó 21,3% nas mulleres) e na solicitude de axuda a algún profesor (11.3% dos homes fronte ó 9.3% das mulleres) .
- b) As maiores diferencias a favor das muller áchanse nas seguintes actividades:
 - Acudir ó Servizo Galego de Colocación (42% fronte ó 28,1%) e o servizo de orientación da universidade (15% fronte o 7.5%)
 - A autocandidatura ou envío do curriculum vitae (54,7% fronte ó 42,5%)
 - Consultar a oferta de emprego na prensa (56.2% fronte ó 45,6)
 - Pedir consello ós amigos (41,5 %fronte ó 32,5%)

	Home		Muller	
	N	%	n	%
Preparar oposicións	39	24,4	55	21,3
Acudir ao Servizo Galego de Colocación	45	28,1	109	42,2
Acudir a Empresas de Traballo Temporal	24	15,0	55	21,3
Consultar as ofertas de emprego na prensa	73	45,6	145	56,2
Preguntar ao profesorado da Facultade ou Escola	18	11,3	24	9,3
Pedir consello/axuda na familia	44	27,5	90	34,9
Acudir ao servizo de orientación da Universidade	12	7,5	39	15,1
Consultar en internet páxinas sobre emprego e bolsas de emprego	95	59,4	165	64,0
Consultar a oferta pública de emprego nos boletíns oficiais.	42	26,3	77	29,8
Enviar curriculum vitae	68	42,5	141	54,7
Pedir consello/axuda ós amigos	52	32,5	107	41,5
Pedir consello/axuda a outros coñecidos	39	24,4	73	28,3

Táboa 5: Actividades para a busca de emprego por sexo

4.3. Actividades para a busca de emprego por idade

A idade marca diferencias no que fai á maior ou menor utilización dos distintos mecanismos de busca de emprego. Nesta liña, tiramos as seguintes conclusións (táboa 6):

- a) O grupo de idade de 34 a 37 anos é o que utilizou máis ós distintos mecanismos de busca de emprego. Na case totalidade das actividades presenta as taxas máis altas. En relación cos grupos de menor idade, estes terían utilizado en menor medida as redes de contactos vencelladas ó profesorado e a familia.
- b) O segundo grupo de idade máis activo na busca de emprego é o de 30 a 33 anos. En case tódalas accións presenta as segundas taxas máis altas. É o grupo de idade que máis activa a rede de contactos da familia, dos amigos, das persoas coñecidas e do profesorado.
- c) A utilización dos distintos mecanismos de busca de emprego é menor no grupo de máis idade (42 ou máis anos). Este grupo de idade, coa excepción da consulta dos boletíns oficias, en tódalas actividades presenta as taxas máis baixas.
- d) A preparación de oposicións presenta as taxas máis altas (do 23,6% ó 28,2%) nos grupos de idade de 30 a 41 anos. O grupo de máis idade (42 ou máis anos) é o que presenta a porcentaxe máis baixa dos que están a optar ó emprego público (10,3%). O grupo dos máis xoves (26 a 29 anos) situaríase a continuación coa segunda taxa máis baixa (17,7%).

	26 a 29 anos		30 a 33 anos		34-37 anos		38-41 anos		42 ou máis anos	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Preparar oposicións	17	17,7	41	23,6	20	28,2	13	27,7	3	10,3
Servizo Galego de Colocación	36	37,5	70	40,2	31	43,7	13	27,7	4	13,8
Empresas de Traballo Temporal	18	18,8	36	20,7	20	28,2	5	10,6	-	-
Consultar ofertas na prensa	46	47,9	98	56,3	45	63,4	18	38,3	10	34,5
Preguntar ao profesorado	10	10,4	23	13,2	4	5,6	1	2,1	4	13,8
Consello/axuda na familia	37	38,5	67	38,5	21	29,6	8	17,0	1	3,4
Servizo de orientación da universidade	11	11,5	30	17,2	9	12,7	-	-	1	3,4
Consultar en internet páxinas sobre emprego e bolsas de emprego	58	60,4	118	67,8	50	70,4	23	48,9	10	34,5
Consultar a oferta pública de emprego nos boletíns oficiais.	20	20,8	52	29,9	30	42,3	9	19,1	7	24,1
Enviar curriculum vitae	43	44,8	94	54,0	44	62,0	20	42,6	7	24,1
Consello/axuda ós amigos	36	37,5	78	44,8	26	36,6	13	27,7	6	20,7
Consello/axuda a outros coñecidos	22	22,9	54	31,0	21	29,6	10	21,3	5	17,2

Táboa 6: Actividades realizadas para a busca de emprego por idade

4.4. Actividades de busca de emprego por universidade de procedencia

Por universidade de procedencia, cabe salientar as seguintes observacións:

- a) Preparar oposicións é a opción máis presente entre o alumnado que procede das Universidades de Santiago (30,9%) e doutras universidades de fora de Galicia (37,8%). Este último grupo é tamén o que rexistra as porcentaxes máis altas na consulta da oferta pública de emprego. Os/as titulados/as da Universidade da Coruña son os que menos están a optar polo emprego público. O feito de que sexa o alumnado procedente de universidade de fora de Galicia o que acade a porcentaxe máis alta na preparación de oposicións, explícase pola titulación deste alumnado, na súa case totalidade son licenciados en Ciencias da Actividade Física e do Deporte e a súa opción de inserción laboral é o acceso a docencia no ensino público.

- b) As persoas que acudiron en maior medida ó Servicio Galego de Colocación proceden das Universidades de Santiago e Vigo (43,2% e 41,0%, respectivamente).
- c) A utilización da rede de contactos (familia, amigos e coñecidos) é maior entre o alumnado da UDC e da USC. A consulta ó profesorado é maior entre o alumnado que procede de universidades non galegas (13,5%) e da UDC (11,8%).
- d) A utilización do Servicio Galego de Colocación é maior entre o alumnado da USC (43,2%) e da Universidade de Vigo (42,1%).

5. Conclusións

Á hora de buscar emprego a mostra de titulados/as universitarios/as estudiada fai uso dun amplo abano de ferramentas. Internet, a consulta da prensa e a autocandidatura foron os tres procedementos máis utilizados. Dentro da rede de contactos, acudiron sobre todo ós amigos e á familia. As persoas coñecidas e o profesorado tiveron unha menor presenza na busca de emprego.

As mulleres presentan un perfil máis activo na busca de emprego: a case totalidade das actividades acadan as porcentaxes máis altas de uso nas tituladas universitarias. Por idade, as persoas máis activas teñen entre 30 e 37 anos. As menos activas son as de 42 e máis anos. Un dato a destacar é a escasa utilización do servizo de orientación da universidade especializado na orientación para o emprego.

A crise económica actual ten importantes repercusións no emprego afectando tanto os que están a traballar coma os que aínda están na procura de emprego, sobre todo, para os que queren iniciarse na vida laboral. Non é de extrañar que, nesta conxuntura marcada pola desaceleración económica, España sexa un dos países nos que se manifieste, por parte dos seus cidadáns, unha maior insatisfacción en canto á dispoñibilidade de boas oportunidades de traballo. En concreto, a Organización Internacional do Traballo e o Instituto Internacional de Estudos Laborais (2011) cuantificaron este grao de insatisfacción no 77%.

A tarefa non é sinxela, máis segundo Torres (2011, ¶ 12-20), citado por OIT (2011a), unha transformación estrutural, dirixida cara una nova economía e que faga fronte á situación deteriorada do emprego, podería lograrse a través de:

- Un sistema financeiro sólido, que priorice inversións productivas, en lugar de alimentar a burbulla inmobiliaria ou premiar beneficios a curto prazo.
- Facilitar a creación de empresas e as inversións, en especial en sectores que teñen un potencial de crecemento significativo.

		Universidade da Coruña		Universidade de Santiago de Compostela		Universidade de Vigo		Outras Universidades	
		N	%	N	%	N	%	n	%
Preparar oposicións	Sí	51	18,3	25	30,9	4	21,1	14	37,8
	Non	228	81,7	56	69,1	15	78,9	23	62,2
	Total	279	100,0	81	100,0	19	100,0	37	100,0
Acudir ao Servizo Galego de Colocación	Sí	99	35,5	35	43,2	8	42,1	12	32,4
	Non	180	64,5	46	56,8	11	57,9	25	67,6
	Total	279	100,0	81	100,0	19	100,0	37	100,0
Acudir a Empresas de Tráballo Temporal	Sí	49	17,6	23	28,4	2	10,5	5	13,5
	Non	230	82,4	58	71,6	17	89,5	32	86,5
	Total	279	100,0	81	100,0	19	100,0	37	100,0
Consultar as ofertas de emprego na prensa	Sí	143	51,3	45	55,6	12	63,2	18	48,6
	Non	136	48,7	36	44,4	7	36,8	19	51,4
	Total	279	100,0	81	100,0	19	100,0	37	100,0
Preguntar ao profesorado da Facultade ou Escola	Sí	33	11,8	3	3,7	1	5,3	5	13,5
	Non	246	88,2	78	96,3	18	94,7	32	86,5
	Total	279	100,0	81	100,0	19	100,0	37	100,0
Pedir consello/axuda na familia	Sí	94	33,7	26	32,1	5	26,3	9	24,3
	Non	185	66,3	55	67,9	14	73,7	28	75,7
	Total	279	100,0	81	100,0	19	100,0	37	100,0
Acudir ao servizo de orientación da Universidade	Sí	42	15,1	7	8,6	-	-	2	5,4
	Non	237	84,9	74	91,4	19	100,0	35	94,6
	Total	279	100,0	81	100,0	19	100,0	37	100,0
Consultar en internet páxinas sobre emprego e bolsas de emprego	Sí	175	62,7	50	61,7	13	68,4	22	59,5
	Non	104	37,3	31	38,3	6	31,6	15	40,5
	Total	279	100,0	81	100,0	19	100,0	37	100,0
Consultar a oferta pública de emprego nos boletíns oficiais.	Sí	74	26,5	24	29,6	6	31,6	15	40,5
	Non	205	73,5	57	70,4	13	68,4	22	59,5
	Total	279	100,0	81	100,0	19	100,0	37	100,0
Enviar curriculum vitae	Sí	141	50,5	41	50,6	12	63,2	15	40,5
	Non	138	49,5	40	49,4	7	36,8	22	59,5
	Total	279	100,0	81	100,0	19	100,0	37	100,0
Pedir consello/axuda ós amigos	Sí	111	39,8	32	39,5	6	31,6	10	27,0
	Non	279	100,0	81	100,0	19	100,0	37	100,0
	Total	75	26,9	23	28,4	5	26,3	9	24,3
Pedir consello/axuda a outros coñecidos	Sí	204	73,1	58	71,6	14	73,7	28	75,7
	Non	279	100,0	81	100,0	19	100,0	37	100,0
	Total								

Táboa 7: Táboa actividades de busca de emprego por universidade de procedencia

- Loitar contra o fracaso escolar e potenciar as calificacións en sintonía coas actividades económicas emerxentes.
- Evitar unha espiral de reducións salariais reais, que deprimiría aínda máis a economía e frenaría á transformación estrutural.
- Un plan de “choque” para que calquera persoa nova que non esté a estudar, se lle ofrezca algunha forma de garantía de actividade, isto e, una oportunidade de traballar, de formarse ou de participar nalgunha medida de activación.
- Supervisión das reformas recentes da negociación colectiva axudaría a avaliar os seus efectos sobre o emprego e renda. Isto podería ser alcanzado a través da creación dun órgano composto por expertos de avaliación tripartita.
- Aumentar a eficiencia dos programas de emprego e asegurar que os servizos públicos de emprego (SPE) teñan recursos suficientes.
- Garantir o financiamento para as novas contas individuais que poderían axudar a impulsar a creación de máis e mellores empregos, facilitando a mobilidade, esencial en tempos de transformación estrutural.
- Promover o diálogo social como un medio para “aumentar a coherencia entre as políticas económicas, sociais e de emprego.”

Sorprende que os participantes no estudio non utilizaran en maior medida os servizos de emprego. Sen embargo, desde diversos sectores se segue apostando pola importancia destes organismos posto que serán os encargados da xestión de gran parte das novas políticas de emprego, as cales se dirixirán especialmente aos xoves titulados e a súa formación nos novos xacementos de emprego e nos novos sectores de crecemento. De feito, o Acordo Económico e Social Europeo adoptou, en febreiro de 2011 fomentar medidas para mellorar o desempeño dos Servizos Públicos de Emprego, incluíndo: (i) a prestación de novos recursos, tanto en número de persoal e tecnoloxía, (ii) mellorar a coordinación dos SPE nacionais, (iii) a mellora en canto á planificación, xestión e avaliación dos servizos de emprego (OIT, 2011b, p. 153).

6. Referencias

- Alaustruey, R. (2009). *Empleo 2.0*. Barcelona: Editorial UOC
- Alaustruey, R. (2010). *El networking*. Barcelona: Editorial UOC
- Blanch, J.M. (1990). *Del nuevo al viejo paro*. Barcelona: PPU
- Montané, J. (1993). *Orientación Ocupacional*. Barcelona: Editorial CEAC
- Freire Seoane, M. J. (2010). *La inserción laboral de los graduados de la Universidad de A Coruña 2007/2008*. A Coruña: Universidade da Coruña. Observatorio Ocupacional.
- Organización Internacional del Trabajo (2011a). En un nuevo estudio sobre España, la OIT urge políticas centradas en el empleo para consolidar la frágil recuperación.

Comunicado de prensa do 27 de xuño de 2011. Recuperado de http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/press-and-media-centre/news/WCMS_158639/lang--es/index.htm o 02 de novembro de 2011.

Organización Internacional del Trabajo (2011b). *Tendencias mundiales del empleo 2011. El desafío de la recuperación del empleo*. Ginebra: OIT.

Organización Internacional del Trabajo e Instituto Internacional de Estudios Laborales (2011). *Estudio sobre el crecimiento con equidad. España: empleos de calidad para una nueva economía*. Ginebra: Servicio de Publicaciones, Instituto Internacional de Estudios Laborales.

Sánchez García, M. F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.

Sánchez García, M. F. (2008) (coord). Situación actual dos servizos de orientación universitarios: estudo descritivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.

Aprendizaxe-servizo e desenvolvemento de competencias para a vida laboral

ALEXANDRE SOTELINO LOSADA
GI-Esulca
Universidade de Santiago de Compostela

Nunha sociedade en mutación e inmersos nun mundo cada vez máis globalizado, a adquisición de valores, habilidades e actitudes de corte cívico, sociorelacional e intercultural percíbense como unha necesidade para afrontar as novas realidades sociais e laborais que se presentan. Aínda que isto parece claro, a Universidade non parece estar preparada para estas rápidas modificacións, e segue a perpetuar un modelo de ensino superior tradicional, baseada no rendemento dos alumnos en diferentes disciplinas do currículo das súas respectivas cualificacións.

A Universidade como unha institución educativa, debe estar vinculada co seu entorno social inmediato e non ser unha illa no amplo e diverso océano social, senón ser un elemento do mesmo, e mesmo unha das súas forzas motrices. Esta relación faise mesmo necesaria para desenvolver a súa función de investigación, porque as realidades das que parte e as que despois traslada os resultados son xeralmente as máis inmediatas. Isto xa se reflicte na primeira sección da Lei Orgánica 6 / 2001 de 21 de decembro (BOE 24/12/2001) Universidades, modificada pola Lei 4 / 2007, do 12 de abril de 2007 (BOE 13 / 04/2007) que destaca as funcións da universidade (Art. 2).

“Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

- a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.*
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.*
- c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.*
- d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.”*

Polo tanto, a relación entre sociedade e universidade debe ser fluída e pragmática no senso de que non sexa só unha conexión teórica e pouco efectiva. Así, a comunidade universitaria debe participar na vida social, mergullarse, e participar dela. E do mesmo xeito, a sociedade debe na Universidade unha institución que pode axudar a mellorar e construír a sociedade civil (Santos e Lorenzo, 2007). En suma, unha institución de para todos os cidadáns da cal todos podemos beneficiarnos.

A Universidade ten as súas propias formas institucionais de relacionarse co ambiente social. Os Consellos sociais son unha vía, que, como órganos colexiados, serven como un encontro entre sociedade civil e a academia, facilitando a comunicación e colaboración entre os dous organismos para axudar ao desenvolvemento educativo, social, económico, cultural, , laboral e tecnolóxico. Nacidos como tal a partir da Lei 6/2001, del 21 de Diciembre, (BOE 24/12/2001) de Universidades, modificada por la Lei Orgánica 4/2007 del 12 de Abril de 2007 (BOE 13/04/2007) que los define cómo: “(...) *el órgano de participación de la sociedad en la Universidad*”. En Galicia, as súas funcións están especificadas na Lei 1 / 2003, 09 maio (DOG 2003/05/30) dos Consellos Sociais do Sistema Universidade de Galicia, onde a definición se amplía, dicindo que é: “(...) *el órgano de participación de la sociedad gallega en las universidades públicas que integran el Sistema Universitario de Galicia, que impulsa la colaboración entre estas y aquella mediante la satisfacción por las universidades de las necesidades de su contorno, contribuyendo eficazmente al desarrollo social, profesional, económico, tecnológico y cultural de Galicia, al avance de la calidad del servicio público de la educación superior universitaria y más a la obtención de los recursos precisos para procurar la su suficiencia económica y financiera*” Outro punto de encontro son os servizos de voluntariado e participación, que representan a función de extensión unversitaria, facilitando a implicación das mozas e mozos en proxectos sociais.

Chegados a este punto, hai que reflexionar sobre se son suficientes estas canles de relación universidade-sociedade, ou polo contrario, deberiamos optimizar este nexo. A evolución da práctica universitaria lévanos a pensar que quizais débemos repensar e cuestionar esta visión. Así, a tendencia leva a unha cada vez máis dunha docencia menos expositiva a unha máis centrada na praxes.

O que aquí propoñemos é o Aprendizaxe-Servizo (Service Learning) como unha metodoloxía útil na Universidade, posto que ademais da súa potencial aportación a

calidade do ensino, pode contribuír a adquisición de valores e competencias de carácter cívico-social e intercultural, sen as cales non existe formación integral. Isto pódese facer posible vinculando curriculum e servizo a comunidade no marco de proxectos holísticos consistentes coa perspectiva académica e co servizo a comunidade. Puig, et al.(2007, p. 20) defínenos como unha “(...) *propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo*”. Kielsmeier. (Neal, 2003), pola súa parte, identifica segundo tres elementos: como filosofía, como modelo de desenvolvemento comunitario e como método de ensino-aprendizaxe. Como filosofía, por considerar aos mozos como un recurso valioso para a comunidade; como modelo de desenvolvemento comunitario, tendo en conta que pode contribuír a producir cambios sociais; e como metodoloxía de ensino-aprendizaxe, en tanto que se fomenta o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas.

No noso ámbito máis inmediato, referíndonos a Comunidade Galega, son os profesores Miguel A. Santos Rego e Mar Lorenzo Moledo nunha das súas últimas publicacións os que fa referencia ao Aprendizaxe Servizo como “(...) actividades escolares con clara proxección social. O obxectivo é que os alumnos adquiran os contidos académicos programados dende o currículo das diferentes materias, pero debe facerse realizando un servizo de utilidade social no medio” Santos y Lorenzo (2009, p. 81). Nesta mesma obra citada, os autores fan referencia a que en Galicia, a eficacia desta metodoloxía de aprendizaxe pódese ver reforzada pola gran cantidade de estímulos ligados ao territorio e á cultura, que son intrínsecos á nosa realidade, polo que se presenta como unha gran oportunidade.

Todos os autores e institucións parecen incidir nos mesmos aspectos, pero a maioría das ocasións con pequenos matices diferenciais entre unhas definicións e outras. O que faremos a continuación será recoller os aspectos comúns a moitas delas e así ver cales son os elementos básicos que identifican ao Aprendizaxe-Servizo e que debemos de ter en conta a hora de implementar un programa destas características¹

- **Aprendizaxe:** Nos proxectos de APS o aprendizaxe será sistematizado. Esta metodoloxía permite traballar contidos de forma global e interdisciplinaria, potenciando competencias transversais. O aprendizaxe que se desenvolverá corresponderase co que no seu día Jacques Delors (2004) identificaba como os catro pilares da educación.
- **Servizo:** Os proxectos de Aprendizaxe-Servizo partirán dun análise das necesidades sociais do entorno inmediato, onde se planificará un plan de servizo co obxectivo final de mellorar a situación.

1 Ver la *Guía de Butxaca: Aprentatge servei* del Centre Promotor de Aprentatge Servei. www.aprentatgeservei.cat

- **Proxecto:** Debe ter unha clara intencionalidade pedagóxica, un proxecto educativo, planificado e avaliado por parte do educador. A articulación entre aprendizaxe e servizo ten que ser rigurosa, para que o aprendizaxe non quede en algo figurativo e que o servizo sexa eficaz e de calidade.
- **Participación activa:** Tense que promover a implicación dos destinatarios en todas as fases do proxecto, para que sexa así máis motivador e se sinta como de todos.
- **Reflexión:** O proxecto ten que supoñer unha avaliación continua do proceso, onde se someta a reflexión e análise todos os pasos que se van conseguindo. Isto permite integrar os aprendizaxes, adecualos ao servizo e mellorar así a calidade do proxecto.

A maioría de autores coinciden en dicir que John Dewey é o gran precursor desta metodoloxía, a partir do seu modelo pedagóxico do *Learning by Doing* (Dewey, 1918). O propio Dewey (1995, pp. 30-31), expuxo no seu libro *Democracia y Educación*² que

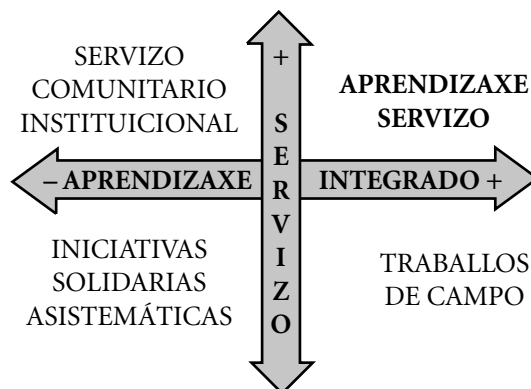
“El ambiente social consiste en todas las actividades de todos los seres semejantes que interviene en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros. Aquel es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la actividad asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional”.

A partir disto, e seguindo ao propio Dewey extraemos a idea de que o coñecemento verdadeiro ou auténtico é o que se deriva da experiencia mediante un proceso metodolóxico-deductivo. Así, as persoas conseguen realizarse utilizando os seus talentos peculiares a fin de contribuír ao benestar da súa comunidade.

O Aprendizaxe Servizo diferénciase por ofrecer ao mesmo tempo unha alta calidade de servizo en relación cun alto nivel de aprendizaxe. Isto conséguese mediante unha vinculación explícita co currículo académico. Polo que, aínda que se pode confundir co voluntariado —e non podemos negar que ten moito disto— vai mais aló. Enténdese así que é un paso máis aló, unha volta de porca, dos traballos de campo ou o voluntariado, a diferenza tal e como antes indicábase radica na perfecta conexión entre servizo e aprendizaxe, de tal xeito que ningún perda peso en valor do outro. Isto conséguese sistematizando o aprendizaxe e sendo conscientes en todo momento de que estamos ante unha experiencia educativa. Isto é moi importante debido a tendencia e impulso de centrarse só no servizo. A continuación presentamos un cadro onde tentamos mostrar de xeito máis gráfico a diferenza con outras prácticas sociais.

2 A versión que utilizamos é unha Tradución de Lorenzo Luzuriaga publicada por Edicións Morata de Madrid en 1995 da obra de John Dewey, *Democracy and education. An Introduction to the Philosophy of Education*. A versión orixinal foi escrita en 1916.

Cadro 1. Os cuadrantes do Aprendizaxe e o Servizo



Adaptación de: Service –Learning Quadrants, Service-Learning 200 center, Stanford University, California, 1996. Citado en Tapia (2004, p. 16).

Así é como esta metodoloxía debe partir de (ver Tapia 2004, p. 20):

- Un servizo solidario desenvolto polos estudantes.
- Un servizo que atenda, en forma acotada e eficaz, as necesidades reais e efectivamente sentidas nunha comunidade.
- Un servizo planificado institucionalmente en forma integrada co currículo, en función da aprendizaxe dos estudantes.

Como características propias desta metodoloxía destacaremos (ver Puig e Palos 2006, pp. 60-63):

1. É un método apropiado para a educación formal e non formal, válido para todas as idades e aplicable en distintos espazos temporais.
2. Proponse levar a cabo un servizo auténtico a comunidade que permita aprender e colaborar no marco dunha reciprocidade.
3. Desencadea procesos sistemáticos e ocasionais de adquisición de coñecementos e competencias para a vida.
4. Supón unha pedagogía da experiencia e a reflexión.
5. Require unha rede de alianzas entre as institucións educativas e as entidades sociais que facilitan servizos a comunidade.
6. Provoca efectos no desenvolvemento persoal, cambios nas institucións educativas e sociais que o impulsan, e melloras no entorno comunitario que recibe o servizo.

Cadro 2. Trazos pedagóxicos do Aprendizaxe Servizo.

Pedagogía do Aprendizaxe-Servizo	
O aprendizaxe servizo	Un proxecto educativo con utilidade social
	Un método para a educación formal e non formal, para todas as idades e que debe contar con un espazo temporal preciso.
	Un servizo para aprender e colaborar nun marco de reciprocidade
	Un proceso de adquisición de coñecementos e competencias para a vida
	Un método de pedagogía activa que precisa un educador máis que un ensinante
	Unha rede de <i>partenaires</i> e de instancias de conexión e apoio
	Un impacto formativo e transformador múltiple

Adaptación de Puig, Batle, Boch y Palos. (2007, p. 55)

Se falamos de desenvolvemento de competencias, o aprendizaxe-servizo quizais sexa unha proposta completa neste senso. Recordemos que as competencias básicas son “(...) *aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la integración social y el empleo.*” (Comisión de las comunidades europeas, 2006³). As competencias básicas falannos do conxunto de destrezas que todas as persoas precisan para integrarse en todos os ámbitos da sociedade. Para o desenvolvemento das competencias debemos ter en conta un aspecto, que á contextualización dos aprendizaxes. Isto implica plantexar en situacións cotiás e reais, para que sexan percibidas e interiorizadas polo alumnado. Así, o APS poder atender ao múltiple abano que recolle a Lei Orgánica 2/2006, de 3 de Maio de Educación:

- **Competencia en comunicación lingüística.** O aprendizaxe-servizo implica desenvolver habilidades relacionais a partir de negociación e a convivencia con outros suxeitos. O traballo en grupo e para con os demais é un dos piares que sustenta lle da sentido ao ApS.
- **Competencia matemática.** En algúns proxectos o feito de ter que calcular presupostos, horarios, estatísticas... axuda a desenvolver as capacidades básicas desta competencia. Mesmo en titulación propias do ámbito científico poden desenvolverse experiencias de ApS máis concretas e dirixidas.
- **Competencia no coñecemento e a interacción co medio físico.** A maior parte das experiencias de Aprendizaxe-Servizo implican unha relación directa co medio inmediato. Isto implica un análise e coñecemento das características do mesmo. Recordemos unha das finalidades do ApS é a atención dalgunha

3 Textos aprobados polo Parlamento europeo. Martes 26 de Setembro de 2006 – Estrasburgo Aprendizaxe permanente. Competencias clave.

necesidade social e a realización dun servizo co obxectivo de mellorar esa situación.

- **Tratamento da información e competencia dixital.** O ApS implica o manexo de diferentes fontes de información para poder ter un maior coñecemento tanto do entorno como da intervención a desenvolver. Así, deberán ser múltiples as vías polas que documentarse, desde as físicas como libros, revistas, monográficos...; virtuais como blogs, páxinas web, foros...; ou mesmo técnicas como a entrevista, diarios de campo, enquisa...
- **Competencia social e cidadá.** Sobra falar demasiado da potencia que o ApS ten neste senso porque xa sería reiterativo, posto que xa se comentou de maneira ampla anteriormente. Soamente dicir que o aprendizaxe-servizo supón poñer en práctica os valores propiamente democráticos, a partir dunha implicación directa dos alumnos.
- **Competencia cultural e artística.** Esta competencia non solo destaca pola capacidade para apreciar e aprender da manifestacións culturais e o arte; senón tamén por pola importancia de desenvolver un xuízo crítico ao respecto e adquirir un senso de identidade a vez que se respecta a diversidade. (Giraldez, A. 2010.). O aprendizaxe-servizo promove a capacidade creativa para o desenvolvemento de actividades con claro peso cultural e social; esixindo un nivel de calidade para o cal deberase facer unha comparación e análise doutras manifestacións semellantes.
- **Competencia para aprender a aprender.** O aprender a aprender, é a base do aprendizaxe permanente, polo cal é a competencia máis básica. Supón reflexión e capacidade de autonomía, sendo estes dous aspectos chaves no aprendizaxe-servizo. As experiencias de ApS requiren unha reconstrución sobre a práctica, o que conleva o desenvolvemento estratexias de decisión, que implican reflexión profunda e continuada, isto é un gran entramento para outros procesos de ensino-aprendizaxe.
- **Autonomía e iniciativa persoal.** No parágrafo anterior comentabamos o desenvolvemento da autonomía como factor crucial para o aprendizaxe-servizo. Efectivamente, este tipo de experiencias supoñen ter iniciativa persoal, sen caer no individualismo, senón con capacidade cara o diálogo e tendo en todo momento como obxectivos aprender, e traballar xuntos. Neste senso, cremos que o ApS é unha oportunidade excepcional de promover a boa vontade e a ilusión por traballar a prol da comunidade.

O que parecía unha tendencia, e permítase o termo de “titulitis”, entendida esta como unha obsesión pola acumulación de acreditacións e títulos de diferente índole; está sendo desprazada polo propio mercado laboral, no senso de que se teñen máis en conta outros factores como os desenvolvementos nas competencias anteriormente expostas.

Así, habilidades de carácter sociorelacional, a iniciativa persoal, a capacidade de reciclaxe profesional... son especialmente apreciados polos directivos das empresas para a contratación de novos profesionais e mesmo para a renovación de contratos.

As Universidades e outras institución educativas deberán atender, sempre desde unha perspectiva crítica, as novidades que presenta o mundo laboral. Neste senso, as metodoloxías que favorezan o desenvolvemento das competencias básicas, como é o aprendizaxe-servizo serán as que teñen que desenvolverse cada vez máis na formación inicial dos novos profesionais.

Conclusiones

A Universidade constitúe un contexto propicio para a educación cívica, aínda que parece que concentra todos os seus esforzos na cualificación técnica dos seus alumnos, sen considerar suficientemente outras variables no marco das competencias cívico-sociais, aspecto clave na formación universitaria e na converxencia europea. Por esta razón, cremos que se debe seguir articulando unha pedagogía da sociedade civil que aproveite a oportunidade de sensibilizar a alumnos, profesores e demais persoal a favor dunha tarefa que non solo redundará en beneficios persoais senón tamén profesionais. O que se resumiría en aprender da vida e aprender para a vida. Seguindo a Martínez, M. (2008, p. 23)

“(...) dado que el mundo de los valores se aprende en la cotidianidad de aprender y del convivir, la Universidad no puede ser un espacio externo al aprender y al convivir y es un buen lugar para aprender éticamente. Obviamente, no todas las formas de enseñar y aprender son adecuadas para (...) construir matrices de valores personales orientadas a la consolidación de estilos de vida personal y comunitaria, activa y democrática, de igual forma ocurre con las propuestas de aprendizaje servicio”

A Universidade ten unha clara responsabilidade social, máis alá do cauce institucional dos Consellos Sociais, senón que se terán que concretar en propostas pragmáticas co alumnado por medio dos plans de estudo, procurando vínculos coa comunidade que aporten un ingrediente humano aos fríos curriculums. No momento no que nos movemos, o profesorado terá que asumir de maneira clara estas premisas e buscar novas formas de orientar as súas materias para que, ademais de aprender contidos específicos, se transmitan valores cívico-sociais. Cando propoñemos o Aprendizaxe-Servizo como metodoloxía é porque favorece o establecemento dun vínculo pragmático entre o currículo e as realidades sociais inmediatas. En consecuencia, o aprendizaxe non solo sería máis contextualizado e real, senón tamén unha forma de introducir ao alumnado na realidade na que posteriormente terán que desenvolver a súa actividade profesional.

A cidadanía que debemos promover desde as entidades educativas é aquela que rebase as boas intencións, aquela na que prime o común, deixando a un lado os individualismos egocéntricos, bosquexando así unha sociedade implicada en proxectos de alcance civilizador, desenvolvendo unha participación non reducida a exercer o dereito ao voto nunhas eleccións; porque participar implica colaborar, exixir, disfrutar, integrarse, compartir... En definitiva, significa vivir como membro activo do corpo social de pertenza e no seo dunha sociedade positivamente multicultural, superando as tendencias centrípetas e achegándose cara o sentimento de pertenzas múltiples en novos espazos de identificación. Porque como xa comentamos anteriormente, no escenario social que se presenta actualmente, deben primar a partes iguais as capacidades e habilidades de carácter intercultural e cívico, e os coñecementos das diferentes áreas de coñecemento. Desta maneira, será a única forma de poder chegar e achegarse a poboación atendida.

Bibliografía

- Dewey, J. (1918). *Las escuelas del mañana*. Madrid: Librería de los sucesores de Hernando.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Segunda Edición. Madrid: Morata.
- Giraldez, A. (2010). Competencia cultural y artística, en Bolívar, A. (coord.). *Competencias Básicas*. Barcelona: Wolters Kluwer. 123-145.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Santos, M.A. y Lorenzo, M. (2007): *Universidade e construción da sociedade civil en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais.
- Santos, M.A. y Lorenzo, M. (2009). *Educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: Edicións Xerais.
- Neal, M. (2003). *Service Learning in K-12 Education*. www.nylc.org. (Consulta: 23 de Mayo de 2009).
- Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007): *Aprendizaje-Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio, en *Cuadernos de Pedagogía exemplar adicado a Aprendizaje-Servicio* .357. 60-63.
- Tapia, M.N. (2004). *Aprendizaje y servicio solidario*. Madrid: CCS.ICCE

O papel da ordenación territorial da Formación Profesional inicial na inserción laboral: o caso dunha comarca galega

LAURA REGO AGRASO
Grupo de investigación GEFIL
Universidade de Santiago de Compostela

1. A Formación Profesional Inicial como alternativa ao problema social do desemprego xuvenil

Abrir os sistemas de educación e formación ao mundo exterior, ese é un dos obxectivos estratéxicos propostos no Programa de Traballo establecido polo Consello Europeo no ano 2001, a raíz da celebración do mesmo en Lisboa no ano 2000. Un programa que pon de manifesto a necesidade de mellorar os sistemas de formación co propósito de acadar unhas maiores (e mellores) cotas de inserción laboral nos países da Unión. Todo isto aparece, en parte, a partir da constatación de grandes disfuncións ao respecto da inserción laboral dos mozos/as titulados. Tal como sinala Rial Sánchez (2005:83) un dos factores que se sinalan como favorecedores desta situación é unha falla de sincronía entre a formación inicial e o mercado laboral, aspecto tamén remarcado en distintos estudos elaborados a nivel internacional (OCDE: 1999; OCDE: 2000; OIT: 2004). Sen embargo cabe preguntarse que tipo de sincronía é a que debemos establecer entre ambos sistemas e como imos formular ese proceso.

Por outra banda, o feito de ter un traballo, de estar empregado por conta propia ou allea, é un dos pasos máis importantes na integración social das persoas, especialmente da xente nova. Así o deixaban entrever xa na década dos oitenta, organismos como o Comité Económico e Social da CEE (1983) ou a propia OCDE (1985) cando salientaban nas súas publicacións oficiais que o paro xuvenil é un dos problemas máis graves ao que se enfrontan os Estados, a sociedade e as Institucións Europeas, dado que se constitúe como un elemento desestabilizador que contribúe á reprodución e mantemento de situacións de marxinação social.

Ata o de agora a Formación Profesional en España ven respostando a estas carencias tratando de achegar ambos sistemas e poñendo en marcha medidas como a creación dun Instituto Nacional das Cualificacións¹, o cal deberá, entre outras tarefas, seguir a evolución dos perfís profesionais actuais e tamén daqueles emerxentes para posteriormente, establecer os correspondentes cambios no sistema formativo. Sen embargo semella que o territorio español é demasiado amplo e os postos de traballo, así como os perfís profesionais demandados polo tecido produtivo moi diferenciados en función das distintas rexións. A partir desta constatación e cos obxectivos de: *Observar a evolución das ocupacións e das cualificacións; determinar as cualificacións profesionais nos diferentes sectores produtivos e acreditar as cualificacións profesionais da poboación activa de Galicia*, nace o Instituto Galego das Cualificacións no ano 1999 (DOG 19/04/1999).

Este proceso de descentralización política está estreitamente vencellado á Formación Profesional, sen embargo actualmente non existe un proceso de descentralización no sistema educativo estatal (do cal depende a Formación Profesional Inicial en Galicia) que permita realizar modificacións con calado nos distintos ciclos formativos a partir dos cambios detectados nos mercados laborais rexionais polo Instituto Galego das Cualificacións ou polos propios centros de Formación.

2. A vinculación da Formación Profesional Inicial cos territorios locais e comarcais en Galicia.

En Galicia podemos entender a comarca como unha entidade socioeconómica con entidade propia. En concreto, segundo García Docampo (2003:161) son *ecosistemas*

1 O Instituto Nacional das Cualificacións (INCUAL) en España nace ao abeiro do II Plan Nacional de Formación Profesional. Será o propio Consello Xeral da FP o encargado de formular esta proposta de creación ao goberno, polo que no ano 1999, crease o INCUAL mediante o Real Decreto 375/1999, do 5 de marzo (BOE 16/03/1999) Neste mesmo documento o INCUAL é presentado como un instrumento técnico dependente do Consello Xeral da FP, quen determinará cales van ser as súas funcións. De tódolos xeitos, dende o ano 2004, coa publicación do Real Decreto 1553/2004, do 20 de xuño polo que se desenvolve a estrutura orgánica básica

sociais de fonda raizame [...], unidades socioeconómicas que comparten comportamentos culturais homoxéneos (a nivel lingüístico, con respecto a festexos ou feiras, técnicas de cultivo ou tipoloxía das construcións) e unha economía e xeografía comúns.

Tal e como indica Mira Lema (1998:31), a planificación e distribución inicial da oferta de Formación Profesional Inicial actual en Galicia levouse a cabo tomando a comarca como ámbito territorial de referencia, polo que os ciclos formativos aparecen distribuídos ao longo do territorio galego aparentemente, vinculados a esta unidade socioeconómica e administrativa que vimos sinalando.

Por outra banda, o propio Estatuto de Autonomía de Galicia (1981) no seu artigo 40º indica que *poderá recoñecerse a comarca como entidade local con personalidade xurídica e demarcación de seu*, polo que, tal e como indica o propio García Docampo (2003:161) a existencia das mesmas non suporá a desaparición dos concellos que a integran. En síntese, a comarca ten certa entidade territorial e é considerada como unha demarcación cunhas características socioeconómicas que lle son comúns. De aí a nosa aposta pola posibilidade de ordenación dos ciclos formativos acorde ás necesidades destes territorios, dado que son o suficientemente amplos como para contar cun mercado laboral propio e determinado por características que lle son comúns. Ademais, a oferta formativa está distribuída nos distintos centros que forman parte do propio territorio, o cal facilita a distribución e (modificación) dos propios ciclos.

Os territorios locais ou comarcais son promotores dunha serie de servizos de cara ao cidadán e caracterízanse esencialmente, pola súa proximidade ao mesmo, tal e como xa indicaba Merino (2003:43). Unha das súas maiores fortalezas de cara á prestación de servizos públicos é a posibilidade de proporcionarlle ao cidadán unha resposta pronta e adaptada ás súas necesidades reais. Sen embargo, as competencias en materia educativa seguen en mans dos poderes estatais ou autonómicos, coa imposibilidade de que nos territorios locais ou comarcais se poidan formular cambios que incidan na mellor inserción dos titulados/as no propio territorio. A vinculación formación-emprego en Galicia semella ser máis estreita no caso da recentemente denominada *Formación para o traballo* (ocupacional e continua), xa que as accións propostas lévanse a cabo tomando como referente as necesidades detectadas a nivel local ou comarcal e de forma vinculada directamente ao Servizo Galego de Colocación.

Ben é certo que por outra banda, semella que para os concellos galegos, *a intervención en educación segue a ser un tema subsidiario carente de criterios definidos de actuación, unha carga que se leva [...] sen conciencia da forte incidencia que sobre a poboación ten este servizo* (Candedo, Mosquera, Ojea e Rodríguez: 1990:262). Así

do Ministerio de Educación e Ciencia (BOE 26.06.2004), o INCUAL vai pasar a depender organicamente da Secretaría Xeral de Educación, dentro do Ministerio de Educación, Política Social e Deporte.

debuxadas as competencias en educación a nivel municipal, parece difícil que estas administracións se impliquen máis no deseño da formación ou na mellora da inserción dos titulados/as en Formación Profesional Inicial que cursan ciclos formativos nos seus propios territorios.

A tendencia en Europa sen embargo, semella ser ben distinta. Tal e como afirma Banks (1993:10) en países como Francia, Bélxica, Dinamarca, Alemaña, Holanda ou o Reino Unido maniféstase unha crecente corrente rexionalista con respecto ás competencias en materia de definición de necesidades da Formación Profesional co obxectivo esencial de acelerar a resposta deste subsistema educativo ás esixencias dos territorios locais e rexionais.

De especial relevancia é o caso francés, xa que a partir do proceso de descentralización levado a cabo no ano 1980 as políticas en torno á Formación Profesional Inicial mudaron substancialmente e foron delegadas en cada unha das 26 rexións que conforman o Estado (CEDEFOP, 2008:21). É a propia rexión a encargada de establecer un *Plan de Desenvolvemento Rexional da Formación Profesional* para coordinar os distintos cursos de formación profesional para os mozos/as e tamén para os solicitantes de emprego (formación ocupacional) e para aqueles que se atopan empregados (formación continua). Colaborarían directamente no mesmo, os distintos axentes sociais implicados (o goberno, os sindicatos de traballadores/as e tamén os empresarios/as), creando así un modelo de xestión da Formación Profesional que integra aos distintos subsistemas nun mesmo proxecto de actuación.

3. A Formación Profesional Inicial e o mercado laboral na comarca do Barbanza. Breve síntese dos resultados do estudo.

A comunicación que aquí presentamos basease nun estudo realizado acerca dunha comarca galega (a comarca do Barbanza, situada ao sur da provincia de A Coruña), no cal se analiza, a oferta formativa inicial existente na mesma para facer unha comparativa entre esta e o mercado laboral da zona (Rego Agraso, 2009). Tratamos así de facer un primeiro achegamento á vinculación formación-traballo a nivel comarcal en Galicia para posteriormente poder facer unha valoración dos propios ciclos dende a perspectiva das posibilidades de inserción laboral dos titulados/as. En definitiva, analizamos deste xeito, o papel que pode xogar a ordenación territorial dos ciclos formativos nas posibilidades de inserción dos alumnos/as no propio territorio onde recibiron a súa formación.

Dito traballo céntrase en analizar unha comarca galega dende o punto de vista da oferta de Formación Profesional Inicial existente na mesma, así como o seu mercado

laboral de forma comparativa² no ano académico 2008/2009. A comarca analizada é a do Barbanza, situada ao sur da provincia de A Coruña e composta polos concellos de: Boiro, Ribeira, A Pobra do Caramiñal e Rianxo³.

Con respecto á **oferta formativa** existente no territorio proposto é preciso comezar por destacar, entre outros aspectos, os ciclos existentes, os cales son os que seguen a continuación:

<ul style="list-style-type: none"> ■ CM de Xestión Administrativa ■ CM de Equipos Electrónicos e de Consumo ■ CM de Operación, Control e Mantemento de Máquinas e Instalacións do Buque ■ CM de Montaxe e Mantemento de instalacións de frío, climatización e produción de calor ■ CM de Carrozaría ■ CM de Equipos e Instalacións Electrotécnicas ■ CM de Electromecánica de Vehículos ■ CM Atención Sociosanitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ CS de Coidados Auxiliares de Enfermaría. ■ CS de Administración e Finanzas. ■ CS de Supervisión e Control de Máquinas e Instalacións do Buque. ■ CS de Automoción. ■ CS de Instalacións Electrotécnicas. ■ CS de Administración de Sistemas Informáticos. ■ CS de Desenvolvemento de Aplicacións Informáticas. ■ CS de Dietética.
---	--

A pesar de aparecer nomeados aquí 16 ciclos formativos, en realidade na comarca, estanse levando a cabo 18, xa que existen dous que se desenvolven en dous dos centros diferentes: o CM de *Xestión Administrativa* e o CS de *Administración e Finanzas*, ambos pertencentes á familia de *Administración*. Por outra banda, é de interese o feito de que a maior parte dos ciclos sexan de grao medio, concretamente o 55'6% dos mesmos, mentres que de grao superior son o 44'4% restante. Destacan entón, ciclos da familia de *Administración* como os que máis se ofertan, representando ao 22'2% dos mesmos. Seguiríalle a familia de *Electricidade e Electrónica* e a de *Mantemento de Vehículos* cun 16'7% cada unha. As familias máis clásicas da FP son as que máis se están impartindo nesta comarca. Existen tamén outros títulos pero en moita menor medida. Ditas titulacións comezaron a estenderse progresivamente a mediados dos anos 90 e tal como podemos apreciar, subsisten hoxe en día⁴.

- 2 Para coñecer en profundidade o “como se fixo” ou metodoloxía deste traballo que citamos, así como os resultados do mesmo de forma pormenorizada, ver Rego Agraso (2009).
- 3 Dada a complexidade e extensión do traballo de investigación no que nos baseamos, en lugar de describir a súa metodoloxía e resultados de forma pormenorizada, ímonos centrar en destacar algúns dos aspectos máis relevantes do mesmo en función da temática que nos ocupa.
- 4 Isto podemos constatalo se aludimos á variable *Número de anos que leva impartíndose o Ciclo Formativo no centro*, xa que a maior parte deles, o 66'7% concretamente, levan entre 10 e 14 anos ininterrompidos no mesmo centro. Posteriormente, o 27'8% levaría entre 5 e 9 anos, mentres que só existe un ciclo de nova implantación neste ano académico 2008/2009 (Rego Agraso, 2009: 385). Constatamos así, a escasa variación das titulacións dentro da mesma comarca, xa que a ampla maioría lévanse impartindo máis de 5 anos.

Por outra banda, con respecto ao **mercado laboral** da comarca do Barbanza, podemos destacar inicialmente, a existencia de dúas cadeas produtivas como as máis relevantes. Estas cadeas serían en primeiro lugar, aquela que relaciona tódolos sectores que dependen das *actividades marítimo-pesqueiras* e en segundo lugar, aquelas empresas que dependen do mundo da *construción*. Tal e como destacamos anteriormente, o 27% do tecido produtivo depende da pesca e outro 21'1% dependen da construción.

Á hora de constatar se estas cifras se ven reflectidas na oferta formativa inicial da comarca, observamos que na súa maior parte non é así. A continuación, podemos apreciar a relación *mercado laboral-formación* en función dun dos subsectores máis destacados da comarca: as *actividades marítimo-pesqueiras*.

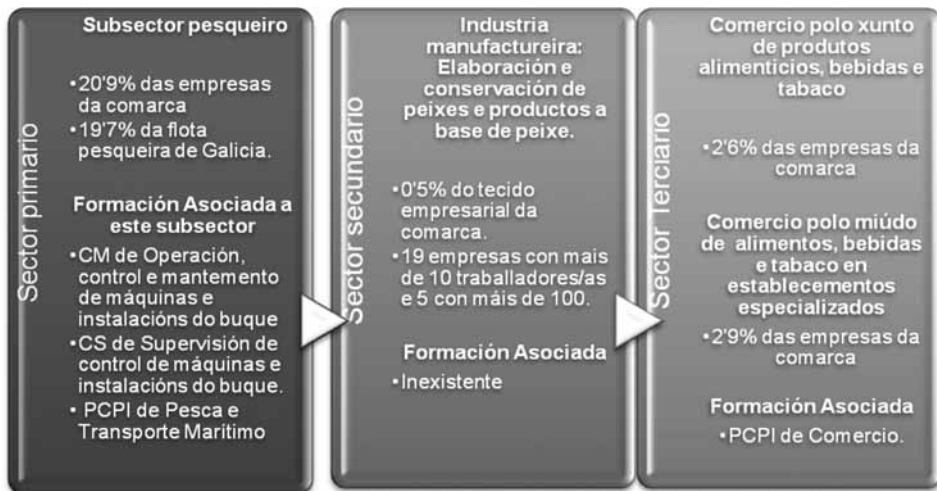


Ilustración1_ Relación entre as actividades vinculadas á pesca nos tres sectores e oferta de formación profesional inicial asociada. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2008) e Instituto Galego das Cualificacións (2008).

Tal e como podemos apreciar, non existe ningún ciclo formativo relacionado coa manufactura de produtos mariños nin tampouco vinculado co comercio de produtos alimenticios. Ambas actividades están relacionadas directamente coa pesca e conforman unha grande parte das empresas e das contratacións realizadas na comarca, polo que chama a atención a ausencia de formación inicial neste ámbito. Especialmente relevante é o caso da industria manufactureira do peixe, a cal se constitúe como un dos piares da comarca en canto a creación de emprego.⁵ Ademais, segundo os datos

5 Tal e así, que ao longo do ano 2009 foi a única actividade que non destruíu emprego na comarca, mentres que outros sectores se viron especialmente afectados polos efectos da crise económica. Na prensa local apareceron dende xaneiro do 2009 distintas referencias neste

analizados, *peón de industria manufacturera* é unha das ocupacións máis demandadas, sendo persoas, na súa maior parte, sen cualificación, as máis contratadas na comarca baixo esta denominación profesional. É pois, especialmente significativa a ausencia de ciclos formativos que formen aos traballadores/as que posteriormente se incorporarán a estas industrias.

Por outra banda, algo similar ao descrito para a actividade pesqueira, ocorre para o ámbito da construción. Neste senso, cabe destacar a ausencia total de formación inicial para os traballadores/as do sector, polo que dada a investigación realizada, sería moi interesante formar a persoal cualificado no mesmo⁶. Na seguinte ilustración



Ilustración 2_ Relación entre as actividades vinculadas á construción en tres sectores económicos e oferta de formación profesional inicial asociada na comarca do Barbanza. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2008) e Instituto Galego das Cualificacións (2008).

senso, destacando especialmente novas como: *Solo Barbanza se salvó en enero de los estragos del paro* (La Voz de Galicia, 05.02.09); *Garantías de que se mantendrán los puestos de trabajo, pese a la crisis económica*. (La Voz de Galicia, 21.02.09) ou *El paro volvió a ser benévolo con Barbanza durante el mes de febrero*. (La Voz de Galicia, 04.03.09). En todas elas se destaca o papel xogado polas conserveiras da zona na xeración de emprego e no mantemento do xa existente.

6 É preciso aclarar que, a pesar da caída que sufriu o sector da construción na comarca, este segue representando unha porcentaxe elevada do tecido empresarial, especialmente se temos en conta aquelas actividades que se vinculan a ela de forma indirecta

podemos apreciar as relacións que se dan entre os distintos sectores, mantendo a actividade da construción como nexos común a todos eles, así como a formación inicial existente ao respecto.

A oferta formativa existente en relación ás actividades vinculadas coa construción semella ser bastante escasa, dada a presenza case absoluta de PCPIs tanto no sector secundario como no propio sector da construción. Ao mesmo tempo, as actividades inmobiliarias só contan con ciclos formativos relacionados coa Administración, os cales levan varios anos desenvolvéndose na comarca e en dous centros distintos, polo que pode existir unha saturación do mercado ao respecto.

Por outra banda, existen unha serie de actividades que, polo seu volume de contratación e o elevado número de empresas tamén representan sectores fortes dentro da comarca, polo que se requiriría tamén formación vinculada ás mesmas. Estámonos a referir por exemplo ao sector do transporte, no que máis contratacións se realizaron no ano 2008 (IGE: 2008), ou o sector das actividades sanitarias, así como a hostalaría e o mantemento e servizos á produción.

4. A relación entre os ciclos formativos e o mercado laboral na comarca do Barbanza. A ordenación territorial dos mesmos no alcance de mellores cotas de inserción

Inicialmente e trala investigación realizada, debemos valorar a unidade territorial que tomamos como referencia pensando na súa idoneidade como entidade con mercado propio e con recursos suficientes para ser considerada como elemento de desenvolvemento territorial. Efectivamente, mediante este traballo puidemos constatar que a comarca, lonxe de ser un territorio cunha extensión limitada para o desenvolvemento profesional da poboación e a súa inserción laboral, eríxese como unha unidade diferenciada do resto cunhas características propias dentro da xeografía galega. Isto implica que, tal e como puidemos comprobar mediante os datos recollidos e analizados, ten capacidade de contratación suficiente para dar cabida á súa propia poboación activa no senso de que debería ser quen de xerar emprego propio nun volume considerable. Isto non implica que non haxa parados na comarca, que efectivamente si os hai, senón que este territorio se pode (e debe) entender como unidade de referencia para que ditos parados deixen de selo. Ademais, cada unha ten unhas características socioeconómicas propias e diferenciadas do resto, polo que require dunha ordenación formativa e socioeconómica do territorio de acordo ás mesmas e ás necesidades que se xeran a partir delas. Apostamos pois, pola comarca como unidade de referencia válida para realizar un posible ordenamento da oferta de Formación Profesional Inicial en función do mercado existente en Galicia.

Outro dos aspectos que destacaríamos é a necesidade de que a oferta formativa varíe, é dicir, que os ciclos formativos non permaneza no mesmo territorio por un número ilimitado de anos. En vistas das grandes mobilidades e variacións que se producen no mercado laboral, a FP non pode nin debe permanecer allea, senón que debe mudar case en consonancia cos requirimentos do mesmo. O mercado comarcal pode non ter capacidade ilimitada para acoller un determinado número de titulados/as cada ano procedentes do mesmo ciclo formativo, xa que se non se trata dun sector especialmente forte e xerador de emprego, chegará un momento no que estes titulados/as terán que buscar traballo noutra zona, o cal implicaría unha desvinculación directa entre a formación e o traballo no propio territorio, en vistas de que unha non responde ás necesidades do outro. Se entendemos a Formación Profesional como un dos motores de desenvolvemento produtivo do territorio, non podemos formar traballadores/as que posteriormente non atoparán traballo daquilo para o que se cualificaron, senón que é preciso manter como referente da FP a inserción laboral. Esta é unha situación que se da na comarca analizada, xa que tal e como puidemos comprobar, o 64'7% dos ciclos formativos levan impartíndose entre 10 e 14 anos (Rego Agraso, 2009:403). Habería que comprobar as posibilidades reais de inserción dos titulados/as de cada un destes ciclos dentro da mesma comarca, o cal probablemente implicaría a existencia de certas limitacións, xa que se trata dun volume de anos considerable.

Con respecto á incertidume que caracteriza ao mercado laboral, especialmente cando se producen momentos de crises económicas, é necesario destacar a necesidade de ter en conta as posibilidades que neste senso ofrece a Formación Profesional. Dende o comezo deste traballo, levámola entendendo como un motor de desenvolvemento do territorio, especialmente das comarcas, e dende esta perspectiva, consideramos que unha poboación formada e cualificada trae consigo un aumento do desenvolvemento do territorio a nivel educativo, social e tamén económico. De aí a necesidade de prestar atención á ordenación territorial dos ciclos formativos en Galicia e de establecer uns criterios claros a partir dos cales se levará a cabo a súa distribución nas distintas comarcas. Deste xeito, estaremos vinculando de forma estreita a oferta formativa co mercado laboral e atendendo, ao mesmo tempo, ás necesidades de empregabilidade que demanda unha poboación concreta.

5. Referencias Bibliográficas

- Banks, J. A. (1993). *Les transitions entre l'éducation et le monde du travail*. Conseil de l'Europe. Séminaire sur Education: structures, politiques et strategies. Strasbourg.
- Candedo, M.D., Mosquera, M.J., Ojea, R. e Rodríguez, X.M. (1990). Concellos e Educación. En Caride, J.A. (Dir.): *A educación en Galicia. Problemas e perspectivas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

- Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional (*European Centre for the Development of Vocational Training*) (CEDEFOP) (2008). *Formation et enseignement professionnels en France: Une brève description*. Tesaloniki: CEDEFOP.
- Comité Económico y Social (1983). *L'emploi des jeunes*. Bruxelas: Unión Europea.
- Consello da Unión Europea (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Lisboa: 23 y 24 de marzo de 2000. Dispoñible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm (Consulta 20/04/2009).
- Decreto 93/1999, do 8 de abril, polo que se crea e se regula o Instituto Galego das Cualificacións (DOG 19.04.99).
- El paro volvió a ser benévolo con Barbanza durante el mes de febrero.* (2009, 04 de marzo) *La Voz de Galicia* En <http://www.lavozdeg Galicia.es> (Consulta 04/03/2009)
- Garantías de que se mantendrán los puestos de trabajo, pese a la crisis económica.* (2009, febreiro, 21) *La Voz de Galicia* (digital) http://www.lavozdeg Galicia.es/barbanza/2009/02/21/0003_7543942.htm?utm_source=buscavoz&utm_medium=buscavoz El paro volvió a ser benévolo con Barbanza durante el mes de febrero. (2009, 04 de marzo) *La Voz de Galicia* En <http://www.lavozdeg Galicia.es>
- García Docampo, M. (2003). *A construción social do territorio galego*. Santiago de Compostela: Tresctres Editores.
- Informe do Consello “Educación” ao Consello Europeo, do 14 de febreiro de 2001, sobre os futuros obxectivos precisos dos sistemas de educación e formación. (5680/91 EDU 18- non publicado en Diario Oficial). Dispoñible en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm (Consulta 05/02/2009)
- Instituto Galego de Estatística (IGE) (2008). *Datos estatísticos básicos de Galicia 2008*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Instituto Galego das Cualificacións (2008). *Estudo do mercado laboral en Galicia 2007*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Lei Orgánica 1/1981, do 6 de abril, do Estatuto de Autonomía de Galicia (BOE 28/04/1981)
- Longueira, T. (2009, Febreiro, 02). *Solo Barbanza se salvó en enero de los estragos del paro*. *La Voz de Galicia* (digital). Dispoñible en: http://www.lavozdeg Galicia.es/dinero/2009/02/05/0003_7508128.htm?utm_source=buscavoz&utm_medium=buscavoz (Consulta: 02/02/2009)
- Merino, A. (2003). Descentralización, participación popular y gestión local: alcance y límites para el desarrollo social. En Merino, A. *Desde la proximidad democrática*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Mira Lema , J.L. (1998). Un novo modelo de Formación Profesional. Implantación en Galicia. *Revista Galega do Ensino*, 20 —Especial Formación Profesional—, 21-47.

- Organización Internacional do Traballo (OIT) (2004). *Tendencias mundiales del empleo juvenil*. Xenebra: OIT
- Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico (OCDE). (1983) *Polítics novatrices en faveur des jeunes*. París: OCDE.
- Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico (OCDE). (1999). *Preparing Youth for the 21st century: the transition from education to the labour market. Proceedings of the Washington D.C. Conference. 23-24 February 1999*. París: OCDE.
- Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico (OCDE) (2000). *Estudios económicos de la OCDE 1999-2000*. París: Mundi Prensa.
- Real Decreto 375/1999, do 5 de marzo polo que se crea o Instituto Nacional das Cualificacións. (BOE 16/03/1999)
- Real Decreto 1553/2004, do 20 de xuño polo que se desenvolve a estrutura orgánica básica do Ministerio de Educación e Ciencia (BOE 26.06.2004).
- Rego Agraso, L. (2009). *A relación entre a oferta de Formación Profesional Inicial e o mercado laboral nos territorios comarcais: O Barbanza. Traballo de Investigación Tutelado*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Rial Sánchez, A. (2005). Transicións educación/formación y traballo. En Ministerio de Educación y Ciencia. *La Formación Profesional como vía para el autoempleo. Promoción del espíritu emprendedor*. Colección Aulas de Verano. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Mesa de Comunicaci3n 4
Diversidade laboral

As interpretacións do colectivo de profesionais no acceso das mulleres con discapacidade ao emprego

ALICIA DÍAZ BALADO
Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

O estudio da diversidade aproxímase á análise das experiencias no eido ocupacional ou laboral por parte de colectivos poboacionais diferenciados, como as persoas con discapacidade. Especificamente, o acceso das mulleres con discapacidade ao emprego —a través de canais como a inserción ocupacional, o emprego protexido ou a inserción laboral ordinaria— susténtase no conxunto de políticas que ao respecto se foron articulando nos estados europeos, a partir da aparición do Manifesto das Mulleres con Discapacidade en 1997.

En 2006, aparece o *I Plan de Acción para las Mujeres con Discapacidad* —primeiro plan de igualdade específico para as mulleres con discapacidade— elaborado polo Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales en 2006, que coincidirá no tempo co *I Plan Integral de Acción para Mujeres con Discapacidad 2005-2008*, redactado polo *Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad* (CERMI).

2. Xustificación teórica

Nos últimos anos ten xurdido, tanto desde o ámbito académico como desde as organizacións do movemento, un interese crecente sobre a problemática que lles atinxe ás mulleres con discapacidade. Certamente, na aparición desta tendencia influíron as investigacións relacionadas cos Estudos de Xénero e en concreto cos denominados *Feminist Disability Studies*, que teñen incorporado a perspectiva feminista á investigación na discapacidade. Os *Feminist Disability Studies* iniciáronse a partir da temática de xénero e saúde e posteriormente foron ampliando o seu estudo ata un corpo máis amplo de coñecementos. Neste novo espectro figura a discapacidade como lugar de opresión, na que se reflicte o carácter das relacións entre a sociedade e as mulleres con minusvalías, estudado no seu momento por Fine e Asch (1988) ou Morris (1991).

A EDDDES-99 —*Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud*— mostra cifras extremadamente baixas acerca da participación laboral do colectivo con discapacidade. A situación vírse dunha maior complexidade para as mulleres do colectivo, quen tradicionalmente non foron obxecto da observación focalizada a través de estudos e análises de seu. Na citada enquisa, a taxa de actividade sinalábase no 40,6% para os varóns con discapacidade de entre 16 e 64 anos, mentres que para os varóns sen discapacidade, a taxa alcanzaba o 79,3%. Para as mulleres con discapacidade, a taxa revelaba unha actividade do 23,7%, fronte á taxa de actividade do 49,6% das mulleres sen discapacidade.

A investigación da que se da conta neste foro participa da mencionada liña, xa que analiza a evolución da inserción ocupacional e laboral do colectivo das mulleres con discapacidade. Na presente intervención, particularmente, achéganse as voces da mostra dos representantes dos Centros Ocupacionais e dos Centros Especiais de Emprego da provincia de A Coruña, en relación á evolución da inserción ocupacional e laboral do colectivo de interese.

É posible referir, por orde consecutiva, os seguintes obxectivos —xeral e específico—:

- analizar a situación das mulleres con discapacidade nos distintos ámbitos da sociedade, a partir dos centros ocupacionais e dos centros especiais de emprego e das achegas dos e das profesionais,
- analizar a visión do colectivo de profesionais en relación á inserción das mulleres; desde os ámbitos familiar, formativo, de participación social e ocupacional e laboral.

A hipótese singular da investigación, referida ao espazo ocupacional e laboral, establece: “Ao igual que acontece coas dificultades que outros colectivos marxidados experimentan no acceso ao mercado laboral, a discriminación laboral das mulleres con discapacidade resposta a cuestións sociais estruturais”.

3. Metodoloxía

Os puntos centrais do presente apartado inclúen o deseño da investigación, a poboación e a mostra, o entorno da investigación, o enfoque metodolóxico e a análise estatística.

O deseño da investigación empregou un deseño bibliográfico, un deseño de enquisas, un deseño de campo e un deseño estatístico. A recollida dos datos produciuse nun ambiente natural mediante a aplicación do cuestionario, nas súas diferentes modalidades, aos grupos específicos da mostra seleccionada. A investigación estruturouse a través das fases teórica, metodolóxica e de validación empírica, para finalizar coa fase analítica, de interpretación dos resultados, tanto cuantitativa como cualitativa.

A poboación fai referencia ás mulleres usuarias e traballadoras dos centros ocupacionais e especiais de emprego, así coma aos representantes dos mesmos, na provincia de A Coruña. Segundo o artigo 53 da LISMI, os centros ocupacionais posúen como finalidade asegurar os servizos de terapia ocupacional e de axuste persoal e social a aquelas persoas nas cales o carácter da súa minusvalía constitúe un impedimento para a súa integración nunha empresa ou nun Centro Especial de Emprego. Pola súa banda, Pérez Marín (1996) define os Centros Especiais de Emprego como constituintes daquela forma de emprego na cal a colocación individual no lugar ordinario de produción é acompañada de medidas de apoio, entendida como un sistema subsidiario, no caso de que non sexa posible a integración do traballador ou traballadora con discapacidade no medio ordinario.

A mostra seleccionouse a partir daqueles centros que accederon a colaborar como participantes na investigación, proceso que, no caso dos Centros Ocupacionais, resultou relativamente sinxelo. En canto aos Centros Especiais de Emprego, o seu réxime laboral imposibilitou o cumprimento do cuestionario, debido ás interrupcións que conlevaba no horario laboral das traballadoras. Por este motivo e como se pode constatar, a súa presenza no conxunto dos centros da mostra, é moito menor.

En canto ao entorno da investigación, entre os 16 centros finalmente seleccionados, diferenciouse entre centros de influencia urbana e centros de influencia rural. Os centros de influencia urbana refírense a aqueles ubicados nunha cidade ou no seu radio de influencia e os centros de influencia rural son aqueles alonxados do radio de acción das principais cidades galegas. O tamaño dos centros participantes varía considerablemente en función do volume de persoas usuarias ou traballadoras. Nun entorno de influencia urbana, o centro ocupacional cun menor volumen acollía a asistencia de 11 persoas usuarias, en contraste coas 132 persoas usuarias doutro dos centros ocupacionais.

En cada centro contouse coa colaboración dun representante, entendido como aquel ou aquela profesional que desenvolve a súa función na institución; unha persoa

coñecedora da dinámica, do funcionamento e do proceso de inserción do colectivo. En 14 centros, os representantes dedicábanse a tarefas de dirección ou xerencia e nos 2 centros restantes, seleccionáronse unha profesora de Educación Primaria en Comisión de Servizos e unha monitora. En canto á súa formación, dous representantes posuían estudos en Psicoloxía e un terceiro en Filosofía.

En relación ao enfoque metodolóxico do estudo, o cuestionario foi o instrumento escollido para a recollida de datos, estruturado a partir das dimensións cualitativa e cuantitativa. O instrumento foi previamente validado polos axentes correspondentes e tívose especial coidado en que a totalidade dos ítems resultase intelixible para as mulleres integrantes da mostra. Na presente investigación, o método cuantitativo foi o prioritario e o método cualitativo, aquel considerado secundario. Nos distintos casos, suscitouse ademais a entrevista aberta. A información adicional cualitativa recollida a partir das respostas ao cuestionario —propiciada desde a súa estrutura semiaberta ou aberta—, reforzou os datos obtidos cuantitativamente.

O cuestionario foi cumprimentado tanto polo colectivo de representantes como polas mulleres usuarias e traballadoras dos centros da mostra. Á súa vez, o modelo para os representantes diversificouse en dúas modalidades, A e B.

O cuestionario A centrouse na recollida de información sobre aspectos identificativos dos centros: actividade desenvolvida, datos sobre a plantilla e volume do centro, a clasificación da discapacidade das persoas usuarias ou traballadoras e a súa evolución para un período aleatorio de 5 anos, desde os centros ocupacionais cara ao emprego protexido ou ordinario.

O cuestionario B incorporou ítems centrados no labor profesional do ou da representante: nun conxunto de 9 ítems, 8 pertencían á área ocupacional e só 1 á área de participación social.

Dun xeito xeral, pretendeuse analizar as causas das dificultades da inserción laboral nas mulleres con discapacidade, a partir, entre outros, de ítems que indagan sobre as diferencias de xénero en canto á empregabilidade e a contratación. Ademais, tamén se procurou coñecer as principais razóns sobre o rexeitamento das persoas con discapacidade no acceso ao emprego, así como as causas do incumprimento do cupo de reserva; ambas constitúen variables fundamentais na problemática central da inserción das mulleres con discapacidade.

En canto á análise estadística, utilizouse o programa de análise de datos SPSS. A análise dos datos cuantitativos complementouse coa interpretación dos contidos das categorías cualitativas, nas que se agrupou a información adicional obtida a través da aplicación do instrumento.

O conxunto de información obtida de carácter cualitativo organizouse ao redor do seguinte grupo de categorías cualitativas de resposta: roles das mulleres con discapacidade, distribución de roles nos centros, preponderancia do entorno familiar,

sobreprotección familiar, oportunidades laborais e marketing empresarial. O seu contido concrétase máis polo miúdo no seguinte apartado.

4. Resultados

O medo ao baixo rendemento, o descoñecemento do colectivo e a evitación de complicacións constitúen as respostas prioritarias que o colectivo de representantes achegou para a explicación do rexeitamento de certas empresas na empregabilidade das persoas con discapacidade.

En canto á problemática específica que apremia ao colectivo de mulleres, é posible mencionar as seguintes cuestións, que retardan ou frean a súa inserción laboral, así coma o seu desenvolvemento social:

- nunha grande medida, debido á inseguridade do mercado, as familias das persoas con discapacidade —sobre todo no caso das mulleres con discapacidade intelectual— móstranse remisas a renunciar á seguridade da prestación económica recibida;
- no caso das mulleres con discapacidade intelectual, acontece que aquelas que presentan unhas mellores condicións de cara á inserción laboral, son as mulleres que nos fogares realizan as tarefas cunha maior resolutividade, circunstancia que incide na súa interrupción en canto a asistencia aos centros. É dicir, semella que a súa “utilidade” no fogar reduce a súa asiduidade ás institucións de inserción;
- o propio contexto investigado é herdeiro dunha cultura na que as funcións e os roles son diversos e asimétricos para os homes e para as mulleres. Algúns representantes da mostra afirman ter vencellado o seu traballo nos centros a favor do equilibrio de roles de xénero entre homes e mulleres.

Respecto a esta última cuestión —a procura da equiparación de roles— nos centros soe resultar complicada. Nun dos centros da mostra incluíanse, entre os seus obxectivos iniciais, a eliminación dos roles de xénero estereotipados, punto de interese que o representante admite terse conseguido despois dun arduo esforzo.

Ao fío desta cuestión, un dos representantes manifesta que grande parte dos obradoiros de emprego, así como dos cursos de formación ofertados e dirixidos ao colectivo, soen contemplar, maioritariamente, perfís masculinos, a través da formación asociada á construción —cursos de albanelería ou de pintura de edificios— ou cursos de xardiñería. Este punto dificulta a implantación do equilibrio na participación de ambos xéneros no proceso de inserción.

Así, en canto á oferta laboral dos concellos, é tamén habitual que, como se indica, esta vaia encamiñada cara sectores de emprego predominantemente masculinos, coma tamén acontece entre os centros ou asociacións empresariais que ofertan formación.

Nas súas respostas, o colectivo de representantes faise eco tamén das condicións no acceso laboral á Administración. Dous representantes culpan á propia Administración por non ter velado polos dereitos e intereses do colectivo e por ter descoidado o establecemento de sancións ás empresas ordinarias que non respectan o cupo de reserva do 2% de postos para traballadores e traballadoras con discapacidade.

Ao respecto, a Lei de Integración Social de Minusválidos (LISMI) (1982), no artigo 38, establece que as empresas públicas e privadas cun número de 50 ou máis traballadores en nómina, están obrigadas á contratación, cando menos, do 2% de traballadores con discapacidade. En virtude do RD 27/2000 establecéronse medidas alternativas ao cumprimento do cupo de reserva a favor das persoas con discapacidade, que diversificaron a que antes era a única opción, consistentes na contratación cun centro especial de emprego, cunha traballadora ou traballador autónomo con discapacidade ou na doazón ou accións de patrocinio, para o desenvolvemento de actividades de inserción laboral e de creación de emprego para o colectivo.

Na práctica, o cumprimento do cupo de reserva soe efectuarse coa continuación en plantilla de antigos traballadores en nómina que teñen adquirido unha discapacidade con posterioridade á súa contratación. Pola súa parte, nun dos centros, o representante aseguraba que o incumprimento do cupo de reserva nas prazas mantíñase, porque deste xeito evítábanse complicacións nos mesmos.

Sobre a evolución do emprego nos centros, dous representantes sinalan o incumprimento dos obxectivos iniciais cos que os centros foron creados. O representante dun Centro Especial de Emprego afirma que desde esta clase de centros non se promoven contratacións cara a empresa ordinaria: os traballadores e as traballadoras continúan nos mesmos de forma permanente. Entre o conxunto de respostas, tense aludido que en grande parte das ocasións, o colectivo non reúne os requisitos que se soen demandar nas ofertas de emprego, como, por exemplo, contar coa obtención do carnet de conducir.

A actitude do colectivo de representantes, xeralmente, é sensible respecto ás cuestións de xénero en canto á inserción das mulleres con discapacidade, xa que este constitúe un aspecto que perciben na súa actividade diaria. Mais compróbase que tamén existen excepcións a esta actitude xeral. Neste sentido, é reseñable o feito de que o representante dun centro ocupacional non considere que exista discriminación engadida para as mulleres. Sostén que estas non afrontan unha discriminación por xénero, xa que ao empresariado só lle interesa que as traballadoras e os traballadores posúan as aptitudes para o posto en cuestión. Este representante detecta problemas noutra dirección, sinalada tamén por outros dos seus colegas, ao afirmar que a LISMI é unha “grande mentira”, porque demostrou carecer de eficacia na promoción do emprego. Así, as dificultades que identifica para as mulleres refírense ao contexto xeral da inserción, antes que aos problemas de xénero.

Nas respostas achegadas polo grupo de representantes percíbese un desaxuste entre o obxectivo inicial co cal os Centros Ocupacionais foron creados e a función que foron adquirindo posteriormente, máis cercana ao acollemento xeralizado colectivo, independentemente das características da súa discapacidade. Un dos participantes da mostra no conxunto do colectivo de representantes sinala a inqueda de que a integración se teña transformado nunha moda pasaxeira, e expresa a preocupación de que na práctica, poucas persoas con discapacidade teñan mostrado verdadeira vontade de se insertar laboralmente.

Os resultados finais da investigación – coincidentes coa hipótese xeral e singular para a dimensión ocupacional-laboral - teñen confirmado a raíz estrutural da cuestión.

5. Conclusións

As estadísticas e enquisas reflicten as baixas porcentaxes de contratación do colectivo en profesións escasamente cualificadas e con baixos salarios; como xa se apuntou ao inicio do presente texto.

As respostas do colectivo de profesionais tratan de ofrecer unha interpretación para a baixa inserción do grupo de mulleres, así como para as dificultades atopadas en canto á incorporación plena á dinámica dos centros.

En primeiro lugar, indícanse cuestións xa mencionadas, como o medo ao baixo rendemento e o descoñecemento do colectivo, coa inexistencia dunha cultura asociada á participación laboral do colectivo de persoas con discapacidade, que se traduce na falta de información por parte dos empregadores. Ao respecto, téñense implementado, por parte dos poderes públicos, campañas de sensibilización e información sobre as posibilidades de contratación do colectivo.

Nunha sociedade androcéntrica, os prexuízos de xénero limitan, tamén, as oportunidades de desenvolvemento para as mulleres con discapacidade: por longo tempo; a reivindicación dunhas condicións laborais e salariais dignas non atinxiu a este grupo específico, cuestión que anda a mudar. Na actualidade, as mulleres con discapacidade constitúen un grupo contemplado na grande maioría dos plans de igualdade deseñados por organismos diferenciados.

As respostas do colectivo de representantes transmiten unha certa sensación de fracaso, en canto ás condicións e á dinámica dos centros, nos que quizá se somete a unha maior crítica ás condicións estruturais da inserción socio-laboral que ás cuestións relativas ao tratamento de xénero. Nesta liña, voces diversas consideran que a prestación percibida polo colectivo actúa como unha trampa que dificulta o proceso de inserción.

Nomeadamente, o momento económico actual, agravado nos últimos tempos, dificulta considerablemente o proceso de inserción do colectivo. A limitación dos

orxamentos públicos de apoio á iniciativa privada extremou as marxes de precariedade entre as que habitualmente se ten situado o colectivo.

Aínda partindo destes presupostos, nas respostas obtidas teñen cabida tamén certos trazos positivos. O colectivo de representantes afirma que, salvadas as reticencias iniciais, as empresas soen mostrar un alto grao de satisfacción en relación ao desenvolvemento das persoas con discapacidade contratadas. Nesta liña, o papel dos e das profesionais nos centros é fundamental de cara á orientación no proceso de transición do colectivo con discapacidade cara ao emprego, por realizar funcións de mediación entre a Administración e o sector privado.

Referencias bibliográficas

- Fine, M.; Asch, A. (1988). Disability Beyond Stigma: Social Interaction, Discrimination, and Activism. *Journal of Social Issues*, 44 (1), 3-21.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2001). *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud 1999. Resultados detallados*. Madrid.
- Morris, J. (1991). Impairment and Disability: Constructing an Ethics of Care That Promotes Human Rights. *Hypatia*, 16(4), 1-16.
- PÉREZ MARÍN, J. (1996): Del empleo especial al empleo ordinario: Análisis de experiencias de integración laboral de personas con discapacidade. En V.V.A.A., *La discapacidade en el siglo XXI. Plan de Acción. Una proposta de futuro*. (pp. 125-139). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Referencias lexislativas

- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 103 (30 de abril de 1982), págs. 11106 - 11112

A cuestión laboral nos modelos teóricos da discapacidade

ALICIA DÍAZ BALADO
Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

Os modelos da discapacidade constitúen a carta de presentación e o vehículo a través do que a minusvalía se reflicte na sociedade. Estes representan o marco a través do cal se estruturan as pautas e o estilo de vida do colectivo.

Deste xeito, os distintos modelos son consecuentes cos presupostos dun estándar de sociedade determinado, e abren os cauces para o desenvolvemento do colectivo a través de liñas de actuación diferenciadas.

2. Xustificación teórica

Os Estudos da Discapacidade desenvolven a ollada que a sociedade posúe respecto á situación dos homes e das mulleres con discapacidade, a través dunha diversidade de perspectivas. Cada unha das visións ensaiadas permite a análise das relacións entre o colectivo e o conxunto da sociedade desde puntos de vista diferenciados. A súa revisión revela información precisa no estudio das posicións que teñen ocupado as persoas con discapacidade e na interacción coas distintas circunstancias individuais e sociais, entre a que se atopa o ámbito da inserción laboral.

A grandes rasgos, a pauta común presenta dúas amplas dimensións ou modelos, xa clásicos na clasificación da discapacidade: o modelo médico e o modelo social.

A) O modelo médico

O modelo médico ten sido cuestionado durante a década dos 60 como modelo exclusivamente explicativo da discapacidade, en coincidencia cos inicios da participación do colectivo na vida social.

Pero ata esa data, o modelo médico ou paradigma da rehabilitación considerouse a representación por excelencia a partir da cal se articulou a reflexión e a actuación na discapacidade.

A tradicional consideración das persoas con discapacidade como simples pacientes da área médica, propiciou a ausencia do recoñecemento das súas diversas necesidades nas distintos espazos sociais, entre os que se atopa a inserción ou desempeño laboral.

Na actualidade, téndese a posicionar o modelo médico nunha esfera de normalización. Neste sentido, o dereito extensivo á atención sanitaria tradúcese, no caso das persoas con discapacidade, na posibilidade de mantemento dun estado físico ou intelectual nas mellores condicións.

Hoxe en día, o acceso aos servizos médicos é un dereito para o conxunto da poboación, un presuposto básico que debe achegar as condicións de saúde óptimas de cara á participación na sociedade das persoas con discapacidade. A conservación dunha boa calidade de vida para o colectivo constitúe o fundamento para a participación en condicións de igualdade nas restantes esferas sociais.

O colectivo mostra a súa presenza na sociedade, particularmente a través do acceso e da permanencia no espazo ocupacional e laboral. Enténdese que a deficiencia rebasa a vertente sanitaria, de xeito que esta interactúa coas múltiples dimensións sociais. Na conxunción destas coa deficiencia biolóxica orixínase a discapacidade, entendida como a restricción ou a ausencia da capacidade de realización dunha actividade na forma ou dentro da marxe aceptada como normal.

Polo tanto, o colectivo ten superado fortes obstáculos, baixo a forma das barreiras que antano imposibilitaban o seu o acceso á participación social e laboral.

B) O modelo social.

Na década dos 60 déronse as condicións necesarias para o cambio cualitativo que se produciu na interpretación da discapacidade. Esta mudanza posibilitou unha nova dimensión na mesma, que implicou o propio autorrecoñecemento do colectivo e a proxección da súa identidade cara a sociedade. No século XX é o momento no que o home e a muller con discapacidade abandoa o rol exclusivo de paciente e incorpórase á cidadanía activa, a través da reivindicación de dereitos e deberes individuais e

colectivos. O modelo social introduciu na axenda do colectivo vocablos como empoderamento ou autocontrol e proporcionou os cauces para a capacitación do colectivo.

Aspectos como o acceso á educación e á formación laboral, o emprego ou a vida autónoma incorporáronse ás demandas do movemento, que deu os seus primeiros pasos nun tempo de fondos cambios sociais. A evolución e realización do colectivo débéronse, en parte, á iniciativa liderada por Ed Roberts desde 1970 na Universidade de Berkeley, en relación á aposta pola Vida Independente e Autónoma.

O aparición paulatina do modelo social posibilitou que a sociedade se fose implicando na formación do colectivo para a inserción laboral e as formas ocupacionais de transición ao emprego.

A Constitución Española de 1978 define a protección dos dereitos fundamentais da cidadanía: no artigo 35 garante o dereito e o deber ao traballo e o artigo 49 protexe os dereitos das persoas con discapacidade e a súa atención nas políticas públicas. Ademais, téñense implantado unha serie de Plans de Acción para a promoción do emprego das persoas con discapacidade, como o Plan de Acción Europeo sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (2004-2010), proposto pola Comisión Europea ou o Plan de Acción para las Mujeres con Discapacidad, de 2006, elaborado desde o Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

3. Resultados

A inserción laboral representa unha cuestión complexa, con multitude de vertentes no seu plantexamento e evolución. O acceso á vida autónoma do colectivo implica o desenvolvemento do proceso de inserción no contexto socioeconómico da sociedade actual, no marco das oportunidades achegadas desde o modelo social.

No transcurso dunha investigación realizada sobre a inserción laboral das persoas con discapacidade desde unha perspectiva de xénero, centrada na provincia de A Coruña, confirmáronse as seguintes hipóteses relacionadas, consecutivamente, coas dimensións formativa e laboral, esbozadas nas liñas seguintes. As hipóteses citadas inclúen un enfoque de xénero na formulación específica sobre a inserción laboral do colectivo:

“A ausencia de opcións formativas acordes coas características da discapacidade e os roles tradicionais femininos interactúan negativamente na frecuencia e calidade da actividade das mulleres con discapacidade”.

“Ao igual que acontece coas dificultades que outros colectivos marxinados experimentan no acceso ao mercado laboral, a discriminación laboral das mulleres con discapacidade respoosta a cuestións sociais estruturais”.

Como se observa, o colectivo con discapacidade caracterízase pola súa homoxeidade, formado por varóns e mulleres con distintas minusvalías, persoas de procedencia e formación diversa, con distintas idades e con experiencias vitais diferenciadas. Pola contra, as consecuencias da súa diversidade así coma o resultado final do proceso varían tamén en virtude dos condicionamentos de xénero. As condicións do modelo social permiten a observación das diferencias de xénero, tamén no caso do colectivo con discapacidade.

Constitue un punto de interese a incidencia nas cuestións sociais derivadas da interacción do xénero coa discapacidade e as condicións no acceso laboral do grupo das mulleres. Téñense referenciado as condicións sociais estruturais como parte da lóxica do modelo social. O sector textil e de servizos representan, no conxunto dos datos derivados da mencionada investigación, os ámbitos con maior posibilidade de emprego para as mulleres. Pola contra, os sectores madereiro e da construción semellan aglutinar grande parte da oferta de emprego á que se acollen os varóns con discapacidade.

Nos centros, a división das ocupacións non beneficia, en liñas xerais, o proceso de inserción feminino: os datos sinalan a tendencia a estruturar por xénero as actividades asociadas aos oficios. Polo tanto, o destino laboral das persoas que estiveron ocupadas nos centros, é sumamente inestable e precario, pois as mulleres con discapacidade soen situarse na base da pirámide económica.

Ademais, os homes e as mulleres con discapacidade que chegan ao mercado laboral, houberon de superar unha serie de censuras ou condicionantes previos. Neste punto inflúe tamén o baixo nivel formativo do colectivo, do que se fan eco as organizacións de persoas con discapacidade física.

4. Conclusións

Superadas as ataduras do modelo médico e aceptado o modelo social, as persoas con discapacidade transforman o seu rol a partir do vello estatus de pacientes. Cuestión pola que semella pagarse un prezo, porque o colectivo incorpórase a unha sociedade que aínda carece da cultura necesaria en referencia á participación na sociedade, a través da inserción laboral.

O modelo social foi transitando por un proceso de transformación desde os inicios da incorporación do colectivo á sociedade nos seus distintos espazos, tanto desde o labor das organizacións como desde as propias achegas individuais.

De feito, a temática laboral revélase como un ámbito de estudo que foi prescindible ou “inexistente” por longo tempo. Esta, contemplada desde o centro do modelo social, constitúe un aspecto central no eido, relacionado con outras múltiples dimensións relevantes na discapacidade, como a formación, a adaptabilidade dos espazos ou a integración na esfera social.

Referencias bibliográficas

- Gómez-Acebo, P. (1999-2000). Los Centros Especiales de Empleo y las Empresas de Inserción. *Documentación Social*, 117-118, 321-328.
- Herrero, A. (1994). Integración laboral de los minusválidos en el mercado ordinario de trabajo. *Minusval*, 88, 25-27.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2001). *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud 1999. Resultados detallados*. Madrid.
- Mechanic, D.; Rochefort, D.A. (1996). Comparative Medical Systems. *Annual of Review Sociology*, 22, 239-270.
- Scotch, R.; Schriener, K. (1997). Disability as Human Variation: Implications for Policy. *Annals of the American Academy*. AAPSS, 549, 149-159.

El empleo con apoyo desde un enfoque pedagógico: la formación de preparadores laborales en el contexto universitario

JUAN J. LEIVA OLIVENCIA
Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

1. Introducción

Es obvia la existencia de diferentes instrumentos de inserción laboral para jóvenes con diversidad funcional. Un ejemplo de ello serían los programas de inserción sociolaboral impulsados por asociaciones de familiares, ONGs, y fundaciones públicas y privadas que se desarrollan en todas las Comunidades Autónomas de nuestro país. Por ejemplo, el Grupo Fundosa (creado por la Fundación ONCE en 1989) lleva desarrollando programas de inserción laboral de jóvenes con dificultades mediante convenios de colaboración con empresas privadas de sectores muy diversos. Por su parte, los Centros Especiales de Empleo (CEE), que surgen a raíz de la LISMI (1982), y que son generalmente empresas creadas a instancias de asociaciones de personas con discapacidad o por sus familiares, como mínimo, el 70 % de la plantilla debe estar compuesto por trabajadores con discapacidad. Actualmente sigue siendo una opción muy relevante en el panorama de la integración laboral de las personas con discapacidad. En estos CEE se desarrollan actividades muy diversas, incluida la producción de bienes y la prestación de servicios en sectores diversos del tejido productivo, industrial y sobre todo de servicios.

Por otro lado, hay que señalar que, alrededor de todo lo que significa la inserción laboral de las personas con diversidad funcional, tienen cada vez más importancia la emergencia de las denominadas empresas de inserción, que son aquellas que tienen derecho a recibir ayudas y bonificaciones por la contratación de personas con diversidad funcional o en situación de exclusión social. Se trata de empresas que permiten realizar un aprendizaje en un contexto laboral en un ambiente normalizado, con un personal laboral heterogéneo. Por sectores, cabe señalar las empresas dedicadas a la recogida de residuos, el reciclaje, construcción, jardinería, comercio y restauración.

En este marco, cobra cada vez mayor relevancia la formación de preparadores laborales en el contexto universitario, y es que todavía son escasos los recursos de formación diseñados desde el ámbito universitario y para la profesionalización de los jóvenes universitarios en un reto social y cultural como es la inserción laboral de las personas con diversidad funcional. Un ejemplo de ello es que únicamente existe en la Universidad de Málaga, en las titulaciones de Educación Social y Maestro/a, una asignatura optativa denominada “*Formación e inserción laboral de jóvenes con dificultades*”, adscrita al área de Didáctica y Organización Escolar, y que se extingue en este presente curso académico 2010/2011. En este trabajo analizamos aspectos básicos del empleo con apoyo e indagamos en las concepciones pedagógicas que tienen alumnos/as de la titulación de Maestro/a, especialidad Educación Especial, sobre la integración laboral de los jóvenes con diversidad funcional.

2. El empleo con apoyo: presenta y futuro de la diversidad funcional

El empleo con apoyo se configura como una modalidad de inserción laboral de personas con discapacidad muy relevante en el actual panorama sociolaboral de nuestro país. Aunque todavía su implantación no es tan generalizada como en otros países de nuestro entorno europeo (sobre todo los países nórdicos), es una herramienta inclusiva clave para la mejora del bienestar y la calidad de vida de las personas con diversidad funcional. Así mismo, el empleo con apoyo implica una figura clave que se encarga de la formación de los trabajadores, asesoramiento, orientación y su adaptación al puesto de trabajo, así como de las tareas posteriores de seguimiento (MTAS, 2007). Se trata del preparador laboral. A continuación, apuntamos algunas ideas que consideramos relevantes para ilustrar la relevancia de los programas de empleo con apoyo.

- Los programas de empleo con apoyo son una modalidad relativamente nueva de inserción laboral de la persona con diversidad funcional. Tiene como objetivo la inclusión plena de estas personas en el mercado ordinario de trabajo.

- El preparador laboral es la persona que ayuda a la persona discapacitada en el trabajo, le acompaña al puesto de trabajo y le facilita a que desempeñe su laboral. Además realiza una evaluación y un seguimiento personalizado de la situación de la persona en la empresa.
- Supone un reconocimiento a una labor que realizaban las asociaciones e implica todo un avance para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.
- El Empleo con Apoyo consiste en un conjunto de servicios y acciones centradas en la persona, fundamentalmente individualizadas, para que la persona con discapacidad y con especiales dificultades pueda acceder, mantenerse y promocionarse en una empresa ordinaria en el mercado de trabajo abierto, con el apoyo de profesionales y otros tipos de apoyos.
- Entendemos por personas con especiales dificultades, aquellas que necesitan de un apoyo continuado, puntual o intermitente en el desarrollo de su actividad laboral, siendo la intensidad y duración de estos servicios la necesaria para el mantenimiento del lugar de trabajo y asegurando, un seguimiento que garantice la continuidad y promoción del trabajador.

Ahora, la pregunta clave tiene que ver con cuáles serían los objetivos del empleo con apoyo, y por tanto, indagar en las claves significativas que tienen que guiar el sentido, carácter y orientación de las iniciativas formativo-laborales del empleo con apoyo:

- Conseguir para la persona con discapacidad un lugar de trabajo integrado en el mercado ordinario.
- Promover la inserción social de las personas con discapacidad a través de la realización de un trabajo, como medio para la incorporación plena del individuo en la comunidad.
- Mejorar la calidad de vida y la independencia y autonomía de las personas con discapacidad.
- Posibilitar la promoción personal y laboral de las personas con discapacidad en la comunidad y la empresa.

En este punto, tal y como viene recogido en el Real Decreto 870/2007, de 2 de julio, por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad, cabe subrayar que lo importante es que quede constancia que el empleo con apoyo se fundamente en un sistema de apoyo individualizado, consistente en la provisión de la ayuda imprescindible proporcionada a la persona para que pueda desarrollar por ella misma una actividad laboral, en un momento determinado de su trayectoria vital. Esto, lógicamente, implica un cúmulo de iniciativas y de acciones complejas que se deben sistematizar en todo el proceso de orientación y asesoramiento laboral que necesita la persona con discapacidad. ¿Qué acciones, desde un punto de vista global, implica? Indicamos algunas acciones que nos

parecen importantes en el desarrollo del rol del preparador o asistente laboral, y es que resulta obvio afirmar que el empleo con apoyo facilita el proceso de inserción laboral con las siguientes acciones:

- Difusión del programa en un sentido amplio (Red Pública de Orientación, población general, entidades educativas, empresas, servicios sociales, agentes sociales, etc.) por tal de dar a conocer el Empleo con Apoyo y facilitar el acceso a las personas con discapacidad.
- Prospección de lugares de trabajo a través de la difusión del programa al mundo empresarial.
- Atención individualizada durante todo el proceso, partiendo de un plan personal de trabajo que se fundamenta en la presa de decisiones por parte de la persona con discapacidad.
- Orientación y asesoramiento laboral y/o personal a la persona con discapacidad y, si es el caso, a su familia.
- Asesoría técnica y legal a los diferentes agentes de la entidad empleadora, en temas relacionados con tipos de contratos, ayudas a la contratación y otros aspectos administrativos, así como espaldarazo en aspectos de tipo relacional hacia la persona con discapacidad.
- Acompañamiento y entrenamiento en el mismo puesto de trabajo, así como en otras situaciones naturales consideradas en el plan personal de trabajo.
- Asesoramiento en adaptaciones del lugar de trabajo y ayudas ergonómicas.
- Búsqueda de apoyos naturales del entorno laboral y social, para la consecución y mantenimiento de los objetivos de inserción.

Así mismo, es muy importante tener claro las fases del empleo con apoyo, que puede implicar el desarrollo de diferentes iniciativas o acciones formativo-laborales desde la perspectiva del preparador o asistente laboral. El proceso de trabajo se desarrolla mediante las siguientes fases, que pueden incluir una o más de las acciones anteriormente explicitadas:

- Preparación para la incorporación al mercado laboral: elaboración del perfil laboral del candidato, información y orientación laboral de los candidatos en relación a búsqueda de trabajo, actitudes y aptitudes laborales, conocimiento de las organizaciones, normas sanitarias y de seguridad básicas, normativa laboral y red de servicios comunitarios.
- Búsqueda de trabajo personalizado y búsqueda activa de trabajo, asegurando un puesto de trabajo adecuado a cada persona mediante la difusión del programa, la prospección del mercado laboral, el asesoramiento y estimulación a la empresa, el análisis de puestos de trabajo y condiciones laborales y el análisis de compatibilidad entre candidato y lugar de trabajo.
- Adaptación y entrenamiento en el puesto de trabajo para la adquisición de aspectos técnicos y la integración relacional y completa en la empresa, con

búsqueda de apoyo natural y la retirada progresiva del preparador laboral a medida que el proceso se hace efectivo.

- Seguimiento por el mantenimiento del lugar de trabajo, mejora de las condiciones laborales y promoción, en un sentido de evaluación preventiva y anticipadora de las necesidades del trabajador con discapacidad y de la entidad empleadora, así como de detección de situaciones conflictivas y la aplicación de medidas correctivas.
- Autonomía de la persona inserta laboralmente: el proceso del Empleo con Apoyo finaliza cuando se logra la autonomía laboral de la persona con discapacidad, a través de una salida positiva o alta del programa. Esta salida se dará siempre que no se produzcan incidencias durante un periodo de tiempo previamente determinado y existiendo un acuerdo explícito entre el programa, la empresa, el trabajador con discapacidad y, si es el caso, su familia.

3. Concepciones pedagógicas sobre el empleo con apoyo: reflexionando sobre debilidades y oportunidades

En clase de la asignatura “*Formación e Inserción Laboral de Jóvenes con Dificultades*”, con un total de 60 alumnos matriculados y con una asistencia media a clase de 45 alumnos, un aspecto clave en el debate que se generaba en torno a las potencialidades y dificultades de los jóvenes con discapacidad tenía que ver con el factor familiar. Esto significaba para muchos alumnos que la posibilidad de la inclusión laboral dependía mucho de las actitudes y de la propia mentalidad colectiva, no sólo social, sino también familiar, de cada uno de los jóvenes con discapacidad. Así lo argumentaba una alumna:

“Los padres sobreprotegen a los hijos pero creo que ellos no lo hacen con ninguna mala intención sino que por su bien aunque no se dan cuenta que eso no es así, ya que el niño tendrá la necesidad de tener a sus padre siempre a su lado y cuando estos ya no estén se sentirá perdido en una sociedad que no ha sido capaz de llevar solo. Los padres obviamente debe proteger a sus hijos pero no hasta llegar a este punto. Creo además que ellos no son conscientes de lo que les están afectando a su hijo” (Alumna 1)

El factor familiar era relacionado por los alumnos de clase fundamentalmente con dos aspectos: por un lado, la sobreprotección familiar, y, por otro, con la necesidad de generar hábitos y competencias de vida autónoma. Todo estas cuestiones surgieron en clase a raíz de la construcción cooperativa de un DAFO, un instrumento de análisis de la realidad social y cultural que se centra en las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de una determinada situación o hecho social. Dicho esto, muchos alumnos se centraban en criticar la problemática de la sobreprotección familiar hacia

los niños y jóvenes con discapacidad. Esta problemática, según estos alumnos, tiene un origen social que emerge con fuerza incluso desde el contexto escolar donde muchos docentes pueden percibir como la atención que tienen algunos padres hacia sus hijos con necesidades educativas especiales es diferente a los padres con hijos que no presentan ningún tipo de hándicap. Así mismo, otra cuestión importante en relación a la potencialidad laboral de los jóvenes con diversidad funcional tiene que ver con el desconocimiento que tienen los padres sobre las opciones de inclusión laboral que tienen sus hijos en una realidad compleja, en la actual coyuntura de crisis económica, pero que es determinante a la hora de poder afrontar la formación e inserción formativo-laboral de las personas con diversidad funcional (Palliser, Valls y Vilá, 2004). Con estas palabras lo expresaba un alumno de clase:

“Yo creo que si existe una sobreprotección generalizada en padres con hijos con necesidades educativas especiales, pero sin embargo, creo que la problemática que esto provoca en estas personas en cuanto a la mejor o peor inserción en la sociedad o ser lo mas independiente posible es mas provocada por la falta de información y del “saber que hacer”, puesto que la ignorancia les lleva a limitarlos en sus posibilidades sean cuales sean” (Alumno 2)

No obstante, es obvio que este tema de debate, la sobreprotección familiar y la posibilidad de que las familias sean herramientas potenciadoras de la iniciativa formativo-laboral de los jóvenes con discapacidad fue un tema polémico y relevante entre los alumnos y alumnas de clase. En muchas ocasiones establecemos debates críticos sobre el ámbito social y comunitario desde una perspectiva crítica, pero, en ocasiones, resulta necesario “mirar hacia dentro”, focalizar la mirada en las propias familias de hijos con discapacidad para comprender que hay aspectos muy determinantes que ayudan o no a la posibilidad de que sus hijos tengan una vida plena, y la dimensión laboral resulta trascendental en la vida de cualquier joven de hoy en día. Ahora bien, como docente no podía permitir que el análisis crítico únicamente fuera dirigido a las familias y, por tanto, también se analizarían factores de mercado laboral y factores de índole empresarial para indagar en la realidad compleja, dinámica y cambiante que supone la incorporación progresiva de jóvenes con diversidad funcional al mercado ordinario, y no únicamente a nichos de empleo “exclusivos”, en el sentido de talleres ocupacionales o centros especiales de empleo, o incluso a través de enclaves laborales de subcontratación entre centros especiales de empleo y empresas ordinarias. Por ello, había ya alumnos que entendían que el debate no sólo se podía ceñir al ámbito familiar y que era imprescindible proyectar un análisis crítico de la mentalidad empresarial y del mercado laboral en relación a la inclusión laboral de los jóvenes con diversidad funcional.

“En mi opinión estoy en desacuerdo con que los padres sean uno de los principales factores que entorpecen la inserción laboral de estos jóvenes. Si, es un problema importante, pero creo que

tan solo es una de las consecuencias de la conciencia que aun hoy en día tiene la sociedad sobre las personas con dificultades, y es que ningún padre quiere que su hijo sea menospreciado, o como dijimos en clase, apartado del resto de compañeros para estar encerrado en un almacén guardando cosas en cajas. Para acabar con la sobreprotección paterna primero hemos de acabar con los prejuicios que tienen las empresas y la sociedad en general sobre la labor que pueden desempeñar estas personas, y para ello debemos preparar en las escuelas a personas competentes que sean capaz de demostrar todo lo que pueden llegar a hacer” (Alumna 4).

Hay un aspecto importante en este análisis sociocultural sobre el mercado laboral y tiene que ver con la interacción entre factor laboral, social y familiar, en el sentido de que existen condicionantes sociales e individuales sobre la inserción laboral. Estos condicionantes también son asumidos incluso por los jóvenes con discapacidad, que observan con miedo el horizonte de la integración laboral, también porque existen aspectos de valores sociales y educativos que no resultan positivos para ello. En este punto, la falta de confianza en ellos mismos y también por parte de sus padres, así como la ignorancia por instrumentos válidos y eficaces de orientación laboral, y el desconocimiento por las bonificaciones fiscales y las ayudas a los empresarios para la integración laboral de los jóvenes con discapacidad, son variables muy relevantes en la comprensión de las conductas favorables hacia la inclusión o, por el contrario, hacia conductas escasamente valientes y de confianza hacia la posibilidad de que los jóvenes con diversidad funcional puedan incorporarse óptimamente al mercado laboral. De esta manera lo expresaba un alumno:

“...efectivamente (pienso yo) los problemas que venimos contando sobre la inserción laboral de los jóvenes con dificultades se alejan en cierta medida de la sobreprotección de los padres, que están “condicionados” por esta sociedad individualizada a la que, por el momento, cuesta introducir cambios considerables y obliga con ello a ciertas conductas inapropiadas (pero comprensibles) de los padres” (Alumno 8).

Por otra parte, es importante destacar que el alumnado universitario es consciente de que para promover actitudes de responsabilidad social y de confianza hacia la integración laboral de jóvenes con dificultades, resulta fundamental el trabajo académico desde las más tempranas edades, es decir, que la escuela tiene mucho que decir en todo lo que tiene que ver con la proyección laboral futura de los niños y niñas con diversidad funcional (Echeita, 2006). Dicho de otro modo, es clave que la escuela asuma su responsabilidad social y laboral y que fomente habilidades de autonomía para que el alumnado con necesidades educativas especiales vea más allá de su escolarización y que, los maestros, asuman su responsabilidad de que enseñan para la vida y para el trabajo (Arnáiz, 2003). En este sentido, algunos alumnos de clase eran críticos con muchos docentes de educación especial que sólo se ciñen a los aprendizajes escolares sin proyección o relevancia práctica y futura para la inclusión laboral de los alumnos con discapacidad. En todo caso, el alumnado se mostraba a favor de reforzar la relevancia

práctica de los aprendizajes escolares para que éstos sirvan para su futuro formativo-laboral. Estas eran las reflexiones de un alumno al respecto:

“El poder igualador de la escuela actual tiene el único fin de convertir al alumnado en meras herramientas para una sociedad competitiva y materialista, y el profesorado actual casi sin darse cuenta está ayudando a ello. Tratan de educar y crear una serie de alumnos y ciudadanos modélicos, poniendo barreras a los ciudadanos y alumnos que no tienen esas cualidades pactadas de antemano sin tener en cuenta la diversidad. La educación es cosa de derechos humanos, es posible hacer capaz a alguien, pero es que hoy en día la escuela elige a sus alumnos/as y segrega a otros. Por eso es necesario la ruptura con la organización espacial, del aula, del tiempo y de los aspectos que conciernen a la educación del niño/a, para conseguir que estos aprendan a través de sus competencias por encima de todo a ser personas. Este cambio radical y esta ruptura con la perspectiva de la escuela segregadoras requiere esfuerzo, tiempo y dedicación, pero en la sociedad actual la facilidad, la ley del mínimo esfuerzo y la comodidad es lo que hace que el profesorado junto con el contexto vayan restando posibilidades y privando a los alumnos/as que se alejan de este modelo de alumno ideal, su derecho a la educación. Entre alumno y profesor debe existir una relación docente real, en la cual, el alumno sea capaz de tomar sus propias decisiones y no un mero tránsito inservible para ambos.” (Alumno 12).

Finalmente, hubo un debate sobre si la educación debía estar al servicio de los valores sociales, de la construcción de una sociedad justa y solidaria, o, por el contrario, que tiene que ser una educación al servicio del empleo. Ciertamente, hubo muchos comentarios sobre esta cuestión, pero se llegó a la conclusión de que la educación tiene que proyectar ambas dimensiones, la vital y la laboral, y que la formación en un mundo como el actual no puede anular ninguna de las dimensiones en las que los seres humanos nos desarrollamos desde un paradigma de inclusión educativa (López Melero, 2004). Una alumna lo manifestaba en los siguientes términos:

“Hombre yo creo que esta pregunta solo puede tener una respuesta, que es que hay que educar para formar a las personas, para prepararlas para un futuro, y si esta educación está basada en unos valores principales y primordiales en la sociedad como pueden ser solidaridad, comprensión, paz,... mucho mejor ya que estaremos formando a un tipo de persona que además de estar preparadas en sentido intelectual, es decir, que sepan resolver cualquier tipo de problema “teórico” que se les plantee en su vida, también estaremos formando sujetos que sepan hacerle frente a problemas del interior de la propia persona, problemas de personalidad, autoestima, valores, racionalidad, etc. , problemas que son tan importantes en la vida, o más que los problemas teóricos laborales” (Alumna 11).

4. Reflexiones finales

El empleo con apoyo es una herramienta formativo-laboral fundamental para la inclusión de jóvenes con discapacidad. Ahora bien, sigue siendo un instrumento

desconocido para los jóvenes universitarios que se acercan al ámbito de la integración laboral de las personas con discapacidad aunque es creciente su interés y estudio. Así mismo, es importante señalar que la formación de los preparadores laborales en el contexto universitario modula entre el conocimiento de las principales herramientas laborales de inclusión social, y la comprensión de los elementos críticos de análisis social sobre las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de la inclusión formativo-laboral de los jóvenes con discapacidad (Pallisera, 2011).

Desde nuestra perspectiva, es necesario profundizar en la teoría y práctica de la inclusión laboral a partir del estudio de casos prácticos y de las visitas a asociaciones y fundaciones que practican el empleo con apoyo. Esa es nuestra propuesta para que la formación de los preparadores laborales mejore en los próximos años en el contexto de nuestras facultades de educación.

Bibliografía

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- MTAS (2007). REAL DECRETO 870/2007, DE 2 DE JULIO, POR EL QUE SE REGULA EL PROGRAMA DE EMPLEO CON APOYO COMO MEDIDA DE FOMENTO DE EMPLEO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD. BOE NÚM.168, PP. 30618-30622.
- Pallisera, M.; Valls, M^a. J y Vilá, M. (2004). La inserción de las personas con discapacidad en el trabajo ordinario: el papel de la familia. *Revista de Educación*, 334, pp. 99-118.
- Pallisera, M. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual: el papel de la escuela, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, pp. 185-200.

La contribución de la formación en la mejora de la inserción sociolaboral de los jóvenes en riesgo de exclusión: estado de la cuestión en el contexto catalán

PATRICIA OLMOS RUEDA
ÓSCAR MAS TORELLÓ
PEDRO JURADO DE LOS SANTOS
Grupo CIFO
Universidad Autónoma de Barcelona

1. Introducción

Los colectivos considerados en situación de vulnerabilidad lo son por las dificultades que presentan para adaptarse, adecuadamente, a determinados contextos, bien sean éstos sociales, laborales, o educativos, por citar un ejemplo. La consecuencia directa de esta dificultad de adaptación es su alto riesgo de exclusión.

Las actuales cifras de desempleo, especialmente entre el colectivo de jóvenes menores de 25 años, asociadas a las cifras de fracaso y/o de abandono escolar llevan a considerar a este colectivo de jóvenes un ejemplo de colectivo en situación de vulnerabilidad y en riesgo de exclusión sociolaboral y educativa, situaciones de riesgo que se condicionan; la elevada tasa de fracaso académico incrementa el riesgo de exclusión laboral que, al mismo tiempo, se torna condicionante del riesgo de exclusión social.

La integración sociolaboral y educativa de este colectivo sigue siendo uno de los ejes prioritarios de actuación comunitaria en materia de empleo, donde los procesos de formación permanente y concretamente, de formación para el trabajo, ligados

a la orientación, devienen mecanismos clave en un contexto laboral caracterizado por la complejidad y el cambio constante, que exige de nuevos modelos organizativos capaces de dar respuesta a un mercado de trabajo que demanda trabajadores adaptables (competencias generales) y directamente operativos (especialistas) (Olmos, 2009); es decir, un mercado laboral que exige de sus trabajadores empleabilidad, entendiéndola como la capacidad para desarrollar un trabajo y la predisposición activa a la adaptación y al cambio para dar respuesta a las demandas y exigencias del contexto (OIT, 2000).

2. Formación y mercado laboral: contextualización previa

Nos encontramos ante un mercado de trabajo que no se conforma con la capacidad de una persona para desempeñar una ocupación. Los contextos actuales de trabajo exigen profesionales polivalentes, competentes; esto es, con una amplia base de saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) (Delors, 1996).

El contexto socioeconómico actual se caracteriza por elevadas tasas de paro; por ejemplo, para el primer trimestre del año 2011, la tasa de desempleo en el contexto español se situaba en 21,29% (INE, 2011) y Cataluña¹ registraba una tasa de desempleo del 19,01% para el total de la población activa y del 43,57% para el colectivo de jóvenes de 16 a 24 años (IDESCAT, 2011). Asimismo, este mismo contexto socioeconómico se caracteriza por cifras de fracaso y/o abandono escolar no menos preocupantes; en España el 31,2% de los jóvenes entre 18 y 24 años abandonaron los estudios sin obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Comisión Europea, 2011a, 2011b, 2011c), en Cataluña el 31,5% (Ministerio de Educación, 2009). Nos encontramos, pues, ante un colectivo de jóvenes en una situación clara de exclusión educativa y sociolaboral derivada directamente de la interacción de dos factores que devienen claves, como son la edad y la escasa formación, o bajo nivel educativo (Sánchez Asín & Boix, 2008). Si bien uno puede relacionarse con una escasa experiencia laboral (la edad), el otro se relaciona directamente con el escaso dominio de las competencias consideradas básicas para la plena realización personal, la cohesión social, la empleabilidad y el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2005), la clave para acceder y permanecer en el mercado de trabajo actual y garantizar así la plena participación social (el bajo nivel educativo); recuérdese que el actual currículum de ESO establece que *“la finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria es transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y*

1 Indicamos las cifras del contexto catalán por ser éste el contexto de referencia de la presente comunicación.

humanístico; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos como ciudadanos responsables, y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral con las debidas garantías” (Real Decreto 116/2004, artículo 5).

Por tanto, ¿puede establecerse una vinculación entre la situación de vulnerabilidad laboral y educativa que caracteriza la realidad actual de muchos jóvenes entre los 16 y los 25 años, en situación de desempleo y con bajos niveles educativos, una realidad marcada por el riesgo de exclusión? Las cifras apuntan a que así es, como también apuntan a que la *formación* se establece como vía preferente para paliar la situación de exclusión.

Observamos que el mercado de trabajo actual demanda de sus trabajadores un proceso de aprendizaje permanente (Mas, 2006), el cambio constante así lo requiere y por ende, el dominio de unas competencias claves para esa capacidad de aprendizaje permanente. Encontramos aquí la razón que otorga a la formación un papel prioritario y relevante; son muchos los autores y estudios que conceden a la formación el rol de instrumento preciso para la adquisición de competencias (Comission of the European Communities, 2007; Bainbridge, Murray, Harrison & Ward, 2004; Bunk, 1994; Descy y Tessaring, 2002; González & Wagenaar, 2002; Le Boterf, 1998; Pineda, 1999), véase, por ejemplo, el informe Tuning (González & Wagenaar, 2002), en el que se plantea la necesidad de formarse en la adquisición de competencias (básicas y específicas) para mejorar la empleabilidad y consecuentemente, las posibilidades de acceder y permanecer en el mercado de trabajo actual.

Este breve marco contextual de referencia, establece los procesos formativos y más concretamente, los programas de formación para el trabajo, como línea de actuación preferente que ha marcado, marca y deberá seguir marcando las estrategias de acción en materia de ocupación, tanto europeas, como nacionales, como autonómicas; desde los años sesenta, la formación ha sido parte de la estrategia para el empleo de la Unión Europea (Salvà, 2009), actualmente materializada en los denominados Programas Experimentales en Materia de Ocupación (PEMO) (Orden TAS/2643, 2003).

3. Los programas de formación para el trabajo del colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad

Mediante los programas de formación y de orientación se activan las denominadas políticas activas, cuyo principal objetivo es mejorar la empleabilidad de los colectivos en riesgo de exclusión, mejorar sus oportunidades de acceso y de permanencia en el mercado de trabajo; los jóvenes menores de 25 años, en edad laboral, con bajos niveles

formativos y en situación de desempleo devienen uno de los colectivos prioritarios de estas políticas. Pero, ¿cómo la formación y más concretamente, los programas de formación para el trabajo, en definitiva, los programas de formación profesional, pueden contribuir a la mejora de la inserción laboral de quién los realiza?

Asumimos que mediante los programas de formación y de orientación, se trabaja en la adquisición y desarrollo de las competencias básicas y específicas, que actualmente se requieren para acceder y mantenerse en el mercado de trabajo, haciendo emerger la empleabilidad de los sujetos que reciben la formación y aportándoles los instrumentos y herramientas necesarias para superar los obstáculos que puedan surgir en su proceso de inserción laboral, social y educativa; es decir, capacitándoles para dar respuesta a las exigencias del contexto de inserción (Jurado & Olmos, 2010).

Por lo tanto, la formación deviene un recurso estratégico en los procesos de (re) inserción laboral y educativa de los colectivos en riesgo de exclusión y por lo tanto, de nuestro colectivo de referencia: los jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa y sociolaboral.

En el contexto catalán; no ajeno a estas premisas de los programas de formación para el trabajo y consciente de la situación de riesgo de su colectivo de jóvenes menores de 25 años (el 43,57% de paro juvenil y un 31,5% de fracaso académico), se llevan a término toda una serie de iniciativas para la ocupación, iniciativas que giran en torno a varios ejes de actuación, siendo uno de ellos la formación, la orientación y la inserción (Generalitat de Catalunya, 2009). La formación profesional y los programas de formación profesional y/o para el trabajo devienen líneas estratégicas de actuación.

En este trabajo, nos centramos en dos de los programas formativos que actualmente se desarrollan de manera paralela: los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PQPI)² y el programa SUMA'T, dos programas que trabajan para la integración laboral y educativa del colectivo de jóvenes en riesgo de exclusión, dos programas con un mismo objetivo, que se complementan y que se presentan como alternativas para esos jóvenes, tal y como veremos a continuación.

3.1. Programas de cualificación profesional inicial (PQPI)

Antiguamente denominados Programas de Garantía Social (PGS), pasan a denominarse Programas de Cualificación Profesional Inicial (PQPI) y a integrar la oferta de formación profesional inicial que se ofrece al colectivo de jóvenes de 16 a 21 años, en situación de desempleo, que no han obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y que por ello, se encuentran en una clara situación de desventaja

2 PQPI son las siglas de estos programas en catalán (*Programes De Qualificació Professional Inicial*) y con estas siglas es como se conocen en Cataluña.

educativa y laboral respecto a sus pares iguales, que continúan su formación por la vías regladas del sistema educativo (Ciclos Formativos, Bachillerato).

Estos programas se presentan como programas formativos de ámbito educación y trabajo, cuyo principal objetivo es facilitar el inicio de un itinerario profesional (inserción laboral, acceso al mercado de trabajo) y/o formativo (reinserción en el mundo educativo vía Ciclo Formativo de Grado Medio) por parte del colectivo de jóvenes que participa como beneficiarios.

En Cataluña, los PQPI están organizados, gestionados y financiados por las dos entidades que responden al doble ámbito de los programas: el Departament d'Ensenyament (vertiente educativa del programa) y el Departament de Treball (vertiente laboral del programa, a través de la entidad SOC -Servicio de Ocupación de Cataluña-), ambos departamentos pertenecientes a la Generalitat catalana e implementados por otras administraciones (ayuntamientos, fundaciones, empresas de inserción...).

Reconocidos por el Instituto Catalán de Cualificaciones Profesionales (ICQP)³, permiten a los jóvenes, que participan con éxito en estos programas, obtener la certificación total o parcial de nivel 1 del Catálogo de Cualificaciones Profesionales de este órgano técnico encargado de definir y proponer, en el ámbito de Cataluña, un sistema integrado de cualificaciones y formación profesional (Generalitat de Catalunya, 2011) y establecen como objetivos prioritarios (Decreto 140/2009, 2009):

- Proporcionar una formación profesional inicial de base que facilite la incorporación laboral en un sector profesional.
- Desarrollar actitudes y competencias que contribuyan al crecimiento personal y a la inserción sociolaboral.
- Ampliar las competencias básicas para favorecer la continuidad formativa y la formación permanente, a lo largo de la vida.

Lograrlos, exige de estos programas una estructura modular de la formación que se imparte, caracterizada por su doble carácter: básico (formación de base en competencias clave, módulo B) y específico (formación especializada en competencias profesionales propias de la profesión en la que se forma, módulo A); para cada uno de estos módulos hay desarrollado un currículum, y por su doble naturaleza: obligatoria (para los módulos A y B) y voluntaria (existe un tercer módulo, el módulo C, que da la opción de obtener el Graduado en ESO, a aquellos jóvenes que lo deseen. Ambas vertientes formativas, la básica y la específica, se consolidan con las denominadas prácticas formativas, momento en el que el joven entra en contacto directo con el mercado de trabajo (se establece un convenio entre centro de formación y empresa colaboradora), permitiéndole transferir sus aprendizajes y “poner a prueba” su abanico

3 ICQP son las siglas de esta entidad en catalán (*Institut Català De Qualificacions Professionals*), la entidad homóloga del INCUAL (entidad estatal).

de competencias, sin olvidar que, durante todo el proceso formativo (en el aula y en el centro de trabajo), el joven recibe orientación y asesoramiento por parte de la figura de un tutor de referencia.

3.2. Programa SUMA'T. Programa experimental en materia de ocupación

SUMA'T es un programa experimental en materia de ocupación, de ámbito catalán y de reciente aplicación⁴, dirigido a jóvenes de 18 a 25 años, en situación de desempleo y que no han obtenido el Graduado en ESO. Impulsado por el Departament de Treball de la Generalitat catalana, uno de los principales ejes de actuación del programa es la formación en las ocho competencias básicas de la propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (Comisión Europea, 2005), además de una formación más específica y profesionalizadora del oficio en el que se forma a los jóvenes, en el marco del programa.

Como objetivos principales, el programa establece (Gesem & Servei d'Ocupació de Catalunya, 2011):

- Identificar la formación como herramienta clave que permite incrementar la cualificación profesional y la inserción labora de los jóvenes en riesgo de fracaso escolar y de exclusión sociolaboral.

- Desarrollar las competencias clave para el aprendizaje permanente, que recomienda la UE, en los jóvenes participantes del programa mediante procesos de formación en alternancia con el trabajo, para facilitar la inserción laboral y/o la reincorporación al sistema de formación profesional reglada.

En orden a estos objetivos, SUMA'T desarrolla un modelo competencial de referencia, un modelo exhaustivo que desglosa todas y cada una de las competencias clave en unidades de aprendizaje competenciales (Viso, 2010), con el objetivo de orientar la actuación formativa que permita trabajar las citadas competencias de forma precisa, minuciosa y flexible, si bien no puede considerarse una estructura curricular propiamente, tal y como se muestra en la imagen que sigue a continuación.

Asimismo, como modalidad de programa de formación en alternancia, SUMA'T también contempla un periodo de prácticas laborales (6 meses con contrato laboral en formación) en empresas colaboradoras. Otra de las características de este programa es la obligatoriedad que impone a los jóvenes participantes de matricularse en el llamado IOC⁵ (Instituto Abierto de Cataluña), con el objetivo de cursar el Graduado en ESO.

4 Regulado por la Ordre TRE/500/2010 (2010), su primera edición ha sido impartida durante el curso 2010-2011.

5 IOC son las siglas en catalán del Instituto Abierto de Cataluña (*Institut Obert de Catalunya*).

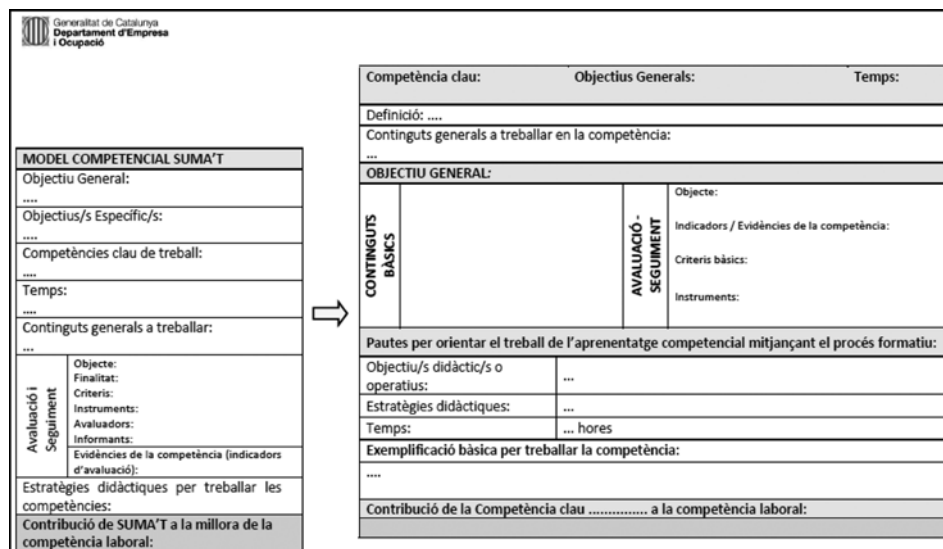


Figura 1: Estructura del modelo competencial del programa SUMA'T (Gesem & Servei d'Ocupació de Catalunya, 2011)

Finalmente, como sucedía en los PQPI, durante todo el proceso de formación y trabajo el joven está acompañado por la figura del tutor de referencia, que es quién le orienta y le guía a lo largo de todo su itinerario.

Respecto a este programa es preciso indicar que es de reciente aplicación, la primera edición del mismo está siendo implementada durante este curso 2010-2011, por lo que todavía no hay datos sobre los resultados y el impacto que el programa está teniendo en el colectivo de jóvenes participantes.

4. Conclusiones

A partir de los programas presentados, como ejemplo de algunas de las iniciativas que se están llevando a término para la integración sociolaboral y educativa del colectivo de jóvenes en riesgo de exclusión y por lo tanto, en situación de vulnerabilidad, se observa que aunque se identifican ciertas diferencias entre ellos; diferencias que aluden más a aspectos de carácter estructural y normativo (edad de los participantes, acreditación de la certificación, documento que establece la relación entre los centros formativos y las empresas colaboradoras...), son más los puntos comunes y convergentes que pueden identificarse (metodología de trabajo, agentes participantes, objetivos, estrategias, colectivo destinatario, formación impartida...).

Puede que uno de los rasgos más significativos de estos programas, extensible a otras iniciativas para la integración sociolaboral, sea el rol que las competencias básicas, o competencias clave, adoptan en el marco global de los mismos. Éstas devienen uno de los ejes articuladores de los objetivos de los programas, que establecen como vía preferente de trabajo la adquisición y desarrollo de las mismas por parte del colectivo de jóvenes que participan, jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad sociolaboral y también formativa, precisamente por el escaso dominio que tienen de las citadas competencias. En orden a este fin, los programas descritos, que tienen muy presente al colectivo de jóvenes a los que se dirigen, son conscientes de la necesidad de establecer una metodología de trabajo adaptada, que permita la individualización y personalización de los itinerarios que los jóvenes deberán seguir, siempre bajo la tutela, orientación y asesoramiento de un equipo de tutores, profesionales que se establecen como figura referente de este colectivo y que deberán acompañar al joven en todo su itinerario, orientándole y asesorándole, pero dejando que actúe con autodeterminación: son los jóvenes quiénes tienen que decidir, tomar las decisiones y asumir la responsabilidad, autonomía e iniciativa que les corresponde en su “proyecto de vida”.

Por lo tanto, estos programas, como vías alternativas que los jóvenes en riesgo poseen para (re)incorporarse en el sistema formativo, o en el mercado de trabajo, se les presentan como otra oportunidad y permiten presentar los procesos formativos y de orientación como estrategias clave de actuación en aras a disminuir el riesgo de exclusión e incrementar las oportunidades de inserción (laboral y/o formativa), dos estrategias clave en los procesos de integración de los jóvenes más vulnerables.

5. Bibliografía

- Bainbridge, S., Murray, J., Harrison, T. & Ward, T. (2004). *Learning for employment. Second report on vocational education and training in Europe*. Luxembourg: CE-DEFOP. Recuperado de: www.eric.ed.gov/PDFS/ED478640.pdf
- 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.
- Comisión Europea (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, 10.11.2005 COM(2005)548 final. 2005/0221(COD).
- Comisión Europea (2011a). *IP/11/109. La Comisión pone en marcha un plan para reducir el abandono escolar prematuro*. Recuperado de: <http://europa.eu/>
- Comisión Europea (2011b). *MEMO 11/52. Early school leaving in Europe – Questions and answers*. Recuperado de: <http://europa.eu/>
- Comisión Europea (2011c). *Comunicación [COM(2011) 18] “Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020”*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_en.pdf

- Commission of the European Communities (2007). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Educations and Training Indicators and benchmarks*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/report_en.pdf
- Decreto 140/2009, de 8 de septiembre, *por el que se regulan los Programas de Calificación Profesional Inicial*. DOGC, núm. 5463, (2009).
- Delors, J. (1996). *La educación: encierra un tesoro dentro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Descy, P. & Tessaring, M. (2002). *Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo Informe de la Investigación sobre formación profesional en Europa: Resumen ejecutivo*. Luxemburgo: Cedefop, EUR-OP.
- Generalitat de Catalunya (2009). *Acord de mesures per a l'ocupació juvenil a Catalunya 2009-2012*. Recuperado de: www20.gencat.cat/docs/treball/10%20-%20Ocupacio/07%20-%20Canals%20interns/Arxius/Acord_%20mesures_ocupacio_juvenil.pdf
- Generalitat de Catalunya (2011). *Institut Català de Qualificacions Professionals*. Recuperado de: www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament
- Gesem & Servei d'Ocupació de Catalunya (2011). *Model Competencial Programa SUMA'T-2011*. Barcelona: Gesem Editors.
- González, J. & Wagenaar, R. (coords.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de: www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT) (2011). *Taxes d'activitat, ocupació i atur. Per sexe i edat. I trimestre 2011*. Recuperado de: www.idescat.cat
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2011). *Encuesta de población activa. Primer trimestre 2011*. Recuperado de: www.ine.es
- Jurado, P. & Olmos, P. (2010). Procesos de orientación para la inserción socio-laboral de personas con especiales dificultades de acceso al mercado laboral. Un modelo de orientación para la inserción. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 93-108.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Mas, O. (2006). Modalidades formativas para adultos. *Formación XXI. Revista de Formación y Empleo*, 4, 1-5. Disponible en web: www.formacionxxi.com
- Ministerio de Educación (2009). *Datos y cifras: Curso escolar 2009 / 2010*. Recuperado de: www.educacion.es/horizontales/prensa/documentos.html
- Olmos, P. (2009). *Empleabilidad y adaptabilidad de los jóvenes con inteligencia límite y sus procesos de integración laboral: hacia un modelo de formación y de orientación para su inserción en el mundo del trabajo*. Director: Pedro Jurado de los Santos. Tesina. Departamento Pedagogía Aplicada. Bellaterra: Universidad

- Autónoma de Barcelona. Recurso electrónico. Disponible en web: <http://hdl.handle.net/2072/41959>
- Orden TAS/2643/2003, de 18 de septiembre, *por la que se regulan las bases para la concesión de subvenciones para la puesta en práctica de programas experimentales en materia de ocupación*. BOE, núm. 232, (2003).
- Ordre TRE/500/2010, de 25 d'octubre, *per la qual s'estableixen les bases que han de regir la concessió d'ajuts per a la realització del Programa d'experiència Professional per a l'ocupació juvenil a Catalunya (Programa Suma't)*. DOGC, núm. 5746, (2010).
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2000). *La formación para el empleo: la inserción social, la productividad y el empleo de los jóvenes*. Ginebra: OIT/CINTERFOR. Recuperado de: www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/150/pdf/oit.pdf
- Pineda, P. (1999). *Las competencias básicas en los ciclos formativos de formación profesional*. Comunicación adscrita a la 4ª ponencia 'Identificación de las competencias básicas al término de la educación secundaria obligatoria'. XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Extremadura: Universidad de Extremadura.
- Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, *por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria*. BOE, núm. 35, (2004).
- Rusch, F.R. & Hughes, C. (1989). Overview of Supported Employment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22(4), 351-363.
- Salvà, F. (2009). Estrategias de innovación en la formación de personas con bajo nivel educativo: otras miradas. En J. Tejada (Coord. General), *V Congreso Internacional de Formación para el trabajo. Estrategias de Innovación en la Formación para el Trabajo. Libro de Actas* (pp. 143-156). Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Sánchez Asín, A. & Boix, J. L. (2008). El alumno con Necesidades Educativas en la ESO ¿Por qué mejora en un Programa de garantía Social? *Bordón*, 60 (2), 99-112.
- Viso, J. R. (2010). *Enseñar y aprender por competencias. Qué son las competencias*. Vol. I. Madrid: EOS.

Mesa de Comunicacións 5
Aprendizaxe ao longo da vida

Em busca de novas oportunidades: a auto-eficácia na promoção da aprendizagem ao longo da vida

ÂNGELA A. BRAGANÇA

JOAQUIM L. COIMBRA

JOSÉ M. CASTRO

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto*

Em busca de Novas Oportunidades: a auto-eficácia na promoção da aprendizagem ao longo da vida

Não há como negar, hoje em dia, a evidência de um discurso disseminado e globalizante, que afirma a importância central da promoção da aprendizagem ao longo da vida. Em Portugal, este discurso tem tomado forma numa aposta política estratégica na qualificação dos portugueses, a qual acarreta um, também inegavelmente, elevado investimento financeiro das políticas actuais no Programa Operacional Potencial Humano. No âmbito deste, a Iniciativa Novas Oportunidades assume-se como a principal medida de resposta aos baixos índices de qualificação da população. Na sua vertente dirigida aos adultos, a Iniciativa Novas Oportunidades estrutura-se em dois tipos principais de oferta educativa e formativa: os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) e os cursos de educação e formação de adultos (EFA). Os primeiros estudos da avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades, desenvolvidos pela Universidade Católica Portuguesa (Valente, Carvalho, & Carvalho, 2009) demonstraram, contudo, que, apesar de a participação nesta Iniciativa promover

uma maior disponibilidade e capacidade para a aprendizagem ao longo da vida, os ganhos são mais significativos na motivação do que na frequência com que os adultos envolvidos participam, de forma efectiva, em acções de educação e formação. Face ao grande investimento político e financeiro na qualificação da população da adulta - nunca se tendo falado tanto como hoje em aprender e reconhecer os saberes adquiridos -, que factores explicarão o fraco investimento dos adultos pouco escolarizados relativamente à aprendizagem e desenvolvimento contínuo de saberes?

Apesar da complexidade e interdependência de um largo conjunto de influências sobre a aprendizagem, estas podem enquadrar-se em dois tipos centrais de barreiras: internas e externas. Num estudo desenvolvido por McCracken e Watson (2000), junto de gestores, foram identificados factores intrínsecos, ligados ao próprio sujeito, e extrínsecos, relacionados com forças e pressões do contexto em que o mesmo se insere. Segundo uma posterior classificação destes factores em dez categorias, os autores referiram, nos factores intrínsecos, as seguintes barreiras: (a) *perceptivas*, i.e., não perceber a existência da necessidade de aprender; (b) *culturais*, com um forte investimento em valores mais relacionados com a conciliação do papel profissional com outros papéis de vida, gerindo o tempo disponível em actividades familiares ou de lazer; (c) *emocionais*, envolvendo sentimentos de medo e insegurança no seu desempenho, susceptíveis de originar relutância à participação na aprendizagem; (d) *motivacionais*, havendo uma indisponibilidade para assumir riscos e mudanças; (e) *cognitivas*, baseadas em experiências anteriores de aprendizagem; (f) *intelectuais*, referindo-se a estilos de aprendizagem limitados, e (g) *expressivas*, salientando as fracas competências de comunicação. Dados deste estudo revelaram, também, que as barreiras intelectuais e expressivas têm menos peso neste domínio, na medida em que estes factores estarão mais associados ao próprio processo de aprendizagem do que à questão de participação na mesma. Em termos de factores extrínsecos, os autores descreveram: (a) os *situacionais* (como a falta de oportunidades); (b) os *físicos* (espaço e tempo) e (c) os *contextos mais específicos* em que cada sujeito se encontra inserido. Salientaram, ainda, que as barreiras à aprendizagem intrínsecas são aquelas face às quais os indivíduos poderão ter maior controlo, podendo, ainda, influenciar as percepções dos mesmos relativamente às barreiras extrínsecas. Apesar da influência dos factores ambientais sobre a pessoa, esta ideia realça, contudo, a importância das suas percepções sobre estes factores externos. Enfatiza o facto de os mesmos poderem influenciar a forma como estes últimos são percebidos, a sua maior ou menor controlabilidade, o seu teor mais desafiante ou mais bloqueador e inibidor da acção. As influências socio-estruturais operam, maioritariamente, através de mecanismos psicológicos para produzir efeitos sobre o comportamento. Como salientado por Bandura e Wood (1989), os ambientes sociais variam no que respeita à sua abertura e potencialidade para que seja exercido controlo sobre eles. Alguns permitem, através do exercício da agência pessoal ou colectiva, o exercício de um controlo directo no

sentido de se obterem os resultados desejados; outros, no entanto, são percebidos como incontroláveis. Quando as pessoas acreditam que o ambiente é controlável, estarão mais motivados para exercer a sua eficácia pessoal com toda a intensidade, aumentando, assim, a probabilidade de obter resultados positivos e satisfatórios. Pelo contrário, se as pessoas perceberem as situações como incontroláveis, considerar-se-ão menos capazes de agir, incutindo menos esforço e investimento às suas acções e podendo, de facto, enfrentar situações de fracasso.

Na medida em que as pessoas procuram previsibilidade e grau de controlo sobre os eventos que afectam a sua existência, e tendo em conta as mudanças aceleradas e permanentes, nos planos tecnológico, económico e social, que caracterizam as sociedades actuais, pode afirmar-se que são grandes os desafios de adaptação e de tomada de decisão que, hoje, se colocam aos indivíduos. Neste sentido, as *percepções de auto-eficácia*, entendidas como a confiança que o sujeito tem nos seus recursos pessoais e extrapessoais para lidar com determinada tarefa ou ser capaz de produzir determinado resultado desejado, evitando os indesejados, assumem elevada importância na compreensão do funcionamento psicológico humano. A auto-eficácia encontra-se, assim, relacionada com as barreiras emocionais, motivacionais e cognitivas anteriormente explanadas, na medida em que se refere aos sentimentos de confiança e segurança, evidenciados pelo sujeito, nas suas capacidades para participar numa determinada acção de educação-formação, podendo, ainda, ser influenciada pelas experiências anteriores de aprendizagem e influenciar, por sua vez, a motivação posterior do indivíduo para a mesma. Não obstante a consideração de outros factores capazes de influenciar a motivação, Bandura (1997) argumenta que estes estão enraizados na crença central de ter ou não poder para produzir mudança através das suas acções. Neste sentido, salienta que as percepções de auto-eficácia regulam o funcionamento humano através de quatro processos fundamentais: cognitivo, motivacional, emocional e de escolha ou tomada de decisão. Estes influenciam a forma pessimista ou optimista que caracteriza o modo de pensar do indivíduo, a sua auto-motivação e persistências face a dificuldades, a definição de objectivos e aspirações, a qualidade do seu bem-estar emocional e vulnerabilidade ao stress e à depressão, bem como as escolhas de vida que formam os percursos individuais. É, também, com base nas suas percepções de auto-eficácia que os sujeitos escolhem os desafios a aceitar, o nível de investimento nos mesmos, os objectivos a alcançar e o grau de compromisso para com estes, bem como o significado atribuído aos insucessos podendo estes ser perspectivados como motivadores de desenvolvimento e de novas aprendizagens ou desmoralizadores e bloqueadores da acção. Como enfatizado por Bandura (1997), sujeitos com níveis mais elevados de auto-eficácia tendem a escolher tarefas mais desafiantes, a definir objectivos mais ambiciosos e a manter o seu compromisso para com estes. As percepções de auto-eficácia moldam ainda as *expectativas de resultado*, percebidas como antecipações cognitivas acerca das consequências de um

determinado comportamento. Segundo Bandura (1997), as expectativas de resultado podem ser de três tipos: físicas (e.g., experiências sensoriais de prazer ou de desconforto), sociais (e.g., reacções de aprovação, reconhecimento, compensações monetárias) e auto-avaliativas (i.e., reacções emocionais perante os sucessos ou fracassos do sujeito, tendo em conta a interpretação que faz dos mesmos (e.g., auto-satisfação, orgulho). Os indivíduos com percepções de auto-eficácia mais elevadas tendem a esperar que os seus esforços produzam resultados favoráveis, processando e interpretando as suas circunstâncias de vida de uma forma mais positiva (Salanova, Grau, Martínez, Cifre, Llorens, & Garcia-Renedo, 2004).

Se as percepções de auto-eficácia desempenham um importante papel nas opções que as pessoas fazem, nos graus de esforço e perseverança que imputam às mesmas, nos desafios que se colocam a si próprios e nas expectativas de resultados em relação aos mesmos, estas percepções ou crenças deverão ser consideradas, quando falamos de escolhas vocacionais, quer sejam de natureza mais relacionada com o trabalho quer se refiram a questões ligadas a processos formativos/educativos.

Na área do desenvolvimento vocacional, vários autores salientam, desde logo, que as percepções de auto-eficácia influenciam as possibilidades de escolha consideradas pelos sujeitos. Neste sentido, quanto mais intensos forem os sentimentos de auto-eficácia para executar com êxito determinadas funções, mais amplo será o leque de alternativas tido em conta pelo indivíduo (Betz & Hackett, 1981; Lent, Brown, & Larkin, 1984; Matsui, Ikeda, & Ohnishi, 1989). Para além disso, a auto-eficácia influencia ainda as escolhas vocacionais num outro sentido, constatando-se que, quanto maior confiança o sujeito tiver na sua capacidade de tomada de decisão, maior é a probabilidade de procurar activamente recolher informação acerca das suas opções (Hackett, 1999; Olaz, 2001), isto é, de se envolver num processo de exploração. Por outro lado, os juízos de auto-eficácia também influenciam os processos de atenção e de análise de informação, verificando-se que aqueles que possuem uma percepção de auto-eficácia elevada centram a sua atenção na análise e na resolução dos problemas, enquanto que aqueles que duvidam da sua própria eficácia tendem a desviar a sua atenção, mostrando-se indiferentes em relação aos resultados da tarefa, quando percebem dificuldades na sua resolução. O modelo sócio-cognitivo do desenvolvimento vocacional de Lent, Brown, e Hackett (1994) fornece um enquadramento para a compreensão de três aspectos interligados do desenvolvimento vocacional (Vieira & Coimbra, 2006): (a) a formação e elaboração de interesses vocacionais; (b) a selecção das opções vocacionais e; (c) a persistência e o desempenho nas actividades educativas e profissionais. Este modelo enfatiza a auto-eficácia, as expectativas de resultados e os mecanismos de formulação de objectivos, como variáveis centrais no comportamento e motivação do sujeito, em termos vocacionais. Os *objectivos* referem-se à determinação do indivíduo para se envolver numa dada actividade ou para alcançar um resultado futuro, constituindo um

mecanismo crítico mediante o qual o sujeito exerce controlo pessoal (Lent, Hackett, & Brown, 1996). Este Modelo postula que a auto-eficácia actua como fonte central de informação para com as expectativas de resultados, na medida em que as pessoas esperam, normalmente, alcançar resultados favoráveis em actividades face às quais se sentem confiantes. Para além disso, realça o facto dos sujeitos desenvolverem os seus interesses com base nas crenças acerca do seu desempenho, bem como nos resultados que poderão atingir. Investem, assim, em actividades nas quais acreditam ser capazes de ter um bom desempenho e no âmbito das quais alcançarão resultados positivos, tais como satisfação, prestígio, etc. De forma contrária, tenderão a desinteressar-se por actividades face às quais possuem baixa auto-eficácia e expectativas de resultados negativos. Finalmente, enfatiza que os interesses (influenciados pela auto-eficácia e expectativas de resultados) serão responsáveis pelo estabelecimento de objectivos futuros por parte dos indivíduos.

Esta perspectiva apresenta-se como um quadro de referência útil para a compreensão dos processos de desenvolvimento vocacional nas sociedades actuais, que exigem ao sujeito uma (re)construção permanente dos seus projectos de vida. Realçando os meios através dos quais os indivíduos são capazes de exercer agência pessoal, considera, ainda, a forma como estas variáveis poderão interagir com outros factores da pessoa, com factores contextuais e com factores da aprendizagem e da experiência (Lent, Brown, & Hackett, 1994; 1996).

O papel funcional das percepções de auto-eficácia no desenvolvimento humano, bem como na sua capacidade de adaptação e de mudança, tem sido extensivamente investigado com base em metodologias diversas e em vários domínios diferentes. Dados apresentados por vários estudos de meta-análise confirmaram a influência da auto-eficácia na capacidade de adaptação e mudança humana (Holden, 1991; Holden, Moncher, Schinke, & Barker, 1990; Multon, Brown, & Lent, 1991; Stojkovic & Luthans, 1998), demonstrando que esta contribui para os níveis motivacionais do sujeito e para os seus ganhos e realizações em termos de desempenho (Bandura, 2002). A investigação sobre a auto-eficácia e a formação tem sido desenvolvida, fundamentalmente, em dois sentidos. Por um lado, tem considerado a importância da auto-eficácia do formando, salientando que um elevado nível pressupõe sempre mais aproveitamento da aprendizagem e maior transferência da mesma; por outro, tem mostrado a necessidade de se promover a auto-eficácia no contexto do processo formativo, a par de importantes competências e saberes. Estudos de vários autores demonstraram que o aumento das percepções de auto-eficácia explica, em parte, a melhoria dos resultados de aprendizagem, independentemente dos conhecimentos e competências adquiridas (Gist, 1989; Stevens & Gist, 1998).

Um outro estudo, desenvolvido por Hammond e Feinstein (2005), com mulheres pouco escolarizadas, i.e., com habilitações abaixo do nono ano, chamou a atenção para

o papel das experiências anteriores de aprendizagem na auto-eficácia e motivação para aprender ao longo da vida, salientando ainda a importância das circunstâncias de vida antecedentes na modelação dos impactos da aprendizagem dos adultos na auto-eficácia. Os autores sugeriram uma relação dinâmica entre a aprendizagem intencional de adultos (considerando-se aqui a formal e a não-formal) e as percepções de auto-eficácia, salientando a ideia de que estas relações são múltiplas e complexas, podendo mudar ao longo da vida. Os resultados obtidos, tendo em conta metodologias de investigação qualitativas e quantitativas, demonstraram que, em determinados momentos na sua vida, alguns adultos envolvem-se em ciclos positivos de progressão, que contemplam a participação em actividades de educação de adultos e a auto-eficácia. Os autores referem ainda que, à medida que estas percepções de auto-eficácia aumentam, aumenta também a motivação para realizar cursos mais desafiantes. A realização destes, por sua vez, aumentará a auto-eficácia percebida dos sujeitos, trazendo ainda importantes implicações ao nível da promoção da rede de apoio social, do alargamento de horizontes e ampliação de oportunidades profissionais. Outras conclusões importantes deste estudo relacionaram-se com o facto de a falta de confiança contribuir para o medo dos adultos, e conseqüente desmotivação, na participação em actividades de aprendizagem, apesar de os sujeitos considerarem que o seu percurso escolar havia sido uma parte importante das suas vidas. Foi, além disso, possível verificar que aqueles que participaram, já na fase adulta, em actividades de educação e formação, o tinham feito, inicialmente, através do encorajamento e apoio por parte de outros. Um outro estudo qualitativo, baseado em entrevistas biográficas a 145 sujeitos, desenvolvido por Schuller, Brassett-Grundy, Green, Hammond, e Preston (2002), sugeriu que a educação de adultos é capaz de melhorar e sustentar uma série de resultados positivos, nomeadamente no que se refere a percepções de auto-eficácia.

O Projecto de Investigação

Partindo das importantes implicações da teoria da auto-eficácia (Bandura, 1986) em diversas áreas de investigação —educação, saúde, desporto, trabalho e organizações—, descritas na literatura, este estudo visa compreender o papel da auto-eficácia percebida na promoção da aprendizagem ao longo da vida. Sendo que as percepções de auto-eficácia determinam, em grande parte, se o que o participante aprendeu e/ou o que lhe foi reconhecido, validado e certificado (e a este nível também as competências para aprender a aprender) é ou não mobilizado para a acção —quer no contexto profissional quer académico quer enquanto pessoa e cidadão—, torna-se fundamental perceber de que forma este constructo pode ser valorizado e intencionalmente trabalhado no contexto dos processos de RVCC e dos cursos EFA. Para além de procurar perceber em

que medida as percepções de auto-eficácia influenciam o significado atribuído pelos adultos pouco escolarizados à aprendizagem ao longo da vida, o estudo visa também verificar se existem diferenças nestas percepções, tendo em conta os dois dispositivos de educação e formação – RVCC e EFA. Esta comparação partiu da hipótese central de que a confrontação com actividades mais estruturadas de aprendizagem, com tarefas que envolvem a utilização de sistemas simbólicos abstractos, no contexto dos cursos de educação e formação de adultos, promove a sofisticação epistemológica, ou seja concepções mais elaboradas e relativistas acerca da natureza da aprendizagem e do conhecimento e, conseqüentemente, percepções mais elevadas de eficácia pessoal para aprendizagem ao longo da vida. Schommer (1994) considera que o sistema de crenças epistemológicas sobre o que é o conhecimento e como se adquire é, em grande parte, inconsciente, acarretando, todavia, efeitos directos e indirectos muitos importantes no que toca a diferentes variáveis relacionadas com a aprendizagem, como seja a compreensão e metacompreensão, a resolução de problemas, a consideração de várias perspectivas na análise de determinado tema, flexibilidade e pensamento, a persistência perante tarefas difíceis, etc.. Várias investigações têm demonstrado, de forma consistente, e no que concerne à influência da educação formal, que o nível educacional do sujeito é o factor de maior potencial no desenvolvimento da sofisticação epistemológica.

Para além desta comparação, procuramos também perceber em que medida o género influencia as percepções de auto-eficácia para a aprendizagem ao longo da vida. Na revisão da literatura foi possível verificar que, alguns estudos, evidenciaram diferenças no que concerne as escolhas vocacionais, tendo em conta a variável género. A este nível, salientaram o papel das percepções de auto-eficácia na restrição das alternativas laborais para as mulheres, mais determinantes que os seus interesses, valores e capacidades (Hackett & Betz, 1981). Por fim, este estudo visa, ainda, a elaboração e avaliação de um modelo de intervenção no domínio do desenvolvimento vocacional e, concretamente, na promoção da auto-eficácia para a aprendizagem auto-dirigida e ao longo da vida em adultos.

Longe de entender as práticas de orientação como panaceia para a resolução de todos os problemas de investimento na aprendizagem, será importante reflectir acerca da pertinência de uma filosofia de orientação ao longo da vida tendo em conta os desafios que as formas de organização social actuais colocam aos seus elementos. Como refere Norbert Elias na sua obra —A Sociedade dos indivíduos— (1993), 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. No entanto, salienta que —maior margem de escolha e maior risco constituem uma unidade—, verificando-se 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— que colocam em perspectiva as alternativas não escolhidas, as oportunidades não aproveitadas, vidas não vividas, papéis não desempenhados, um conjunto de não acontecimentos.

As tarefas desenvolvimentais, de resolução de problemas, de coping exigem, assim, cada vez mais, a construção de um quadro de referência pessoal que permita ao sujeito interpretar e integrar a complexidade, paradoxalidade e contradição que caracterizam as sociedades actuais, atribuindo significado à sua existência e às suas escolhas no seio de uma constelação semântica de incerteza, instabilidade, precariedade, turbulência, risco, insegurança, não linearidade, etc.. Importa, pois, pensar nas respostas que a intervenção em orientação vocacional poderá proporcionar aos adultos pouco escolarizados no que concerne à gestão das suas —contas de aprendizagem— e ao nível da construção de significados que permitam alcançar continuidade em contextos de real descontinuidade provocada por aceleradas e permanentes mutações em termos económicos, tecnológicos, culturais e sociais.

Vários especialistas na área da aprendizagem, e alguns particularmente ligados à educação de adultos, salientam que (e. g., Brockett & Hiemstra, 1991; Garrison, 1992; Jézégou, 2002; Oddi, 1986, 1987), os sujeitos podem possuir boas competências de planificação da aprendizagem, não sendo estas, contudo, garantia de que eles persistirão na aprendizagem, ao longo da vida. A persistência, segundo Oddi (1987, p.26), por exemplo é uma variável psicológica, que não está, necessariamente, dependente da capacidade, mas da personalidade do educando. Neste sentido, o objectivo último de intervenções nos domínios pedagógico e vocacional deverá ser o de desencadear auto-reacções favoráveis, as quais promovem crenças positivas acerca de si próprio enquanto aprendente, incrementam a percepção de auto-eficácia, promovem orientações mais centradas nos objectivos de aprendizagem (Dweck, 1988) e incrementam o interesse intrínseco nas tarefas escolares (Zimmerman & Kisantas, 1997). Pretende-se minimizar ou evitar as respostas defensivas enquanto esforço para proteger a própria imagem, evitando a exposição às actividades de aprendizagem e realização. A finalidade é aumentar a satisfação pessoal no aprender.

Referências

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action: a social cognitive theory*. Englewood. Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., & Wood, R. E. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (5), 805-814.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.

- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. London: Routledge.
- Dweck, C. S. (1988). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elias, N. (1993). *A sociedade dos indivíduos. A questão cardeal da sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 136-148.
- Gist, M. E. (1989). The influence of training methods on self-efficacy and ideas generation among managers. *Personnel Psychology*, 42, 787-805.
- Hackett, G. (1999). Autoeficacia em la selección y el desarrollo profesional. In A. Bandura (ed.): *Autoeficacia: como afrontar los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hackett, G., & Betz, N. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Hammond, C, & Feinstein, L. (2005). The effects of adult learning on self-efficacy. *London Review of Education*, 3 (3), 265-287.
- Holden, G. (1991). The relationship of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes: A meta-analysis. *Social Work in Health Care*, 16, 53-93.
- Holden, G., Moncher, M. S., Schinke, S. P., & Barker, K. M. (1990). Self-efficacy of children and adolescents: A meta-analysis. *Psychological Reports*, 66, 1044-1046.
- Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection: Pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitive de l'apprenant. *Education Permanente*, 152 (3), 43-53.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp 373-421). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R., Brown, S., & Larkin, K. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356-362.
- Oddi, L. F. (1987). Perspectives on self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 38(1), 21-31.
- Oddi, L. F. (1986). Development and validation of an instrument to identify self-directed continuing learners.. *Adult Education Quarterly*, 36, 97-107.
- Olaz, F. O. (2001). *La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. Contribuciones a la Explicación del Comportamiento Vocacional*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. UNC Argentina.

- MacCraken, M., & Watson, S. (2000, March). Personal development – I'm not really interested!: Perceptions on Barriers to Learning for Mid-Career, Middle Level Managers in the Scottish Life assurance Industry. Paper presented at the AHRD Conference, Symposium 19 in Increasing Participation in Learning, Raleigh-Durham, NC.
- Matsui, T., Ikeda, H., & Ohnishi, R. (1989). Relations of sex-typed socializations to career self-efficacy expectations of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 1-16.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic autocomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Salanova, M., Grau, R., Martínez, I, Cifre, E., Llorens, S., & García-Renedo, M. (Eds). (2004). *Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la Autoeficacia*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Schommer, M. (1994). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner & P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and instruction with text* (pp. 25-40). Hillsdale: LEA Publishers.
- Schuller, T., Brassett-Grundy, A., Green, A., Hammond, C., & Preston, J. (2002). *Learning, continuity and change in adult life, wider benefits of learning research report no.3* (London, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning).
- Stevens, C. K., & Gist, M. E. (1998). Effects of Self-efficacy and goal-orientation training on negotiation skill maintenance: what are de mechanism. *Personnel Psychology*, 50, 955-978.
- Stojkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work related performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 240-261.
- Valente, A. C., Carvalho, L. X., & Carvalho, A. X. (2009). *Estudos de caso de Centros Novas Oportunidades* (1.ª ed.). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I. P.
- Zimmerman, B. J., & Kisantas, A. (1997). Development phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 29-36.

Identificación e análise de *boas prácticas* de formación nas empresas galegas

M^a LUISA RODICIO-GARCÍA (COORD.)
Universidade de A Coruña

M^a ISABEL DOVAL RUIZ / ADOLFO PÉREZ ABELLÁS / HÉCTOR M. RODRÍGUEZ CAGIAO
ALFONSO CID SABUCEDO / MANUELA RAPOSO RIVAS / EDUARDO FUENTES ABELEDO
PABLO C. MUÑOZ CARRIL / RAQUEL MARIÑO FERNÁNDEZ

M^a ESTHER MARTÍNEZ FIGUEIRA
Universidades de Vigo e Santiago de Compostela

1. Introducción

A través do Programa de Promoción Xeral de Investigación do Plan Galego de Investigación, Desenrolo e Innovación Tecnolóxica (INCITE) subvencionouse para o período 2008-2011 a investigación titulada *A formación como recurso competitivo na sociedade do coñecemento: análise da situación en Galicia e propostas de innovación*¹. Entre as cuestións ás que se pretende dar resposta figuran *¿qué iniciativas de formación, actualmente en curso, poderían considerarse como boas prácticas?, ¿cómo poderíamos identificalas, analízalas e facelas visibles para que poidan servir de referente para a mellora da calidade da formación na Comunidade Autónoma de Galicia?*

Estas cuestións derivan en que un dos obxectivos planteados foi: *identificar diversas boas prácticas no ámbito da formación nas empresas galegas e rescatar os seus aspectos básicos, con iso poderase facer “visibles” diversas formas eficaces de planificar a*

1 Ref. INCITE08PXIB214178PR (Diario Oficial de Galicia do 1 de outubro de 2008).

formación e extraer propostas para orientar a súa mellora na nosa Comunidade Autónoma (Zabalza, 2008 dir.).

Para identificar esas “boas prácticas” na formación consultamos diferentes documentos científicos nos que se trataba a temática e así ver cales eran os criterios que se manexaban á hora de identificalas. Poidemos constatar o cada vez maior interés polo tema xustificándose a pertinencia de traballar con boas prácticas, tal e como sinala Cabrera (2004), polo interés por aprender de exemplos de actuación exitosos, orixinais e innovadores en calquera ámbito da acción humana. Se ben, da diferente literatura consultada podemos concluir que o tema das “boas prácticas” non é algo pechado e estático senón que é algo aberto e dinámico e estamos cos que opinan que a pluralidade e o carácter dos seus elementos desbordan calquera pretensión de confinala no observable e obxectivo, de codificala como algo estable e predeterminado por riba de contextos, contidos e propósitos sigulares (Escudero, 2009:115).

Aínda tendo isto claro, e considerando a dinamicidade dos criterios e a adecuación a contextos, parécenos interesante destacar os indicadores para a caracterización de “boas prácticas”, suxeridos polo Instituto de Goberno de Políticas Públicas (IGOP) da Universidade de Barcelona, quenes referíndose ás prácticas en pro da inclusión social, sinala uns criterios para a caracterización das boas prácticas que ven se poderían ter en conta no caso da formación, con todas as matizacións e as reservas derivadas do anteriormente dito. Estes indicadores ou criterios son: innovación, estratexia, integralidade, efectividade, participación, fundamento, transferibilidade, pluralismo e transversalidade.

É evidente que, no noso caso, por tratase de empresas galegas adicadas a diferentes sectores de produción, con realidades diferentes, supostos de partida distintos así como obxectivos propios e tamén diversos, haberá que ser cautos á hora de interpretar os resultados; pero isto non é obvia para partir duns indicadores comúns que, despois poidan atoparse na realidade en maior ou menor medida segundo o caso ou que, incluso, teñamos que mudar unha vez cotexados coa realidade analizada.

Partimos do suposto ou hipótese de que aquela empresa que tivo unha proxección exitosa tanto no eido económico coma social, alberga unha boa política de xestión da formación dos recursos humanos que a integran.

As empresas que participaron na investigación están ubicadas nas catro provincias galegas e abarcan diferentes sectores productivos:

- Finanzas: Banco Pastor, Banesto.
- Enerxía: Gas Natural Fenosa.
- Alimentación: Gadisa, Jealsa Rianxeira S.A., Feiraco Coren.
- Educación: CEFORE, Cooperativa escolar, Academia Galega de Seguridade Pública.
- Telecomunicacións: Televés, Telefónica.

- Construcción: Constructora San José.
- Farmacéutico: CZ Veterinaria S.A.
- Automoción: Citroën.

2. Instrumento de investigación e proceso de aplicación

Para a recollida de información sobre *boas prácticas* na formación, elaboróuse *ad hoc* un instrumento consistente nunha entrevista semi-estructurada baseada no seguinte esquema de traballo:

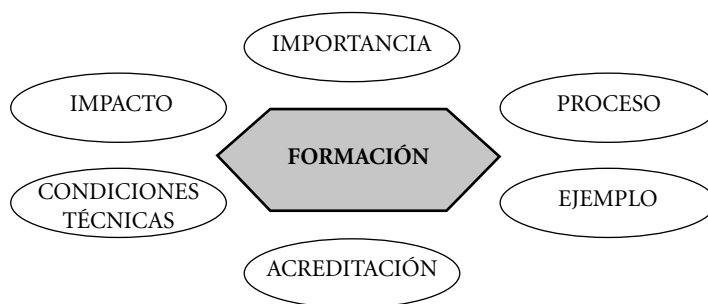


Gráfico 1: Esquema para a construción da entrevista

A entrevista está articulada de xeito que recolle información sobre cada unha destas dimensións que se teñen definido como articuladoras da formación. Trátase, como xa dixemos, dunha entrevista semi-estructurada na que se contemplan sete grandes apartados que versan sobre cuestións relacionadas cos eixos previamente definidos, deixando unha marxe para a incorporación de novos aspectos relacionados con cada un deles, ó fio da conversa. Os apartados concréntanse nos seguintes:

- 1) **Aspectos xerais** que axudan a contextualizar a empresa sobre a que se vai a falar ó longo da entrevista.
- 2) **Organización da formación**, onde se trata de recoller información sobre aspectos como: de quen depende, recursos destinados a ela, quen a imparte, dende cando está en marcha, a quen se dirixe, cando se realiza, como se valora, entre outros.
- 3) **Procesos desenrolados**, atendendo especialmente ás temáticas, modo de concretala (cursos, seminarios, etc.), avaliación do rendemento dos receptores da mesma, incorporación das TIC e e-learning, materiais empregados, etc.
- 4) **Exemplos**, destacados por eles, das súas experiencias de formación.

- 5) **Impacto** da formación realizada, grao de satisfacción, valor engadido, etc.
- 6) **Valoración global da formación:** valor que se lle está dando nas empresas e qué están facendo ben e mal as empresas galegas neste eido.
- 7) **Consideracións finais.**

Xa co instrumento rematado e consensuado no seo do equipo investigador, procedéuse a aplicalo nunha mostra piloto para ver en qué medida era acollido e respostado para, en caso necesario, introducir as melloras que se considerasen oportunas.

Elaborouse unha carta de presentación para enviar as empresas coas que contactamos nun primeiro momento, e se lles enviaba xunto co protocolo da entrevista para que tivesen información de primeira man sobre o contido da mesma e, asimesmo, poidesen preparala. Despois se fixou unha data para a súa realización deixando constancia da mesma mediante grabación da sesión. Unha vez transcrita a mesma se lles volvía a remitir para que fixeran as correccións ou matizacións que considerasen oportunas.

A entrevista resultou ben en canto a estrutura e contidos e a penas se fixeron cambios na mesma. O seu carácter semi-estructurado permitiu bastante flexibilidade para tratar temas que ían xurdindo en cada caso, así como non deixar fora outras cuestións relevantes que si tiñamos incluídas, e elo facilitou a súa adecuación a cada contexto. Unha vez recollida a información (segundo o protocolo de entrevista proxectado polo equipo de investigación), procedéuse á transcripción da mesma e posterior análise.

As variables derivadas deste instrumento céntranse en catro eixos clave na formación: o *sentido* da mesma, a súa *organización*, o *impacto* da formación para os que a reciben e para a institución e, finalmente, a referencia ó que as empresas contactadas identifican coma *experiencias de boas prácticas* na formación. Pasamos a continuación a referir os principais datos acadados en cada unha deles.

3. O sentido da formación

En relación co primeiro dos eixos contemplados, SENTIDO da formación, abordamos tres cuestións fundamentais:

- ¿Qué importancia e sentido ten a formación?
- ¿Qué é o prioritario, ó que se lle dan máis importancia na formación?
- ¿Cáles son as crenzas, implícitas ou explícitas, acerca da mesma?

3.1) ¿Qué importancia e sentido ten a formación?

Este aspecto é respostado polos entrevistados sinalando que é algo moi importante que debe estar perfectamente integrado na actividade da empresa. Contemplase, por unha banda, coma un complemento á formación regrada e como adecuación das

plantillas á tecnoloxía, pero non queda ahí, xa que tamén son moitos os que sinalan que debe atender non só ó desenrolo técnico senón tamén ó persoal, “con el paso del tiempo, se ha pasado más de una formación técnica y una formación pura en conocimientos, a una formación más ligada al desarrollo, habilidades y a competencias” (BP2:2).

Diferencian moitas das empresas entrevistadas, entre formación interna e externa. A primeira é a que se da ós traballadores en xeral, e a externa resérvase para os altos mandos.

O actual momento de crise é destacado coma un incentivo de cara á formación xa que consideran que é importante que a xente se forme máis e mellor para poder salir dela “... Creo que no se debe de perder la tendencia a más formación” (BP8:8).

Outro aspecto que nos parece interesante destacar é a ligazón que se fai entre a formación e a calidade da empresa, sinalando que esta é un elemento de enorme importancia para conquerila.

En definitiva, vese a formación coma una necesidade da empresa de cara a adecuarse ás novas necesidades sociais e de desenrolo profesional do persoal, sinalándose que “... La formación es un elemento clave en el crecimiento empresarial, toda organización que tenga por objetivo desarrollarse, expandirse y crear valor, tendrá necesariamente que contar con un equipo de profesionales técnicamente bien formado (BP14:1); “Yo creo que es una fuente de valor competitivo dentro de la empresa, es decir, al final, mediante formación mejoras el capital humano, mejoras los procesos, mejoras tu capital relacional también y, lógicamente todo eso repercute en beneficios para la empresa” (BP4:12); “Yo creo que la formación, todos nosotros, bueno yo creo que todos los países desarrollados han apostado por ella y no vamos, no vamos a ser nosotros los que digamos que... Además, yo estoy convencido de que no, de que la formación realmente es un bien y es un bien personal, de cada persona, además de las empresas, de cada persona” (BP6:8).

3.2) ¿Qué é o prioritario, ó que se lle dan máis importancia na formación?

A calidade aparece con forza cando se trata de dirimir acerca do que é máis relevante para eles dentro da formación. Os compoñentes “cualitativos” da mesma adquiren importancia, entendendo por eles a persona que a imparte, o interese que amosa, a relación cos diferentes departamentos e recursos humanos da organización, “...Sí es básico el formador (...) el mismo programa puede ser muy bueno o muy malo en función del formador” (BP2:8). “Actualmente las empresas ya han tomado conciencia de que la formación es una herramienta estratégica que hay que usar y fomentar” (BP14:8); “O profesor é moi bó, pero se non transmite, se os coñecementos que él ten, se non lle chega ó alumno, para nós non nos serve, nin lle serve ao alumno, nin él mesmo” (BP7:16).

Outro aspecto recorrente é a idea de que a formación ten que permitir ós traballadores adaptarse ás necesidades dos clientes, xerando valor engadido. Do mesmo xeito hai quen opina que a formación que se precisa é aquela que resulta útil para o traballador e a que él demande, "... Preguntémosle al trabajador qué es lo que quiere y, en la mayoría de los casos nos detecta fuentes de formación que a lo mejor nosotros no conocíamos" (BP6: 8).

Observase unha defensa da formación interna en relación á externa. Dende dentro da organización é dende onde mellor se poden acometer os procesos formativos, xa que os que mellor saben o que necesitan son os que están dentro. Nesta liña hai quen "critica" o feito de deixar en mans de terceiros este tema, contratando a empresas de formación a impartición de cursos sen ter moito en conta as verdadeiras necesidades. Isto debe ser así cando "hay tanta oferta de formación transversal o genérica, en la cual se está invirtiendo muchísima cantidad de euros y menos en formación más a medida y más de dentro de la organización" (BP8:9), "...a formación que non se xenera dentro dun centro é una formación que ten unha eficacia moitísimo menor" (BP9:16).

No que todos os entrevistados coinciden, ben facéndoo explícito ou de xeito implícito, é que a formación continua debería ter carácter obrigatorio.

En resumen, o prioritario é: apostar pola tecnoloxía e porque os empregados saiban manexala, que responde ás esixencias do mercado, da sociedade, que redunde en beneficio da organización, que atenda tanto ás competencias técnicas, como ás metodolóxicas, sociais e participativas e que aposta pola calidade.

3.3) ¿Cáles son as crenzas, implícitas ou explícitas, acerca da mesma?

De todas as entrevistas realizadas se extrae un fío argumental en canto as crenzas que teñen en canto á formación: ten que partir dun verdadeiro análise de necesidades, enténdese coma unha fonte de valor competitivo que se adquire ó longo da vida, e coma unha inversión de futuro. Nesta liña recolleemos diferentes opinións:

"Yo creo que es una fuente de valor competitivo dentro de la empresa, es decir al final, mediante formación mejoras el capital humano, mejoras los procesos, mejoras tu capital relacional también y, lógicamente todo eso repercute en beneficios para la empresa" (BP4:12).

"... yo entiendo que la formación tiene que entenderse, no como era antes la formación de aula, de estar sentado en un sitio sino... la formación en el puesto de trabajo..." (BP3:8). "Seguramente la gente dude, a la hora de si tiene que hacer formación o no formación, el coste que tiene, cómo se va a reintegrar ese coste en el bien de la empresa. Yo..., mi opinión es que nosotros lo seguimos haciendo y nos va bien, sin ninguna duda. Yo..., mi consejo le daría a todo el mundo es que lo hiciesen, que lo hiciesen. Lo que sí es que solo daría como consejo que la formación que se dé, sea útil para el trabajador y la que el trabajador requiera, no dar formación por formación" (BP6:1).

“ (...) creo que hay ciertos tipos de formación que van sobre la cultura de la organización, y que intenta desarrollar el sentido de pertenencia de los trabajadores en la empresa, el orgullo, el sentirse valorados, sentirse reconocidos, en general, fidelidad en esa empresa...” (BP8:8). “... non podemos pretender tampouco a través da formación achegarnos a todo o coñecemento, pero sí ter a axuda que os profesionais necesitamos en calquera profesión, axuda para acompañarnos na, digamos na nosa estratexia de autofomación...” (BP9:23). “La formación debe ir en línea con el futuro de la empresa, a corto, medio y largo plazo, para que sea efectiva. Igualmente debe tener una coherencia” (BP12:8). “(...) la formación es un pilar que permite responder a las necesidades y contribuir al desarrollo de una economía basada en el conocimiento” (BP13:9). “La formación es una herramienta más que ayuda a alcanzar los resultados” (BP14:1).

O que parece estar de fondo en ditas crenzas é a idea de competitividade empresarial sen perder de vista o desenrolo persoal, a formación como impulsora da calidade e das “boas prácticas”. A formación en líña ou *e-learning* se concibe coma un xeito de mellorar a transparencia na organización e a comunicación interna “... crear una cultura de compartir mejores prácticas y de compartir conocimiento... (...) Creo que es uno de los retos y para lo que puede servir el *e-learning*” (BP2:6). Ademais supón aforro de custes: “Si, cada vez máis. Eh... E eu creo que é o que se vai tender e, sobre todo na administración, polo aforro de costes económicos que ten. E despois polo... Polo, por o que, xa non o aforro, senón o non facer moverse ás persoas” (BP7: 18).

4. A organización da formación

Neste apartado abordáronse as cuestións que presentamos a continuación: a oferta formativa que fan e en qué a basean, o deseño da mesma (contidos, modalidades...), cáles son as fontes de financiación e quen son os formadores.

4.1) A oferta formativa que fan e en qué a basean

En xeral, as temáticas que abordan a maioría de empresas entrevistadas teñen que ver con: as tecnoloxías, os idiomas, a calidade, lexislación e xestión de proxectos. Responden a necesidades sociais e dos propios empregados, tal e como quedou de manifesto no apartado anterior.

“Lógicamente el negocio es lo que más demanda, porque lógicamente, todos los años van cambiando las tecnologías, se mueven las personas, se cambian las organizaciones y, lógicamente lo primero que nos da de comer es el negocio” (BP4:6)

Xeralmente teñen un plan de formación aprobado anualmente, deixando unha marxe para incorporar algún contidos en función das demandas que se van producindo

o de feitos extraordinarios. “Hay dos tipos de formación, la planificada (plan anual con presupuesto estimado) y la no planificada (que obedece a necesidades puntuales no previstas)” (BP1:1).

A temática está en función das necesidades da empresa, de ahí o apostar polos idiomas ó terse internacionalizado moitas das empresas entrevistadas, motivado pola globalización.

O máis habitual son cursos de actualización en lexislación e novas prácticas.

4.2) O deseño da mesma (contidos, modalidades....)

O deseño da formación soe estar previsto de antemán. O departamento responsable da mesma, (xeralmente o de Recursos Humanos), fai unha programación anual na que se trata de recoller as necesidades manifestadas polas diferentes áreas de negocio.

A modalidade de formación é mixta, incorporando partes presenciais e outras *on line*. A duración é variable, dende cursos de dúas ou tres horas a outros máis longos de ata 16 horas ou, incluso, meses.

“Manejamos muchas maneras de llegar a los alumnos desde una formación a través de píldoras formativas de 2 o 3 horas, que serían cursos básicos, recordatorios de esa formación básica a través de formación a distancia de manuales de carteles a través de herramientas de comunicación como puede ser la revista de empresa, tenemos otros modelos que son aproximadamente dos días de duración, que serían cursos de aproximadamente 16hs...” (BP3:4).

“... básicamente utilizamos cursos en sus diferentes modalidades ya sean presenciales, *on line*, *blended*, pero también utilizamos mucho lo que nosotros llamamos las jornadas de empresa” (BP4:6).

Parécenos interesante destacar o caso dunha das empresas entrevistadas, que conta cun sistema peculiar de organización da formación dos seus empregados, ó ter fundado o que eles denominan *Universidade Corporativa*.

4.3) Cáles son as fontes de financiación

En canto á financiación a maioría das empresas entrevistadas teñen un presuposto anual adicado a formación. Este presuposto oscila entre o 1,2% ata o 4,6% da inversión da empresa en gastos de persoal.

“Depende más de cual sea el plan de formación, de los objetivos y de las necesidades en ese plan de formación, que realmente de un porcentaje sobre los presupuestos generales” (BP8:3).

Contan, ademáis dos seus propios recursos, coa financiación por parte da Fundación para a formación na empresa, a fundación tripartita e o Fondo Social Europeo.

4.4) Quen son os formadores

Xeralmente, existe un Departamento de Recursos Humanos (RRHH) que organiza e xestiona a formación. “La formación se organiza y gestiona desde el Departamento de Recursos Humanos. No hay una persona dedicada exclusivamente (...) sino que lo compatibiliza con otras actividades” (BP1:1).

Outro aspecto que se destaca é que os formadores poden ser externos ou internos. En xeral, as empresas apostan por un modelo mixto, no que na maioría dos casos se aposta por persoas da propia organización, “los que sabemos de nuestro negocio, somos nosotros” (BP4:); si ben, noutros casos é inevitable que sexan agentes externos os que se encarguen da formación. No caso dos formadores internos si hai preocupación porque non queden desfasados nos seus coñecementos e, para elo, se elixen a aquelas persoas que destacan no seu posto. “(...) está integrada toda la línea de mando de la empresa, participando a través de la valoración del desempeño” (BP8:2). Así, algunha empresa fala *de xestores de formación*, que son empregados que ademais do seu posto se encargan da mesma. En esta línea se argumenta “... vamos a potenciar una red de formadores internos, pero que estén en el día a día en su trabajo. Es decir, ellos tienen su trabajo, su perfil profesional, y la parte de formación es un extra dentro de su trabajo, que también les va a ayudar para su desarrollo, etc.” (BP2:2).

A especificidade dalgunhas empresas oblígalles a contratar cursos e seminarios específicos con empresas privadas. Asimesmo, hai outras que teñen uns formadores de man que van chamando ano tras ano; pero no que todas coinciden é en que “Las empresas que cuentan con buenos equipos técnicos y gestores obtienen mejores resultados” (BP14:1).

Finalmente, podemos dicir que os Departamentos de RRHH ou de formación das empresas, co que todas elas contan, son os que van valorando a efectividade da formación de xeito regular e o que a empresa precisa en cada momento.

5. O impacto da formación para os que a reciben e para a institución

Para averiguar o impacto da formación se plantexaron tres cuestións fundamentais: ¿Cómo se avalía a formación e ós formandos?, ¿Qué beneficios aporta a formación á empresa e ós suxeitos?, ¿Cómo se acredita ou certifica?

5.1) ¿Cómo se avalía a formación e ós formandos?

A enquisa de valoración soe ser o instrumento máis empregado para facer a avaliación tanto das accións formativas coma dos formandos; pero é indubidable, coma

así o sinalan, que o máis importante é o seguimento do desempeño no posto de traballo. O adquirido na formación ten que ser despois visible no traballo diario, “... al acabar la acción formativa (...) todo el mundo se tiene que llevar un plan de acción establecido con un plazo y un horizonte temporal, que puede ser dos, tres, cuatro meses (...) su superior le tiene que hacer un seguimiento y nos tiene que enviar el feedback de cómo ha aplicado el plan de acción” (BP2: 5-6). Tan só nun caso se sinala que ó finalizar a formación fáise un exame, si ben recoñecen que o seguimento do traballo posterior é o que mellor fala do impacto da formación, como xa indicamos.

Son varias as empresas que falan dunha avaliación xusto ó rematar a actividade formativa e outra pasados algúns meses “... la valoración en caliente se realiza nada más finalizar la formación y si la persona que realiza el curso tiene un terminal informático o un puesto informático se realiza a través de su correo electrónico, sería: usted ayer realizó un curso...me podría contestar a estas preguntas... el trabajador responde y eso se trata desde una aplicación central... Y luego tenemos la valoración en frío es decir pasado un tiempo recibe otro correo y este está más incidida en si se acuerda que hizo usted un curso si lo que aprendió lo ha podido utilizar ahora, y también le llega un correo a su terminal y responde y eso tiene un tratamiento en esa aplicación” (BP11:10).

A avaliación do impacto dos cursos soe someterse a criterios de avaliación da calidade, sendo dúas as empresas entrevistadas as que sinalan que fixeron algún exercicio de cálculo do ROI (*Return On Investment*), pero admiten que é bastante difícil facelo.

Un aspecto importante na avaliación é a satisfacción dos usuarios da mesma, é dicir, dos propios traballadores. Tódalas empresas entrevistadas mencionan este aspecto nalgún momento. “(...) la satisfacción de los trabajadores nos da una señal de que realmente las cosas se están haciendo bien” (BP8:6).

A conclusión que se pode extraer dos datos analizados é que o que se fai habitualmente é avaliación da formación a través de resultados obxectivos e da opinión dos participantes e, en moita menor medida, se fai avaliación do impacto da formación que é polo que nos preguntabamos. Dentro desa avaliación dos resultados da formación cada empresa opta por un tipo de cuestionario empregándose nalgúns casos, o soporte informático para a obtención dos datos. Así se sinala que “... todo este proceso está informatizado e a valoración tamén está informatizada entónces o profesorado cando remata a actividade e lle chega un correo electrónico onde se lle invita a facer a valoración, e esa valoración pasa automáticamente a un programa, a unha aplicación” (BP9:10).

Finalmente, moitos admiten que, na medida que a formación estea ben planificada dende o inicio, a avaliación resulta moito máis doada, “...avaliar algo sobre o que tes algo elaborado tamén é máis doado, á hora de avaliar un plan de formación se ti tes algo delimitado, máis marcado, é máis fácil avaliar...” (BP10:17).

5.2) ¿Cómo se acredita ou certifica?

A maioría das empresas entrevistadas admiten entregar un diploma ou certificación ó traballador toda vez que ten rematada unha acción formativa. Son os xa coñecidos *certificados de asistencia*, que tratan de ir máis aló para certificar tamén o aproveitamento da acción, “... internamente generamos una certificación para el trabajador, que justifica tanto el aprovechamiento como la impartición de esa acción formativa” (BP8:3).

Ese diploma pode servir para promocionar na empresa, para ter opción a un incremento salarial, para a mobilidade, etc.. “O diploma de aproveitamento, para eles, que lles sirve, para o tema da mobilidade que falábamos antes, para todo, para o propio título de currículo, tamén” (BP7:24).

O tema dos diplomas xera inquedanza e fai que, nalgún caso se plantee a utilidade da formación admitindo que “... sempre unha discusión e unha pelexa de si a formación vale máis ou vale menos ¿non?, hai unha larga tradición de enfrentamento entre a administración e en ese sentido tamén cos propios centros de formación a favor de que habitualmente defenden que teña máis valor simplemente a propia antigüidade” (BP9:10).

Sexa como sexa, a participación na formación forma parte da historia persoal de cada traballador. “Sí, cada curso que se hace, la persona que lo hace tiene que traer su certificado de asistencia y se incluye a la ficha el trabajador. Cada trabajador tiene una ficha donde está registrada toda la formación que realiza, para sí... necesitas información sobre una promoción o cualquier cosa, poder recurrir a su ficha” (BP5:3).

Só en dous casos, se admite non entregar diplomas de asistencia aos cursos, simplemente consta no historial do trabajador telo realizado e, en caso quen o precise, expídeselle un certificado.

5.3) ¿Qué beneficios aporta a formación á empresa e ós suxeitos?

O beneficio da formación para a empresa: incorporación de sistemas de calidade (normas ISO,...), mellora dos dispositivos institucionais e mellora de resultados.

Nesta liña se manifestan os entrevistados pertencentes, sobre todo, a empresas vencelladas ás tecnoloxías, cando sinalan, “...los equipos están cambiando continuamente, los procesos están cambiando continuamente, los materiales, .. está cambiando todo tan deprisa que, o la gente está actualizada o te quedas fuera de juego inmediatamente” (BP4:10).

A formación é unha boa fonte de retroalimentación de todo o sistema activando canles de comunicación, mellorando as relacións humanas e o clima organizacional, e todo elo redunda nun maior rendemento.

Unha opinión que reflexa moi ben os beneficios para a empresa dí: “Estamos teniendo un impacto positivo puesto que existe un aumento de la especialización de nuestros profesionales, lo cual se traduce en un mayor conocimiento a nivel de gestión de equipos, motivación, además de un mayor nivel tecnológico, fortaleciendo la competitividad y fomentando un crecimiento empresarial que nos permite adaptarnos a los cambios” (BP14:10).

O beneficio da formación para o traballador: a xulgar por las respostas dadas, o traballador sae reforzado da formación que vai contribuir á mellora da súa empregabilidade, a estabilidade laboral así coma a posibilidade de crecemento e desenrolo profesional na empresa. A dúbida que se xera nalgún deles, é a motivación última que trae o traballador si é porque quere saber máis, formarse máis, ou simplemente porque é un requisito para outro tipo de cousas, como a mobilidade no traballo por exemplo. Así, o recoñece máis dun ó sinalar: “O ano pasado se suspenderon cursos porque non había xente, este ano nos sobra, nos sobra xente. Por eso agora a dúbida que temos é, ¿veñen pola formación ou veñen pola mobilidade?” (BP7:11). Ou cando a formación vai seguida dun recoñecemento por parte da empresa: “(...) en muchos casos se ha dado una mejor valoración del desempeño de ese trabajador que se transformará en algunos casos en una promoción profesional, que en otros casos esa promoción profesional va acompañada de una promoción económica...” BP8:7).

Cando a asistencia á formación é obrigatoria, como ocorre na maioría das empresas, e se imparte en horario laboral, esta dúbida desaparece aínda que se poidan plantexar outras cuestións, coma si a formación é axeitada, si o traballador está satisfeito coa mesma ou si realmente redunde en beneficio da organización. O que parece ser certo é que se nota cando uns traballadores teñen formación no seu posto de traballo. Como indicaba un informante: “Moita xente cando falo con ela me dí, nótase dentro dos centros... quen é a xente que habitualmente está nas actividades de formación...” (BP9:11).

Finalmente recollemos unha frase que sintentiza o dito sobre os beneficios para as persoas: “A mayor formación, mayor capacitación, y habitualmente, una progresión hacia otros puestos de mayor cualificación” (BP12:10).

6. Experiencias de boas prácticas na formación

No último apartado da entrevista, dábamos a oportunidade ós nosos informantes, de lembrar algunha práctica formativa levada a cabo na súa empresa da que se sentiran especialmente orgullosos, e que sinalaran os motivos que os levaban a recoñecer esa, e non outra, de xeito especial.

Tódalas empresas entrevistadas teñen moitas iniciativas de formación que consideran relevantes e senten dificultade á hora de decantarse por unha delas. Séntense orgullosos co que fan, cren no que fan e ademais considerano fundamental para manter a competitividade nun mundo cada vez máis global.

Os rasgos que poderíamos catalogar coma comúns en todas as experiencias narradas, son:

- Que se trata de accións encamiñadas á mellora das competencias tanto técnicas coma persoais. “Nuestro programa formativo se ha orientado a mejorar las competencias técnicas y profesionales de las personas en el trabajo, a enriquecer sus conocimientos, a desarrollar sus aptitudes y a mejorar sus capacidades. Para ello también contamos con la formación de los Contrato-Programa y con el diseño de Planes de Carrera enfocados fundamentalmente a futuros Directivos.” (BP14:9).
- A énfase na satisfacción dos usuarios coma medida de éxito da experiencia formativa, coa convicción de que soamente así se consegue mellorar o rendemento da empresa. “Yo creo que tanto la empresa reconoce el esfuerzo como que los trabajadores reconocen el esfuerzo que hace la empresa” (BP6: 7).
- Os destinatarios destas accións soen ser os mandos intermedios ou aquelas persoas con posibilidades de promoción, é dicir, os futuros directivos. Isto deixa patente a necesidade que ven as empresas de non deixar ó azar a formación dos seus xerentes e directivos, traballando moito todo o que ten que ver coa fidelización. “Creo que venimos de una época donde generalmente la formación ha sido café con leche para todos y creo que cada vez hay que diferenciar más y dar a cada uno lo que encaja y también lo que se merece...” (BP2: 7). A xente valóraa positivamente porque ve que a empresa preocúpase polo desenrolo persoal e profesional dos seus empregados.
- En relación co anterior, a importancia que lle conceden á formación en valores, valores da empresa que contribúen a que o traballador a sinta coma propia e aposte por ela. Moitas de elas falan da “formación de talentos na organización”.
- Outro aspecto que destacan bastante é a oportunidade que lle dan as actividades formativas de compartir con outros o que fan e como o fan, xerándose un clima moi bo, no que se deixa de lado a competitividade “...son grupos muy heterogéneos, en los que realmente la gente se conoce más entre sí, conoce los puntos fuertes, cuales son las cosas que se están haciendo en otros departamentos, cuales son las necesidades, y entre todos consensúan un poco cuáles son las propuestas de mejorar” (BP8:5-6).
- A rendabilidade para a empresa e para o traballador son aspectos destacables nas prácticas de formación que narran. Os empregados agradecen todo

aquelo que lles vai repercutir na súa práctica diaria “... porque o que facíamos, e os acordos, os instrumentos, todo o que pasaba alí, claro incidía despois nos centros...” (BP9:16). Denota a satisfacción cun tipo de formación no que, contando en ocasións con asesoramento externo, conleve un proceso interno grupal e continuo de reflexión-formación-acción-reflexión... coherente coa filosofía e valores do centro e no que participan os diferentes compoñentes da comunidade.

Finalmente, sinalan como motivos á hora de destacar unhas accións formativas concretas, xiran arredor de aspectos como: a contribución da acción a internacionalización, á adaptación a normativa existente, a satisfacción de necesidades nos empregados e na empresa en xeral, e a posibilidade dos cursos para a mellora das relacións persoais dentro da empresa.

7. Consideracións finais

Aínda que o comentario ás boas prácticas narrado no punto anterior serve como conclusión final das características comúns que presentan as prácticas formativas que realizan as empresas seleccionadas imos engadir algunha consideración final que pon en relación todo o proceso seguido na investigación sobre “boas prácticas”, co agora atopado na análise das entrevistas.

Lembremos que a selección foi feita tendo en conta a traxectoria das empresas contactadas, a imaxe exterior que proxectaban e a súa forte presenza na vida das persoas na nosa Comunidade Autónoma.

Cómpre dicir que as nosas expectativas foron cumpridas e o obxectivo da investigación, consistente en IDENTIFICAR E ANALIZAR BOAS PRÁCTICAS NA FORMACIÓN, foi acadado. O proceso seguido, a rigorosidade do traballo de campo feito e o respecto polas opinións vertidas polos nosos informantes, estivo sempre presente.

Os achádenos falan de que as *boas prácticas* na formación pasan pola consideración de todos e cada un dos implicados na mesma: directivos da empresa, responsables de formación, mandos intermedios, traballadores, colaboradores externos, etc.

Así mesmo, queda constancia da importancia dos cambios sociais (políticos, tecnolóxicos, económicos...), á hora de acometer tarefas de formación e que a planificación da mesma é unha peza fundamental no seu éxito. Esa planificación ten que pasar por dar resposta as necesidades productivas da organización, así coma ós intereses persoais e colectivos, de tódolos implicados.

Finalmente, compre destacar o papel central que lle outorgan á formación para a vida, ao longo da vida e para o desenrolo da empresa. Unha empresa sen plan de formación está abocada ó fracaso e soamente prestándolle a atención debida, pode

ser competitiva e poderá plantearse novos retos, algo imprescindible nos tempos que corren. O coñecemento non é algo pechado senón en constante evolución, algo que teñen moi presente as empresas, que ven como todo muda moi rápido e hai que estar en constante actualización.

Referencias bibliográficas

- Cabrera, P. (2004). Qué es una buena práctica. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP) Disponible en: www.caritaspamplona.org
- Escudero, J.M.(2009). “Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa”, Profesorado, 13, (3), 115.
- Zabalza Beraza, M.A. (2008, dir.). *A formación como recurso competitivo na sociedade do coñecemento: análise da situación en Galicia e propostas de innovación*. Proxecto de investigación. Documento policopiado.

Análisis de los dispositivos de formación vigentes en Galicia

MARÍA DEL MAR SANJUÁN ROCA / ANTONIO RIAL SÁNCHEZ
PILAR CARNOTA CARNEIRO / ROCÍO GARCÍA PAZOS / RAQUEL MARIÑO FERNÁNDEZ
MARGARITA VALCARCE FERNÁNDEZ / ELISA ZAMORA RODRÍGUEZ
Grupo GEFIL
Universidade de Santiago de Compostela

Introducción

La realidad actual del mercado de trabajo nos hace pensar, quizás con demasiada frecuencia, que además de que el empleo por razones coyunturales en estos momentos escasea, lo que también ha fallado en los últimos tiempos ha sido la formación que han recibido los trabajadores. Sea la realidad incierta de los puestos de trabajo o el desajuste de la formación recibida, lo cierto, es que hoy por hoy la necesidad de formación para la integración adecuada en el contexto laboral es un hecho.

A lo largo del último decenio, la idea de la formación ha sufrido transformaciones, hablamos de la profusión de formatos (talleres, seminarios, grupos de trabajo,...) y modalidades (presencial, a distancia o *e-learning*¹ o semipresencial). Aunque lo que podríamos considerar que hemos puesto en valor es la importancia de la cualificación

1 Término utilizado indistintamente con *on line*, teleformación, formación virtual, formación en línea.

profesional adquirida en función de dicha formación y las “puertas que abre” en el mundo del trabajo, y por supuesto, otro de los puntales a la hora de estudiar la realidad de la formación en la actualidad es la necesidad de formación permanente, lo que se denomina “formación a lo largo de la vida”. Esta interesante introducción de la formación como parte integrante de la vida del individuo hace que sea incuestionable que la que se adquiere en un primer momento no es un proceso terminado, sino más bien el inicio de un andamiaje que le acompañará a lo largo de toda su vida profesional.

Estas razones nos han llevado a considerar de interés analizar la realidad formativa gallega, en concreto la formación de profesionales, sea esta inicial o formación para el trabajo (ocupacional y continua).

Desde esta perspectiva, no era tan interesante recoger toda la oferta para el año 2010 y primera mitad del 2011 (que por otro lado está abocada a la caducidad de los datos conforme se imparten los cursos) como conocer cuáles eran las directrices en esta oferta, por esta razón los datos que se presentan a continuación, no han pretendido ser una recogida exhaustiva de la oferta formativa de la CCAA de Galicia, sino más bien datos que nos muestren las tendencias en cuanto a formación ofertada desde distintos gestores o proveedores de la formación en Galicia. Si bien, somos conscientes, que han quedado otros proveedores de formación fuera de nuestro análisis consideramos que la muestra establece los rasgos de lo que en el momento de la realización del estudio tenemos y que en este trabajo presentamos haciendo un análisis de la oferta recogida.

En las siguientes líneas mostraremos qué pretendíamos, qué pasos dimos para ello y qué panorama nos muestran los datos que ofrecemos.

1. Objetivos de la investigación

1. Identificar los dispositivos dedicados a la formación en Galicia con sus agentes, destinatarios y beneficiarios, analizarlos según parámetros de la formación integral
2. Analizar la distribución de estos dispositivos en los rangos poblacionales, niveles sociales y sectores productivos

2. Metodología

Para desarrollar el trabajo planteado desde los objetivos se dieron los pasos que a continuación se detallan:

1. Seleccionar la formación de interés para el estudio, recogiendo la formación de profesionales, tanto Inicial como Ocupacional y Continua (Formación para el trabajo).

2. Identificar los rasgos que sería necesario recoger en cuanto a la formación para que sirvieran de parámetros de análisis tanto por las características de la formación como de los destinatarios a la que va dirigido.
3. Elaboración de una plantilla de recogida de datos, en la que en principio se hizo hincapié en las características de la formación y los destinatarios, para más adelante poderla considerar como motor de búsqueda de la muestra, las entidades formadoras o gestoras de la formación en Galicia, aunque haciendo constar: nivel de cualificación, familia profesional, modalidad de formación, requisitos de acceso, destinatarios, duración, titulación obtenida, etc.
4. Diseño de un Repositorio de los datos de formación en función de la plantilla elaborada, en el que se introdujeron datos de la formación de profesionales en Galicia.
5. Recogida de los datos sobre cada oferta formativa y su posterior introducción en la Base de datos. La información se recogió a través de dos procedimientos, directamente de la página web de la entidad que ofertaban la formación o bien, de la información facilitada por los propios proveedores sobre cuál era su provisión de oferta formativa en ese momento.

3. Muestra

Se trabajó con los datos de 5771 ofertas formativas de los siguientes proveedores o gestores, todos ellos de Galicia:

<i>Centros de Formación Profesional</i>	1140
<i>Cámaras de Comercio</i>	167
<i>Colegios Profesionales y Cofradías de pescadores</i>	80
<i>Empresas</i>	561
<i>Sindicatos</i>	392
<i>Universidades</i>	1110
<i>Academias y Centros gestores de formación</i>	481
<i>Fundaciones</i>	1029
<i>Obras Sociales</i>	151
<i>Asociaciones y confederaciones de empresarios</i>	660

Tabla 1: Proveedores y Oferta Formativa

Probablemente habría sido interesante recoger información de otros proveedores de formación diferentes dentro de las mismas categorías, o dentro de otras, así nos faltaron ONGs u otras entidades públicas o privados, sin embargo consideramos que

estas nos aportaron datos interesantes para el estudio pretendido, que nos permitió cartografiar la realidad de la formación de profesionales en Galicia desde las propuestas hechas por los proveedores seleccionados y que mostraremos a continuación.

De los seleccionados se han recogido datos como la familia profesional en que se ubicaba la formación, lo que en la formación continua y ocupacional en ocasiones hace más referencia a la temática del curso que a la especialización para los trabajadores de dicha familia, ya que después en los requisitos de admisión no aparece reflejada tal pertenencia como criterio de selección; la modalidad de formación, entendida ésta como el formato en cuanto a virtualidad o presencialidad (*on line*, presencial y semi-presencial); también el tipo de formación con respecto a la formación de profesionales, tanto la inicial como para el trabajo (ocupacional y continua).

Y, aunque no se incluirán en este trabajo y sí en el repositorio, se pormenorizaron datos como la duración de la formación, los requisitos de acceso, la certificación que proporciona su realización o la página web donde encontrar información complementaria sobre cada oferta.

4. Análisis de la oferta formativa en función del proveedor

Como veremos en el análisis de los datos recogidas tanto las universidades como los centros de formación profesional, como era previsible, son casi en exclusiva los que hacen la oferta de formación inicial de profesionales, mientras que dentro de la Formación para el Trabajo la dirigida a la población desempleada, denominada formación ocupacional y antes sujeta al Plan FIP, es impartida mayoritariamente por las Academias y otros gestores de formación. La formación continua o de reciclaje de trabajadores en activo, es por la que se inclinan las empresas y entidades como las Cámaras de Comercio o asociaciones de profesionales como las Cofradías de pescadores o Confederaciones de empresarios.

4.1. Universidad

Se han recogido 1110 ofertas, que tanto tienen que ver con títulos de Graduados y de las Licenciaturas o Diplomaturas (a extinguir) y por tanto Formación Inicial, como con Máster o con Doctorado, que nos hablan de Formación Continua, siendo tanto en un caso como en el otro, formación conducente a niveles de cualificación 4 ó 5. Pero, es necesario no olvidar la oferta, que en estos momento realizan las universidades, de posgrados propios que configuran a través de sus másteres y cursos de especialización una interesante oferta de formación continua y ocupacional, pero sin ser llegar a ser una titulación oficial sino un título de la universidad donde se imparten.

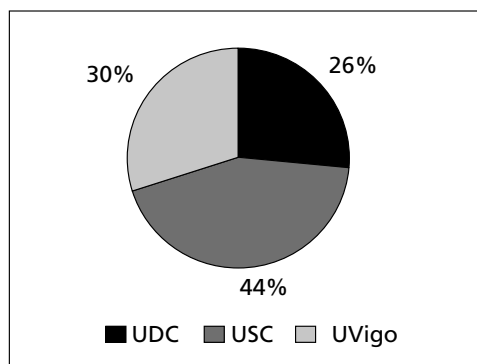


Gráfico 1: Oferta de las universidades gallegas

Como podemos observar en el gráfico 1 de la oferta recogida la más numerosa es la de la universidad de Santiago de Compostela (44%), seguida de la de Vigo (30%) y la de A Coruña (26%).

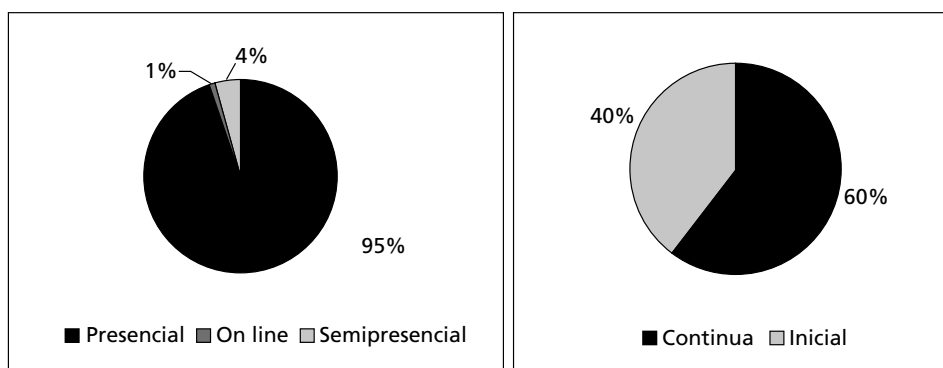


Gráfico 2: Oferta formativa en función de la Modalidad y Tipo

Lejos de lo que se pudiese pensar y como volveremos a ver más adelante cuando hablemos de formación profesional inicial, los procesos de formación de profesionales a nivel inicial, es una formación presencial, mientras que conforme hablamos de prolongación de estudios o de estudios complementarios aparece la semi-presencialidad, siendo anecdótico en el contexto universitario la formación impartida en su totalidad con un formato *on line*, como confirman los datos del gráfico 2, en que el 95% de la oferta analizada es presencial. Con respecto al tipo de formación, el 60% es formación Inicial, configurada como comentábamos en los párrafos precedentes, por Grados, Diplomaturas y Licenciaturas; mientras que el 40%, es formación continua, dentro de ésta el formato más ofertado es el Máster Universitario, como observamos en el

gráfico 3. En este mismo gráfico podemos comprobar que los Posgrados propios (117 ofertas) cobran fuerza al cubrir las necesidades de formación no cubiertas por las titulaciones oficiales.

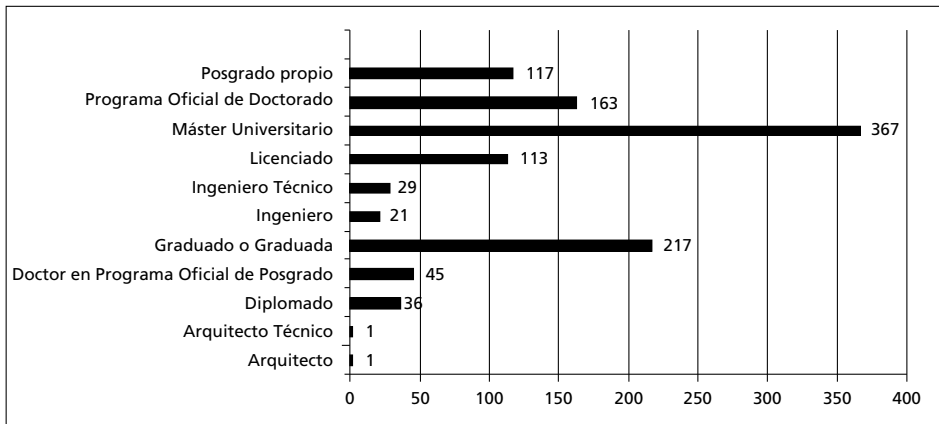


Gráfico 3: Titulaciones ofertadas en las universidades gallegas

4.2. Centros de Formación Profesional

En cuanto a estos centros, la oferta es muy amplia, de toda ella hemos recogido 1140 ofertas formativas, que en este caso se han concretado, en su mayor parte, en ciclos formativos razón por la cual toda la oferta analizada en este apartado es inicial. Observamos además que está repartida entre los distintos tipos de centros todos ellos con estudios conducentes a titulaciones oficiales y homologadas por la Administración Educativa. De estos (gráfico 4), los más numerosos son los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) que aglutinan la oferta mayor (78,9%). En estos momentos, funcionan en Galicia 14 Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) de los cuales tres pertenecen a la Consellería de Trabajo y los demás a la Consellería de Educación, también de Educación dependen los Centros de Educación Especial (CEE) en los que se imparten algún PCPI al igual que sucede con los Centros Públicos Integrados (CPI) o los Centros de Educación de Adultos (EPA).

Son también de destacar los 6 Centros de Formación y Experimentación Agroforestal (CFEA), que en este caso son dependientes de la Consellería de Medio Rural; 31 centros privados (CPR) que imparten enseñanzas ordinarias de FP, entendiéndose por este tipo de enseñanzas los ciclos formativos oficiales; 3 Centros de Promoción Rural (EFAG) dependientes de una Federación para la Formación y el Desarrollo Rural, así como otro tipo de centros dependientes de diferentes consellerías o entidades vinculadas a estas.

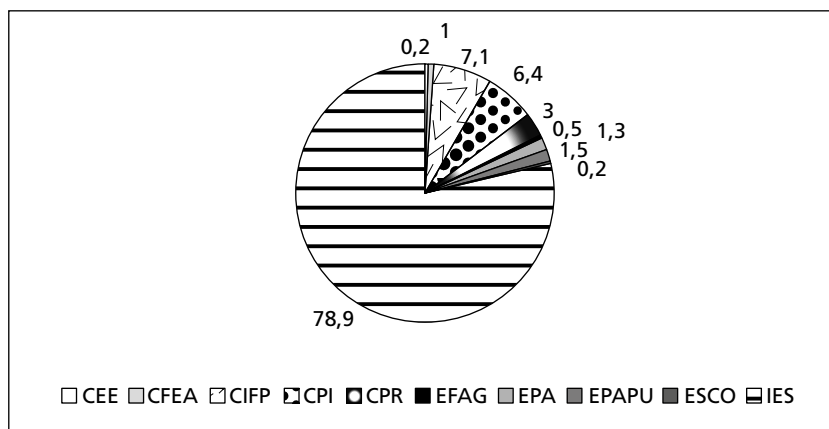


Gráfico 4: Distribución de la oferta en centros de formación profesional

Aunque la oferta de los centros abarca las 26 familias profesionales como mostramos en el gráfico 5, también es cierto que no se distribuye equitativamente, destacando Administración y Gestión (9,9%) o Electricidad y Electrónica (9,2%) frente a Energía y Agua (0,3%) o Artes y Artesanías (0,2%).

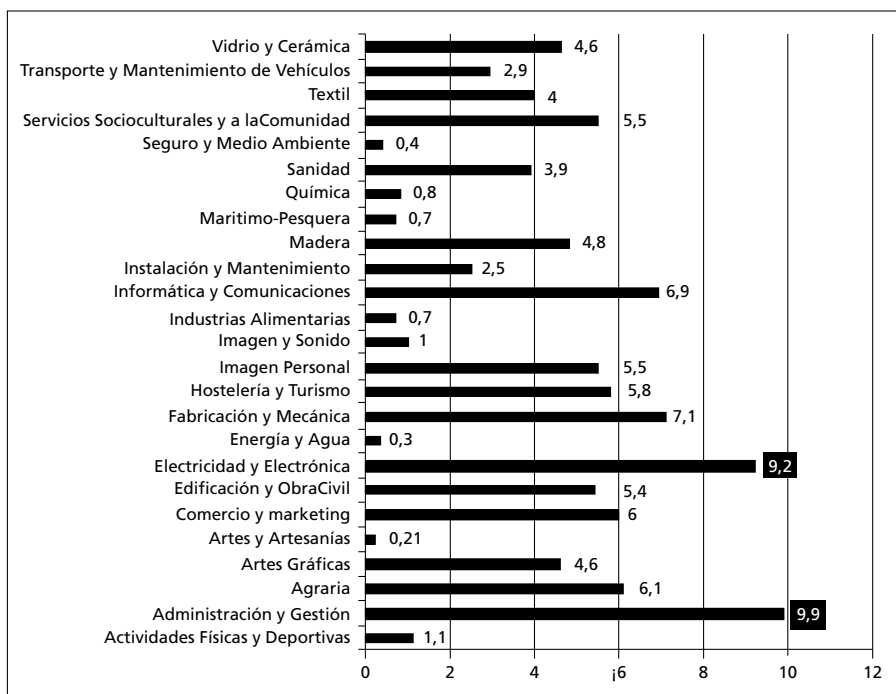


Gráfico 5: Familia Profesional de la oferta formativa

Como hemos observado abarca todas las familias profesionales y al ser en su totalidad formación inicial, hace que los porcentajes más altos aparezcan en la formación presencial (82%) como vemos en el gráfico 6. Aunque es necesario destacar que desde el 2010, funcionan 6 centros con Formación a Distancia, ofertando un formato modular, y que para ello utilizan una Plataforma de teleformación (Platega).

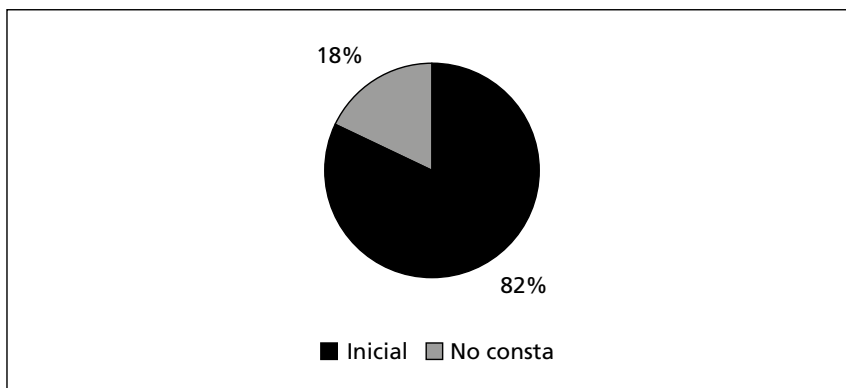


Gráfico 6: Tipo de formación ofertada

4.3. Academias y gestores de formación

Tanto las academias, entendidas éstas como establecimientos que ofertan formación, como los gestores de formación que se ajustan a las necesidades formativas tanto normativas como coyunturales surgidas en diferentes contextos profesionales y, por supuesto, otro tipo de entidades de formación privadas, se centran sobre todo en la oferta de formación ocupacional. Entendida, dentro de la Formación para el Trabajo, como la dirigida prioritariamente a personas desempleadas y que hasta no hace mucho estaba vinculada con el Plan FIP y ahora con el Plan AFP de la Xunta de Galicia, cofinanciado por el Fondo Social Europeo y las consiguientes oportunidades de subvenciones.

De las 481 ofertas utilizadas en el estudio, el 100% está organizado con una modalidad presencial y aunque abarca casi a todas las familias profesionales, las ofertas formativas concretas nos hablan de la utilización de las Tics para los diferentes puestos de trabajo. Es decir aunque esté dirigido a la familia profesional de cocina, por ejemplo, el curso puede ser sobre utilización de software de gestión en hostelería.

Las ofertas más numerosas, como vemos en el gráfico 7, son en Administración y Gestión (18,5%), Transporte y Mantenimiento (17,9%) y Servicios Socioculturales y a la Comunidad (16,6%), sobre estos últimos no olvidemos el relieve que han tenido en los últimos tiempos los certificados vinculados con la llamada Ley de Dependencia

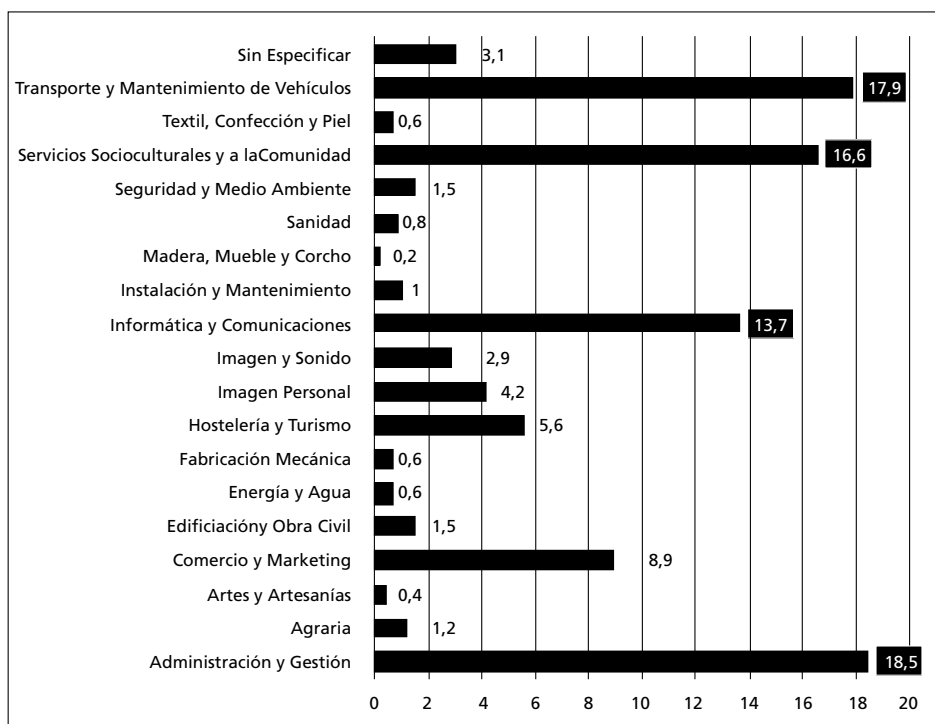


Gráfico 7: Familia Profesional de la oferta formativa

(Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia) y las posibilidades de inserción laboral que pronosticaban.

4.4. Obra Social

El concepto de Obra Social está unido a las Cajas de Ahorro, de las que se considera que aún siendo sociedades financieras no tienen ánimo de lucro. Esto no significa que no se preocupen de obtener beneficios sino que en lugar de repartirse, se destinan a tres áreas: impuestos, autofinanciamiento y obra social. De esta última que es la que nos ocupa, la obra social recibe sobre un 25% del porcentaje de beneficios de las cajas. En este trabajo hemos recogido la oferta de las que hasta hace poco eran dos entidades diferentes Caixa Galicia y Caixanova, de las que analizamos una oferta de 151 cursos. De los que, como vemos en el gráfico 8, el 40% eran Caixa Galicia y el 60% Caixanova.

Con respecto, a la familia profesional en que más se centran las ofertas formativas de estas entidades, con más de un tercio de su oferta (29,8%) es la dirigida a

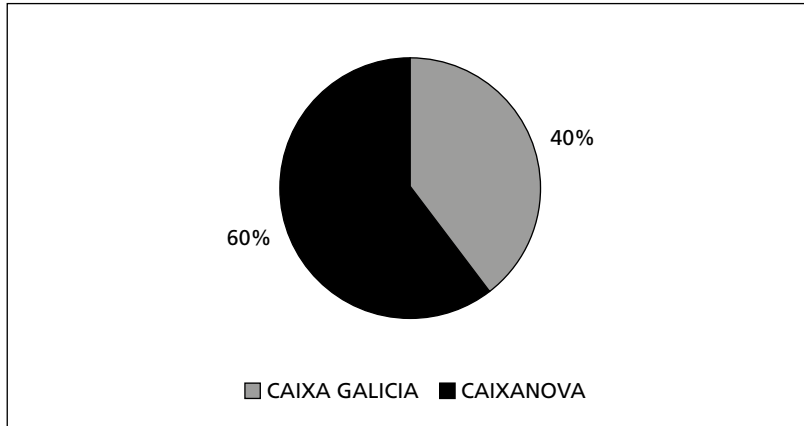


Gráfico 8: Distribución de oferta formativa por Obra Social

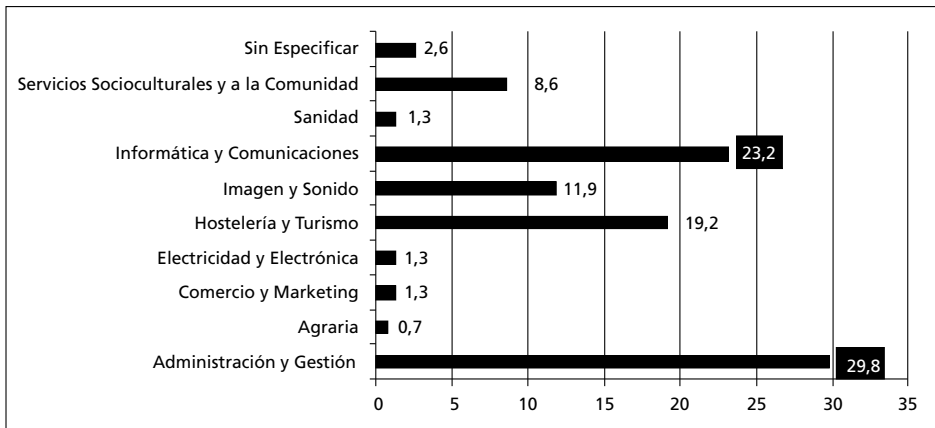


Gráfico 9: Familia Profesional de la oferta formativa

Administración y Gestión, mientras que un 23,2% a Informática y comunicaciones, como nos muestra el gráfico 9, muy por debajo está Agraria (0,7%) u otras como Sanidad, Comercio y Marketing o Electricidad y Electrónica, todas ellas con un 1,3% de cursos ofertados.

La oferta es totalmente presencial, pero en cuanto a tipo de formación, aun siendo toda formación para el trabajo, encontramos que un 95% es formación para personas empleadas y un 5% está dirigido a desempleados.

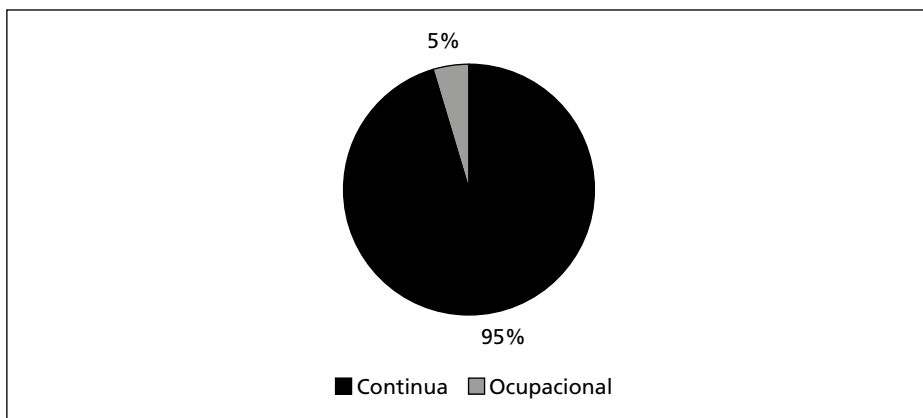


Gráfico 10: Tipo de formación ofertada

4.5. Cámaras de Comercio

Estas entidades son sociedades de ámbito local, que reúnen a una red de comerciantes y empresarios creados con el fin de proteger sus intereses. Además, son promotores de formación y como no podía ser de otra manera de formación continua, ya que lo que pretenden es el reciclaje de sus trabajadores.

En Galicia contamos con 8 cámaras de comercio, de estas hemos recogido la oferta formativa de las cámaras de las capitales de provincia, con un total de 167 cursos ofertados, lo que implica como vemos en el gráfico 11, que la de Ourense tiene el 64% de los cursos, la de A Coruña el 31%, la de Pontevedra el 3% y, por último, la de Lugo oferta el 2% de los cursos.

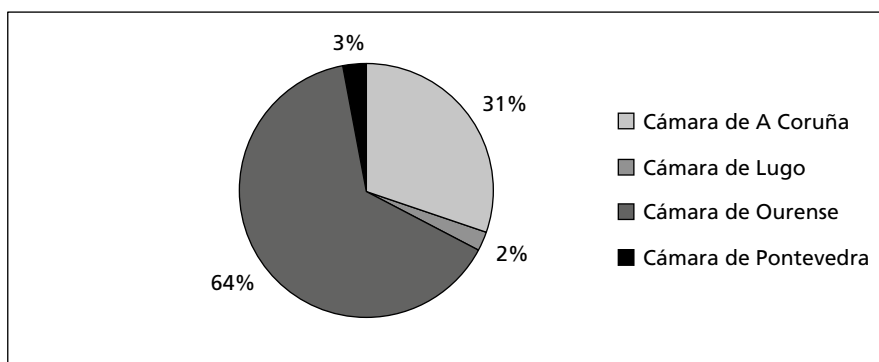


Gráfico 11: Distribución de la oferta formativa

Con respecto a la familia profesional a que se dirigen estos cursos, en el 27,5% de los casos (gráfico 12) son para Administración y Gestión, quedando bastantes familias profesionales fuera o con poca representación.

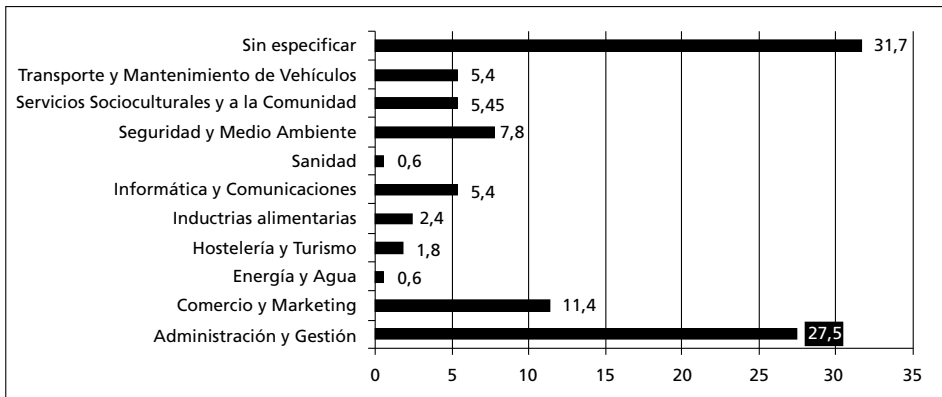


Gráfico 12: Familia profesional de la oferta formativa

La modalidad (gráfico 13) es casi en su totalidad presencial (89%), aunque en algunos casos se hace una propuesta semipresencial (6%) e incluso *on line* (5%). Hemos de destacar que en estos momentos la oferta realizada sobre “Formación Empresarial” en la Cámara de A Coruña, es prácticamente *on line* y que en Ourense, existe una oferta amplia “a distancia” y *on line*.

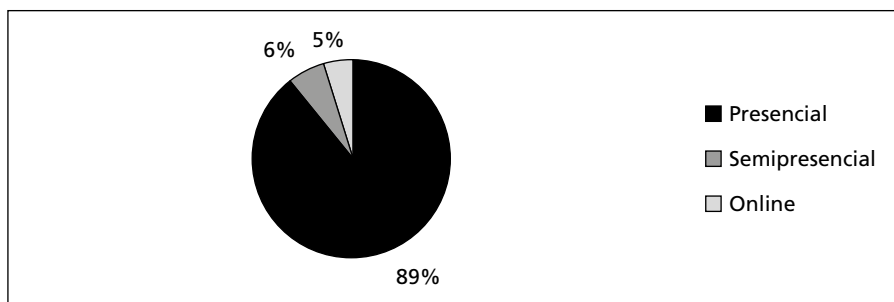


Gráfico 13: Tipo de formación ofertada

4.6. Fundaciones

Las fundaciones son organizaciones sin fines lucrativos que tienen afectado su patrimonio, por voluntad de sus creadores, de modo duradero. Pudiendo estar asociadas o pertenecer a sindicatos (FOREM a CCOO; FORGA a CIG) o a colectivos

profesionales (FORMEGA a trabajadores del Metal, o Fundación Laboral de la Construcción a trabajadores de dicho ámbito), etc. De estas fundaciones hemos trabajado con los datos de 1029 cursos.

<i>FESAN (Fundación de Estudios e Análisis)</i>	0,8
<i>FEUGA (Fundación Empresa - Universidad Gallega)</i>	3,6
<i>Fundación Formación Y Empleo Miguel Escalera (FOREM)</i>	17,8
<i>Fundación para a Orientación Profesional, a Investigación e o Desenvolvemento Tecnolóxico, o Emprego e a Formación en Galiza (FORGA)</i>	50,6
<i>Fundación ADCOR</i>	0,3
<i>Fundación Andrea Gómez</i>	0,1
<i>Fundación Camilo José Cela</i>	0,1
<i>Fundación Carlos Casares</i>	0,6
<i>Fundación CEL</i>	0,2
<i>Fundación Érguete- Integración</i>	0,3
<i>Fundación Eugenio Granell</i>	0,1
<i>Fundación Festa da Isteria</i>	0,1
<i>Fundación Fuertes</i>	0,1
<i>Fundación Galega do Metal (FORMEGA)</i>	13,9
<i>Fundación Galicia Europa</i>	1,6
<i>Fundación Galicia Innova</i>	0,1
<i>Fundación Gprodís</i>	1,8
<i>Fundación Illa de San Simón</i>	0,4
<i>Fundación Innova Pyme Galicia</i>	1,1
<i>Fundación Instituto de Estudios Políticos y Sociales</i>	0,4
<i>Fundación Laboral de la Construcción Galicia</i>	5,7
<i>Fundación para o Fomento da Calidade da Investigación e o Desenvolvemento Tecnolóxico de Galicia</i>	0,3
Total	100

Tabla 2: Fundaciones y oferta formativa

Como podemos observar de las 22 fundaciones que recoge la tabla 2, la mitad (50,6%) de la oferta la aglutina forGA, seguida de FOREM (17,8%) y de FORMEGA (13,9), lo que representa un total de 847 cursos del total de 1029 revisados.

Si nos fijamos en la familia profesional, estos cursos (gráfico 14), están dirigidos sobre todo a Informática y Comunicaciones (15,8%) y Servicios Socioculturales y a la Comunidad (14,8%).

La oferta está diversificada en cuanto a la modalidad, véase el gráfico 15, aunque sigue siendo la presencial la más frecuente acaparando un 89% de la oferta, sin embargo la semipresencial o la modalidad *on line* se realizan en el 9% de los cursos.

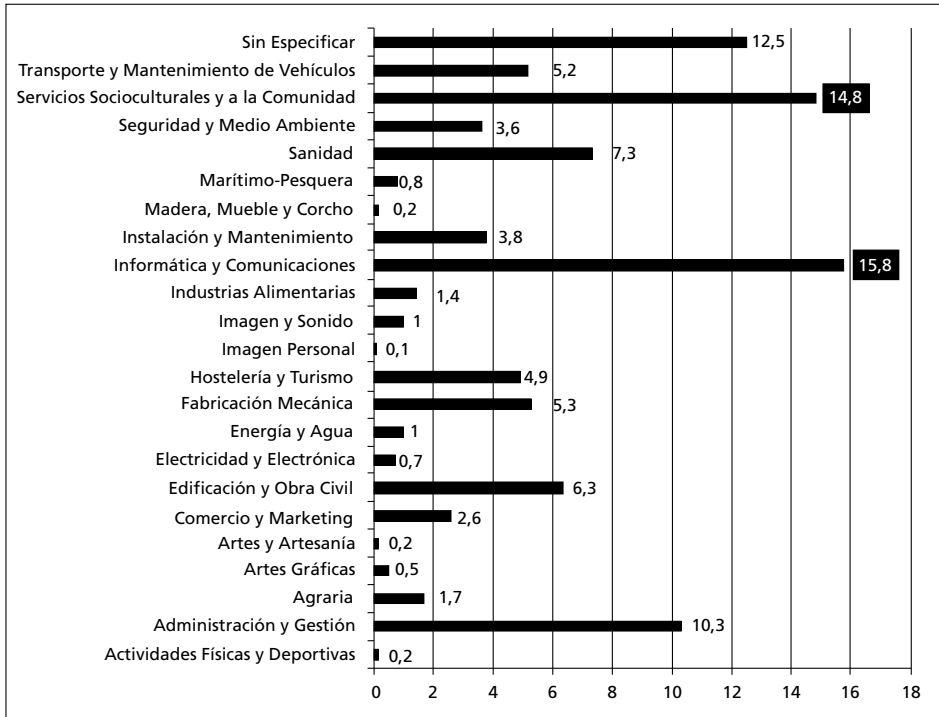


Gráfico 14: Familia Profesional de la oferta formativa

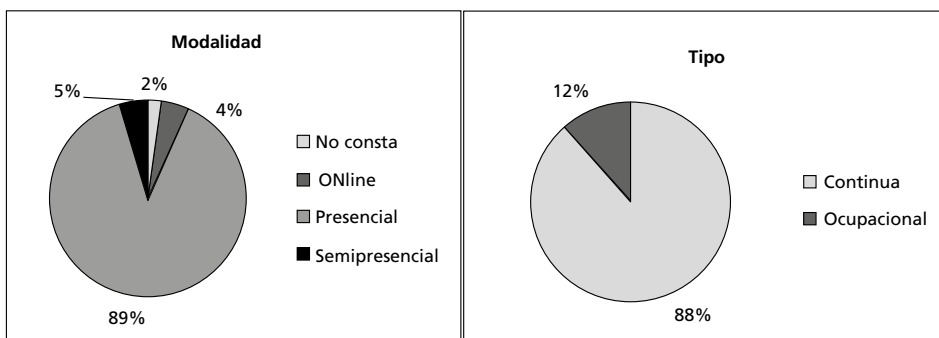


Gráfico 15: Oferta formativa en función de la Modalidad y Tipo

La formación continua es la que mayor porcentaje alcanza, con un 88,4% como muestra el gráfico 15, mientras que el 11,6% es formación ocupacional. Es necesario recordar en todo caso, que de las fundaciones analizadas, como ya indicamos, algunas dependen de sindicatos y de colectivos profesionales, lo que hace que les resulte

atractiva la formación ocupacional como formato para dar formación a las personas desempleadas vinculadas a sus sindicatos o a determinados perfiles profesionales.

4.7. Sindicatos

Algunos sindicatos, como vimos en el apartado anterior, tienen fundaciones desde las que ofertan la mayor parte de su oferta formativa o toda como es el caso de CCOO. Pero, también es cierto, que no todos los sindicatos tienen fundaciones asociadas o que al margen de las fundaciones que tienen organizan otra formación, que es la que presentamos en este apartado. Los sindicatos de los que hemos recogido esta nueva oferta, son la Confederación Sindical Gallega (CIG), Unión General de Trabajadores (UGT) y la Unión de Pequeños Agricultores (Unión Agrarias/UPA) vinculada a UGT.

Los datos pertenecen a 392 ofertas distribuidas, como muestra el gráfico 16, de la siguiente forma, el 72% eran de UGT, el 23% de Unión Agrarias/UPA y el 5% restante de CIG.

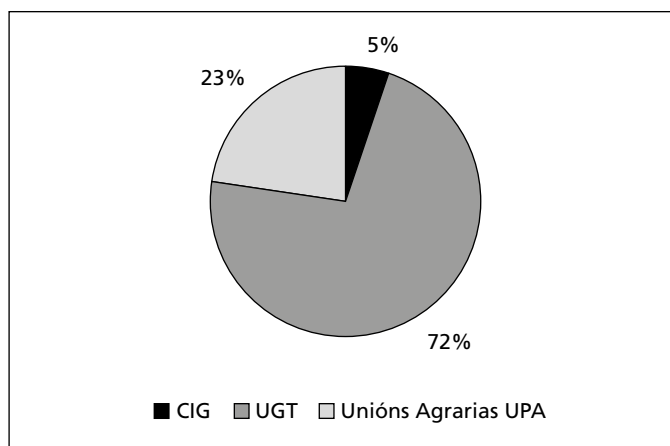


Gráfico 16: Distribución de la oferta por sindicatos

Con respecto a la familia profesional asociada a la formación (gráfico 17), la más ofertada es la de Informática y comunicaciones a la que pertenecen siendo en más de un tercio del total (29,6%), seguida de Servicios Socioculturales y a la comunidad a cierta distancia, con un 17,3%. Todas las demás muestran valores muy inferiores, así Agraria roza el 10%, Hostelería y Turismo el 7,1%, mientras que Administración y Gestión junto con Sanidad, están alrededor del 6,5%. Los siguen a mayor distancia Imagen y Sonido, o Transporte y Mantenimiento de vehículos con valores cercanos al 3,5%.

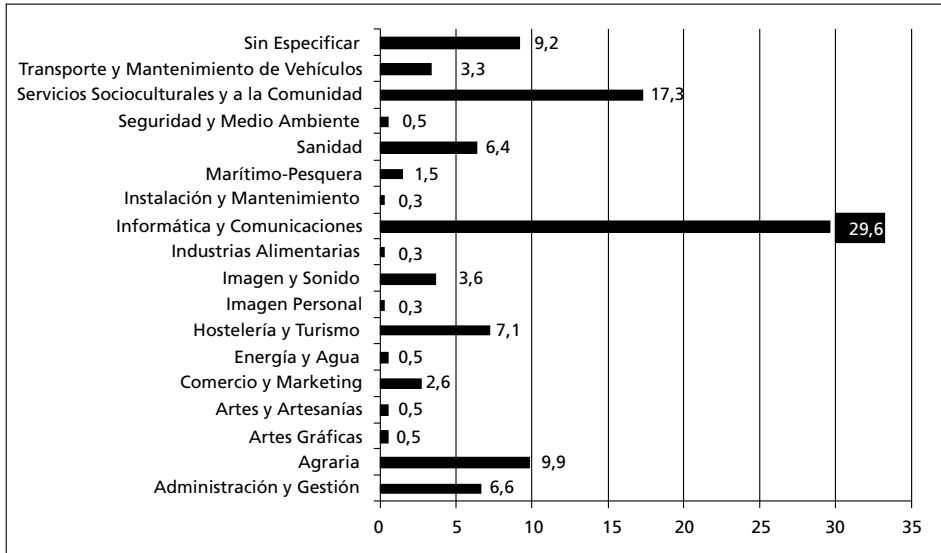


Gráfico 17: Familia profesional de la oferta formativa

Si nos fijamos en la modalidad de oferta, como refleja el gráfico 18, la presencial es lo que más predomina, con un 70% de la oferta estudiada, mientras que *on-line* tiene el 12% y la semipresencial es el formato escogido en el 18% de los casos.

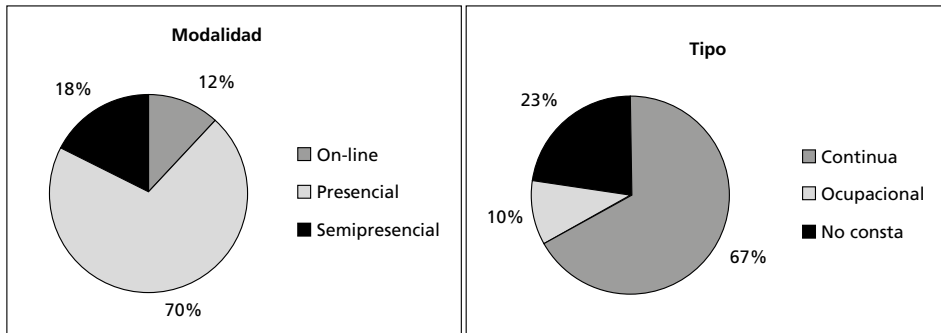


Gráfico 18: Oferta formativa en función de la Modalidad y Tipo

En el gráfico 18 vemos que la formación continua (67%) es la más numerosa, sin embargo el 23% representado como “no consta” hace referencia a que siendo formación para el trabajo no establece como requisito de acceso el estar desempleado o no; y el valor más bajo, el 10%, es ocupacional.

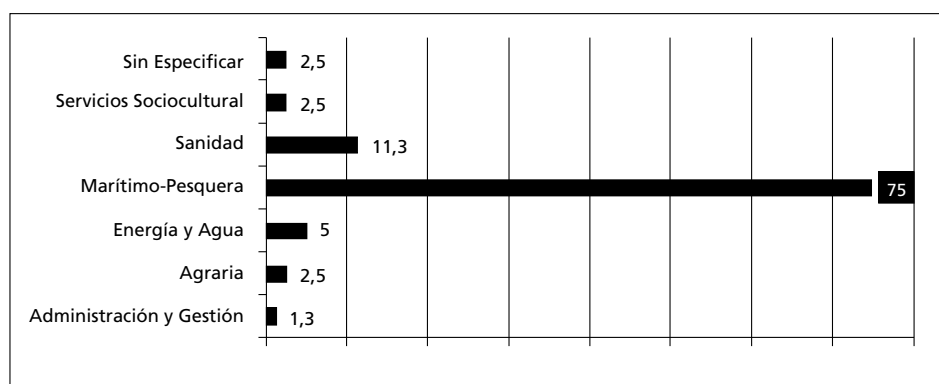
4.8. Colegios Profesionales y Cofradías de Pescadores

Ambas entidades son corporaciones de Derecho Público, con característica gremial, o de unión de profesionales de la misma rama y cuyo fin es defender los derechos e intereses de sus miembros. Por esta razón, nos pareció interesante conocer si desde este interés común buscaban ofertar formación y escogimos 5 colegios oficiales de diferentes profesiones, ingenieros técnicos agrícolas, titulados mercantiles, ingenieros técnicos industriales y podólogos (tabla 3) y las cofradías de pescadores, por ser este un sector importante para la economía gallega.

<i>Col. Ofic. de Enxeneiros Técnicos Agrícolas de A</i>	5,0
<i>Colegio Oficial de Titulados Mercantiles</i>	2,5
<i>Colegio Oficial Veterinarios Pontevedra</i>	1,3
<i>Colexio O. Enxeñeiros Tcos Industriais De Vigo</i>	3,8
<i>Colexio Oficial de Podólogos De Galicia</i>	5,0
<i>Cofradía de Pescadores</i>	5,0
<i>Federación Galega de Cofradías de Pescadores</i>	77,5
Total	100,0

Tabla 3: Distribución de la oferta por colegio oficial

Revisamos 80 de sus propuestas formativas, que por otro lado coincidían con la familia profesional, como es lógico dada la especificidad de las profesiones seleccio-



nadas. Lo que sorprende es que toda la oferta es presencial y de formación continua.

Gráfico 19: Familia profesional de la oferta formativa

Como comentamos en anteriormente, las familias profesionales de estos cursos se ajustan a las de las profesiones recogidas, así tenemos que un 75% están relaciona-

dos con la actividad Marítimo-pesquera (gráfico 19), seguido desde muy lejos por el 11,3% de Sanidad, el 5% de Energía y Agua, el 2,5% de Servicios socioculturales y a la Comunidad y de Agraria y, por último, el 1,3% de Administración y Gestión.

4.9. Asociaciones

Como sabemos las asociaciones son agrupaciones de personas constituidas para realizar una actividad colectiva de una forma estable, esto nos indujo a recoger algunas asociaciones que implicaban, en concreto, colectivos profesionales o empresariales. Así, se obtuvieron datos de la oferta de las confederaciones de empresarios de las cuatro provincias gallegas (ya que cada una de estas confederaciones alberga multitud de asociaciones de los diferentes sectores empresariales), y de diversas asociaciones como la Federación de asociaciones de Autónomos y Microempresas para el Fomento de la Formación para el Empleo y la Competitividad (AFFEC), Asociación Gallega de Cooperativas Agrarias (AGACA), Asociación gallega de Mariscadoras/es (AGAMAR), Asociación Nacional de Fabricantes de Conservas de Pescados y Mariscos (ANFACO-CECOPECA), Asociación de Autónomos de Galicia (ATA Galicia), Confederación de Autónomos y Profesionales de España (CAYPE), Unión de Profesionais e Traballadores Autónomos de Galicia (UPTA).

Se han revisado 660 ofertas de las que el porcentaje más alto, de 38,2% (véase en la tabla 49), son presentadas por AGACA.

<i>AFFEC</i>	4,2
<i>AGACA</i>	38,2
<i>AGAMAR</i>	,9
<i>ANFACO CECOPECA</i>	2,3
<i>ATA Galicia</i>	1,5
<i>CAYPE</i>	4,1
<i>UPTA</i>	7,7
<i>Confederación de Empresarios da Coruña</i>	7,7
<i>Confederación de Empresarios de Lugo</i>	3,8
<i>Confederación de Empresarios de Ourense</i>	16,1
<i>Confederación de Empresarios de Pontevedra</i>	13,5
Total	100,0

Tabla 4: Oferta formativa de las asociaciones y confederaciones de empresarios

Con respecto a las familias profesionales abarcan toda la oferta posible, aunque destacan como vemos en el gráfico 20, Administración y Gestión con un 25,5% del total de la oferta analizada, seguido de Informática y Comunicaciones con un 23% y, por

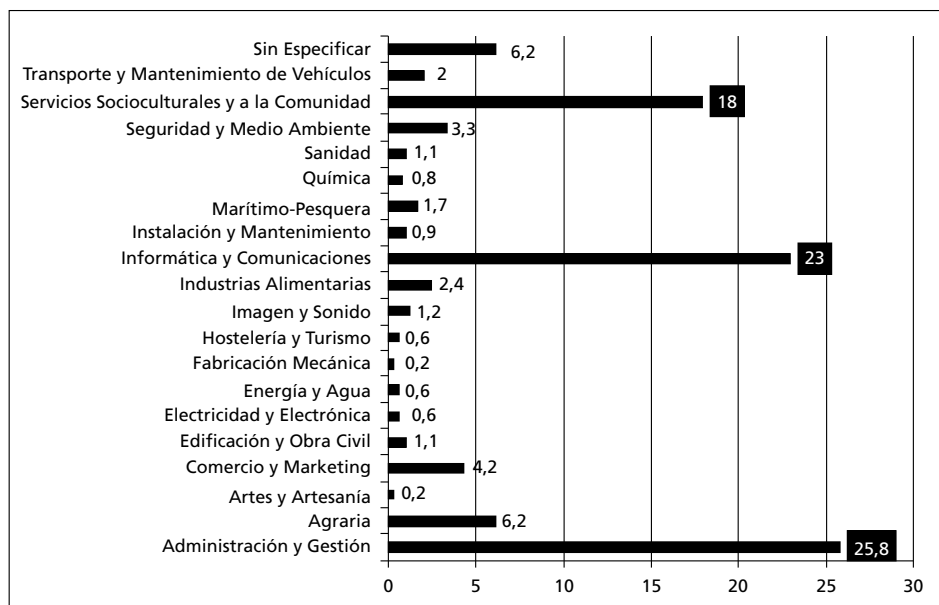


Gráfico 20: Familia profesional de la oferta formativa

último entre los valores más altos, la oferta relacionada con Servicios Socioculturales y a la Comunidad con un 18%.

En el gráfico 21, podemos ver que la modalidad más ofertada, en el 43%, es la *on line*, seguida de la presencial en el 30% de los casos, en menor medida (el 24%) la semipresencial (a la que en ocasiones denominan “mixta”) y la formación a distancia en el 3%.

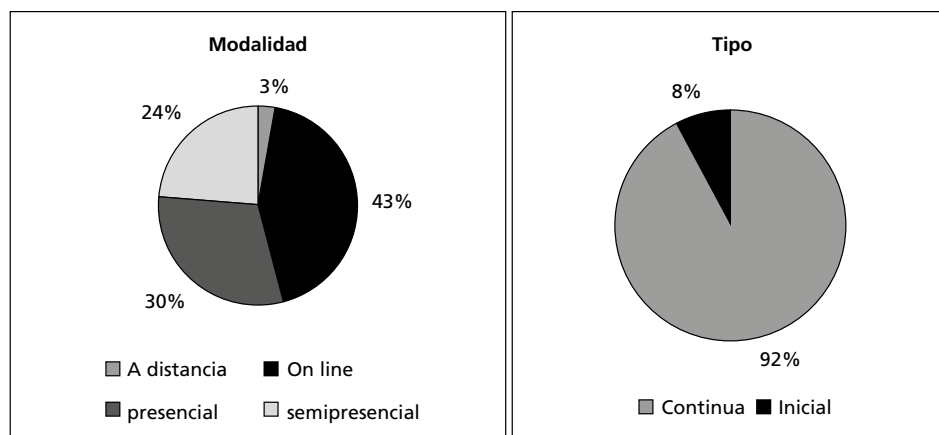


Gráfico 21: Oferta formativa en función de la Modalidad y Tipo

4.10. Empresas

La formación en empresas se inscribe en el marco del aprendizaje permanente y se desarrolla a través de la denominada formación para el empleo. Su objetivo se dirige a responder a las necesidades de la empresa en lo referente a cualificación y recualificación de los trabajadores. Ello proporciona a sus destinatarios la posibilidad de mejorar sus oportunidades de acceso, permanencia o promoción en el mercado laboral.

La formación objeto de estudio y análisis abarca a un total de 198 empresas de la comunidad gallega que dirigen su formación principalmente a trabajadores pero también a personas desempleadas. Se analizan 561 acciones formativas, que abarcan áreas profesionales muy variadas, incluyendo sectores como: marítimo, transporte, construcción, administración, comercio, servicios, mantenimiento, etc.

Tras el análisis de los datos se pone de manifiesto que la entidad que imparte un mayor número de acciones formativas es la empresa Citroën Peugeot de Vigo que imparte 50 cursos de los analizados y representan el 8,9% del total de cursos recogidos.

Como era previsible la formación ofertada está relacionada en mayor o menor medida con muchas de las familias profesionales, ya que las empresas pertenecen a

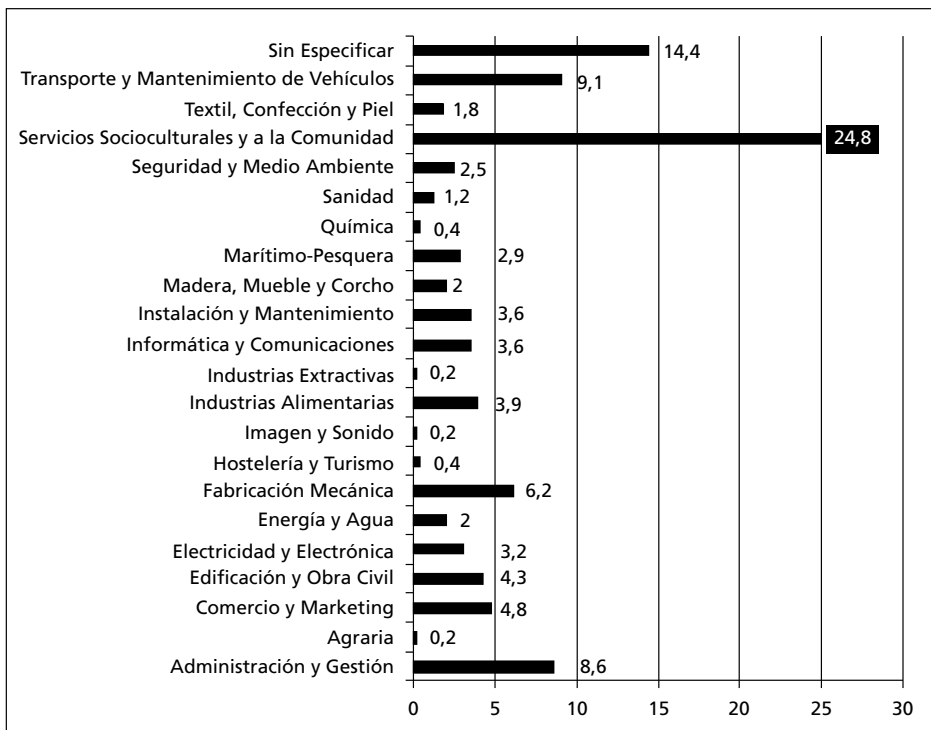


Gráfico 22: Familia profesional de la oferta formativa

todos los sectores y tienen profesionales de todas las ramas que precisan formación continua. La más ofertada, como vemos en el gráfico 22, responde a la familia profesional de Servicios socioculturales y a la comunidad (24,8%), seguida de lejos, con el 9,1% de la oferta por Transporte y Mantenimiento de Vehículos, por lo que aunque veíamos que la industria automovilística era la que mayor oferta hacía, no organiza formación vinculada únicamente con los vehículos. Por otro lado, la formación relacionada con Administración y gestión recoge el 8,6%, mientras que destaca un porcentaje de formación del 14,4% no vinculada a ninguna familia profesional.

Al analizar las modalidades a través de las cuáles se imparte la formación en empresas, destacamos (gráfico 23) un amplio número de acciones formativas que se desarrollan a través de la modalidad presencial, con un 99% de la oferta. Mientras que al referirnos al tipo de formación destaca la continua como no podía ser de otra forma, siendo el 99% de la oferta.

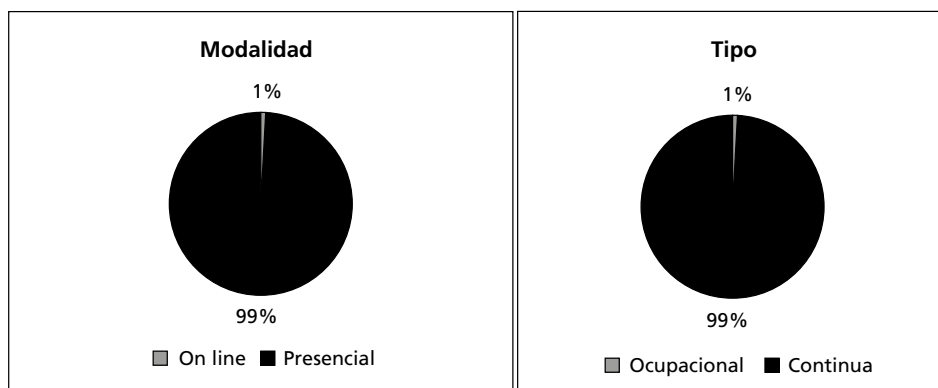


Gráfico 23: Oferta formativa en función de la Modalidad y Tipo

5. Reflexiones finales

El recorrido por los diferentes proveedores nos muestra como el sector parece tener repartida la oferta de formación, podemos establecer que la formación inicial está ubicada casi en su totalidad en los diferentes Centros de Formación Profesional y la Universidad, siendo esta oferta casi siempre presencial y conducente a una titulación académica homologada.

Mientras, pudimos ver que la ocupacional está casi toda concentrada en Academias y Gestores de Formación y, aunque en menor medida no por eso desechable, en las Fundaciones y Sindicatos. Esta formación adquiere diferentes formatos, porque aunque predomina la presencialidad, también empiezan a emerger con más frecuencia

cursos *on line* y se finaliza la formación con un certificado de empresa, aunque en los casos en que está organizado con subvenciones del Plan AFP, puede ser homologado por la Administración Educativa.

Sin embargo, en la formación continua pudimos observar que está muy repartida la oferta entre todas las entidades analizadas, aunque tiene más peso en las vinculadas con los perfiles profesionales de los trabajadores (Colegios profesionales, Asociaciones profesionales, etc.) o relacionadas con los puestos de trabajos concretos (Empresas), no porque tengan más representación en la muestra analizada, sino porque son la oferta única establecida por los proveedores analizados.

Es llamativo que aunque todos estos organismos y empresas tienen página web propia y a través de ella difunden información sobre su localización, productos, servicios, bolsa de empleo y, por supuesto, formación ofertada, tan sólo un 6,4% de la totalidad de los cursos analizados, realizaban su formación *on line*.

La familia profesional con mayor oferta de formación es la de Administración y Gestión, seguida de Informática y Comunicaciones, pero como hemos ido diciendo en el presente trabajo esta oferta no es exclusiva para los trabajadores de estas familias, sino que enmarcan la temática de los cursos ofertados, es decir, la formación relacionada con el manejo de las tecnologías y la gestión es la que más hemos encontrado.

Podríamos esperar que la formación se condujese hacia una oferta más plural en cuanto a modalidad y más versátil en cuanto a tipología. Esto propiciaría un acceso más cómodo para los usuarios y que, además, la estructuración de los cursos favoreciera que sirviese al mismo tiempo para ser impartida tanto como inicial, continua u ocupacional dependiendo de los módulos o partes cursadas.

6. Referencias bibliográficas

Zabalza Beraza, M. A. (2008 Dir.). *A formación como recurso comparativo na sociedade do coñecemento: análise da situación en Galicia e propostas de innovación*. Proxecto de investigación. Documento policopiado.

Desarrollo de iniciativas europeas de formación de adultos en España y Portugal

MARÍA DEL MAR SANJUÁN ROCA

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

M^a JOSÉ MÉNDEZ LOIS

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidade de Santiago de Compostela*

Introducción

En esta última década las políticas europeas abogaron por la formación (más con intención que con inversión), razón por la cual hemos asistido a la promoción de la llamada “formación a lo largo de la vida” (*lifelong learning*) o “formación permanente” dirigida a la población adulta, así como, a la prolongación de los estudios iniciales de la población en general. En esta misma línea, se establecieron las previsiones europeas para el 2020, en que se espera que más del 15% de la población en edad de trabajar (entre 25 y 64 años) que participe en educación a lo largo de la vida. Ante este impulso a la formación dirigiremos nuestra atención a las ofertas educativas para adultos. Este tipo de oferta formativa ha tratado tradicionalmente de compensar los problemas derivados de una educación no generalizada, centrándose habitualmente en sectores de la población que no habían tenido oportunidad de cursar una enseñanza formal, pero también en los que habrían tenido una educación frustrada, refiriéndonos en este caso a

sectores de la población que no habían logrado superar con éxito su paso por el sistema educativo. Esto último, nos encara con una problemática escolar que arrastramos del pasado y que no hemos solucionado, el fracaso escolar (Rodríguez Alvariño, 2008).

El concepto de educación permanente (posteriormente evolucionado al término aprendizaje permanente) ha sido durante bastantes años tema de debate en el diseño de políticas educativas, pero es fundamentalmente a finales de los años noventa cuando adquiere una prioridad creciente, al ser ampliamente reconocida su importancia tanto para el desarrollo social y económico como para la cohesión social y la ciudadanía activa en la economía del conocimiento.

En nuestro contexto cultural y socioeconómico, el Consejo Europeo de Lisboa asumió que el aprendizaje permanente es un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la Estrategia Europea del Empleo.

En el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000, los Jefes de Gobierno dieron a la Unión Europea un plazo de diez años para convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenido con más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social. El aprendizaje permanente es un elemento central de esta estrategia, fundamental no sólo para la competitividad y la empleabilidad, sino también para la inclusión social, la ciudadanía activa y el desarrollo personal (Sanjuán, 2008).

En esa reunión del máximo órgano de representación gubernamental en la Unión Europea, recordaremos que se estableció el objetivo estratégico de convertir a la Unión Europea en la sociedad basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. Los elementos clave de esta estrategia fijada como objetivo para el 2010 son:

1. Adaptar la enseñanza y la formación para ofrecer oportunidades de aprendizaje hechas a la medida de cada uno de los ciudadanos en todas las etapas de su vida.
2. Promover la empleabilidad y la integración social mediante la inversión en los conocimientos y las aptitudes de los ciudadanos
3. Crear una sociedad de la información para todos.
4. Favorecer la movilidad.

En general, existe un consenso generalizado sobre los siguientes cuatro objetivos: realización personal, ciudadanía activa, integración social y empleabilidad y adaptabilidad. De ahí resulta la siguiente definición de *aprendizaje permanente*¹:

Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de toda 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.

1 Comunicación de la Comisión, COM (2001) 678 final, *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas, 21 de noviembre de 2001, p. 10.

Esta definición incluye una serie de actividades con las siguientes características básicas:

- Dirigidas a mejorar la conducta, la información, el conocimiento, la comprensión, la actitud, los valores o las habilidades.
- Desarrolladas de forma permanente
- Incluye el aprendizaje formal, no formal e informal.

Este concepto de “aprendizaje permanente”, ha tenido repercusión en las políticas educativas más actuales, como hemos comentado en párrafos anteriores, y en la legislación que las instruye.

Como en el caso de España, que en fechas más reciente, e iniciando esta andadura en un principio con la LOCyFP (2002) intenta fomentar “la formación a lo largo de la vida, integrando las distintas ofertas formativas e instrumentando el reconocimiento y la acreditación(...)” y, posteriormente, y más vinculada con el contexto educativo, promulga la LOE (2006) que está impregnada de la visión de la formación como un continuum en el que el individuo tiene la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo con el fin de ajustarse a los requerimientos de su puesto de trabajo o ante la posibilidad de cambio. Así en el preámbulo dice “(...) se debe concebir la formación como un proceso permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida (...)”, además en el artículo 5 se introduce la base de dicha formación “(...) adquirir, actualizar, completar ya ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional”.

También, con anterioridad, la OIT en su reunión en Ginebra (2000) bajo el título “Educación Permanente en el siglo XXI, nuevas funciones para el personal de educación” identificó los cambios que eran necesarios en esa cultura del aprendizaje permanente.

El 14 de febrero de 2002, el Consejo y la Comisión adoptaron un programa de trabajo referido a la temática que nos ocupa y que estaba organizado en función de tres objetivos estratégicos (O.E.):

- O.E. 1.- Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la UE.
- O.E. 2.- Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación creando un entorno de aprendizaje abierto.
- O.E. 3.- Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior potenciando las interrelaciones con el mundo laboral y el espíritu empresarial y favoreciendo la movilidad.

Hemos de observar que cualquier estrategia de aprendizaje permanente debe tener como punto de partida las necesidades de aprendizaje de los ciudadanos, las comunidades, la sociedad en su conjunto y el mercado laboral. En ese contexto, la información, la orientación y el asesoramiento se convierten en los ejes de unión entre las necesidades de aprendizaje y la oferta de enseñanza. En todo caso, crece cada vez más la importancia de ayudar a los alumnos/as para tener acceso a unos sistemas educativos cada vez más complejos.

Además, es necesario prestar atención al impacto del aprendizaje permanente en los llamados mediadores de aprendizaje (profesores, formadores, educadores y orientadores que ayudan a aprender en entornos no formales e informales).

Algunos datos

La educación más allá de la escolarización obligatoria, y especialmente la educación superior, es para la mayoría de las personas la clave de una carrera profesional satisfactoria, y es esencial para dotar a la UE de una mano de obra cualificada. En la actualidad, la media de los jóvenes de la UE que han finalizado, al menos, la enseñanza secundaria superior es del 77,9% (2006²) en algunos países, mientras que en otros como es el caso de Portugal, todavía no alcanza el 50%, según se desprende de los datos de la encuesta de población activa disponibles en Eurostat.

TABLA 1. PORCENTAJE DE JÓVENES CON EDADES COMPRENDIDAS ENTRE 20 Y 24 AÑOS QUE HAN COMPLETADO AL MENOS LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR (2006)

País	%
República Checa (CZ)	91.8
EU-27	77.9
España (ES)	61.6
Portugal (PT)	49.6

Fuente: Eurostat³. Encuesta de población activa.

Así mismo, los porcentajes que recogemos en la tabla 2, nos muestran de que el abandono prematuro de la educación y la formación es, por ejemplo en España, mayor en el año 2009 que en el 2007 y para los varones alcanza cifras superiores al 37%. La evolución en Portugal parece ir por mejor camino con respecto a la situación del 2007 pero las cifras siguen siendo todavía muy elevadas (31,2% en el año 2009 para el total de la población adulta y 36,1% para los varones).

2 A lo largo del trabajo utilizaremos los datos de 2006 y 2007, ya que son los últimos datos estadísticos oficiales publicados relacionados con la *educación permanente*.

3 <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> (Consulta realizada el 16-05-2011)

TABLA 2. EVOLUCIÓN DEL ABANDONO PREMATURO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN POR SEXO.

	2009			2007			2006			2000		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Unión Europea (27)	16.3	12.5	14.4	17.1	13.0	15.1	17.6	13.4	15.5	19.6 (e)	15.5 (e)	17.6 (e)
España	37.4	24.7	31.2	36.6	25.2	31.0	36.7	24.0	30.5	35.0	23.2	29.1
Portugal	36.1	26.1	31.2	43.1	30.4	36.9	46.6	31.3	39.1	50.9	36.3	43.6

H- Hombres, M- Mujeres, T- Total de personas adultas, (e) Dato estimado.

Fuente: Eurostat, 2010

Existen por tanto franjas importantes de población que precisan dar un salto cualitativo en su desarrollo personal y social, a través de la obtención y reconocimiento formal de un nivel básico de educación o, en su caso, de niveles de cualificación profesional. Acompañando a esta reflexión, diremos que en España, según la Encuesta de Población Activa (2007), existen más de 13 millones de adultos (el 35,3 %), que no poseen titulación de enseñanza obligatoria, y más de 13 millones de trabajadores (el 59,4 %) que no han recibido preparación específica para el desempeño de un puesto de trabajo. En la UE encontramos a 80 millones de trabajadores/as con baja cualificación, lo que implica un alto riesgo de exclusión del mercado de trabajo, acrecentado en estos momentos con la crisis laboral generalizada en todos los países del contexto europeo, razón por la cual es necesario perfilar su formación y conseguir que se cualifiquen, considerándose como un objetivo determinante de la mejora de la competitividad europea frente a economías más desarrolladas.

Si nos detenemos a revisar la tasa de participación de las personas adultas en la educación y la formación en Europa observamos diferencias por países atendiendo a los distintos grupos de edad, en función de la situación laboral y según la ocupación que desempeñan.

Atendiendo a la edad, el porcentaje de participación es mayor entre los más jóvenes y va descendiendo a medida que aumenta la edad (tabla 3).

TABLA 3. TASA DE PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS EN LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN SEGÚN DISTINTOS GRUPOS DE EDAD.

Año 2007	25-34	35-54	55-64	Total
Unión Europea (27)	44.2	36.3	20.9	34.9
Portugal	40.3	25.5	10.9	26.4
España	39.7	30.8	17	30.9

Fuente: Eurostat, 2010.

Según la situación laboral, son las personas adultas empleadas las que participan en procesos de educación y formación, seguidas por las personas desempleadas. Sin embargo, estas tasas de participación que se reducen drásticamente y con cifras muy inferiores participa la población inactiva (tabla 4).

TABLA 4. TASA DE PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS EN LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN ATENDIENDO A SU SITUACIÓN LABORAL

Año 2007	Empleados/as	Desempleados/as	Población inactiva	Total
Unión Europea (27)	42.1	24.1	16.6	34.9
Portugal	31.5	21	9.9	26.4
España	35.9	25	16.6	30.9

Fuente: Eurostat, 2010.

Profundizando, más en las características de la población adulta a la que hemos hecho referencia hasta el momento, nos fijaremos en el tipo de ocupación, comprobando que son las personas del sector de *empleados y ventas* las que más participan en los procesos de educación y formación, seguidos del sector de *gerentes, técnicos y profesionales de nivel*. Participan con menores tasas los *trabajadores/as cualificados de la agricultura, pesca, etc.* y los *operarios de instalaciones y máquinas* (tabla 5).

TABLA 5. TASA DE PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS EN LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN POR TIPO DE OCUPACIÓN

Año 2007	Gerentes, profes., técnicos y profesionales de nivel	Empleados/as y ventas	Trabajadores/as cualificados de la agricultura, pesca, artesanía	Operarios/as de instalaciones y máquinas	Total
Unión Europea (27)	43.8	44.5	27.4	28.4	43.8
Portugal	31.4	34.7	14.5	18.1	31.4
España	35.8	37.6	24.4	22.1	35.8

Fuente: Eurostat, 2010.

Así mismo, las horas de instrucción promedio que las personas adultas invierten también varían en los distintos países y en función, por ejemplo, de los grupos de edad consultados. Las horas de formación disminuyen a medida que aumenta la edad de las personas adultas consultadas.

Por países es en España donde invierten más horas las personas adultas entre 25 y 54 años pero esta tendencia se invierte y es en Portugal donde se forman más horas las personas adultas de edades comprendidas entre los 55 y 64 años (tabla 6).

TABLA 6. HORAS DE INSTRUCCIÓN PROMEDIO EMPLEADAS POR LAS PERSONAS ADULTAS QUE PARTICIPAN EN EDUCACIÓN Y FORMACIÓN POR GRUPOS DE EDAD

Año 2007	25-34 años	35-54 años	55-64 años	Total
Unión Europea (27)	203	93	66	124
Portugal	233	134	131	171
España	298	154	107	210

Fuente: Eurostat, 2010.

Otro dato que nos resultar relevante es la diferencia acusada, en gasto público, que los diferentes países de la Unión Europea hacen en materia de educación. Como se puede observar en la Tabla 7 entre el país de Europa que más invierte (Dinamarca) y el que menos invierte (Rumanía) hay una diferencia porcentual de 5,14 puntos.

TABLA 7. GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN, EN PORCENTAJE DEL PIB (2004)

País	% del PIB
Dinamarca	8.43
Portugal*	5.29
España	4.25
Rumanía	3.29

*las cifras no reflejan el gasto de las administraciones públicas locales.

Fuente: Eurostat, 2010.

Es de destacar el aumento en la participación de las personas adultas en actividades de formación, en la tabla 8 podemos observar la evolución de esta participación (en miles) de las personas adultas (25-64 años) que formaron parte de actividades de aprendizaje permanente (life-long learning) en la Unión Europea de los 27, en España y Portugal y en las regiones de Galicia (España) y Norte de Portugal, a las que nos adscribimos la mayoría de las personas presentes, durante la última década.

TABLA 8. EVOLUCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN (EN MILES) DE LAS PERSONAS ADULTAS (25-64 AÑOS) QUE FORMARON PARTE DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE PERMANENTE (LIFE-LONG LEARNING).

	2009	2006	2000
Unión Europea (27)	24,967.2	17,728.3	5,899.4
Portugal	360.8	223.9	183.3
Norte de Portugal	130.0	69.3	52.7
España	2,752.1	2,602.6	968.8

Fuente: Eurostat, 2010.

Políticas europeas para la educación y la formación de las personas adultas

En estos momentos los programas e iniciativas que conciernen a la formación en general, se articulan a través de un solo programa que sirve de paraguas a otros específicos. Es interesante resaltar que aún siendo un programa de nueva creación, en lo que se refiere a su estructura como programa integrado de acción comunitario para el período 2007-2013, sin embargo recoge la trayectoria histórica y la experiencia de los subprogramas que lo integran.

Estamos hablando del *Programa de aprendizaje permanente⁴ (PAP) para el período 2007-2013* que se establece⁵ con el objetivo de contribuir al desarrollo de la Comunidad en calidad de “sociedad avanzada del conocimiento”. Está estructurado en cuatro subprogramas sectoriales (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci y Grundtvig), uno transversal (con cuatro áreas clave) y, por último, uno de integración (Jean Monnet). Y su objetivo general⁶ es:

(...) contribuir, mediante el aprendizaje permanente, al desarrollo de la Comunidad como sociedad del conocimiento avanzada, con un crecimiento económico sostenible, más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social, garantizando al mismo tiempo una buena protección del medio ambiente en beneficio de las generaciones futuras. En particular, pretende estimular el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación dentro de la Comunidad, de modo que se conviertan en una referencia de calidad mundial.

Pero, además, este programa pretende los siguientes objetivos específicos que presentamos en el cuadro 1 y en el cual hemos resaltado el aprendizaje permanente, ya que aparece explícitamente en casi todos:

4 Entendiendo Aprendizaje permanente como “*todas las actividades de educación general, educación y formación profesional, educación no formal y aprendizaje informal emprendidas a lo largo de la vida, que permitan mejorar los conocimientos, las aptitudes y las competencias con una perspectiva personal, cívica, social y/o laboral. Incluye la prestación de servicios de asesoramiento y orientación*”. (Artículo 2.29) de la 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 aprendizaje permanente (DO L327 de 24 de noviembre de 2006, p. 45).

5 Decisión 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 aprendizaje permanente (DO L327 de de 24 de noviembre de 2006, p. 45).

6 Artículo 1.2 de L 327/48 (DO de 24 de noviembre de 2006).

Cuadro 1: Objetivos específicos del PAP

1. Contribuir al desarrollo de un **aprendizaje permanente** de calidad y promover elevados índices de calidad, la innovación y la dimensión europea en los sistemas y las prácticas en ese ámbito.
2. Apoyar la realización de un espacio europeo del **aprendizaje permanente**.
3. Ayudar a mejorar la calidad, el atractivo y la accesibilidad de las oportunidades de obtener un aprendizaje permanente disponible en los estados miembros.
4. Reforzar la contribución del **aprendizaje permanente** a la cohesión social, la ciudadanía activa, el diálogo intercultural, la igualdad entre hombres y mujeres y la realización personal.
5. Ayudar a promover la creatividad, la competitividad, la empleabilidad y el crecimiento de un espíritu empresarial.
6. Favorecer una mayor participación en el **aprendizaje permanente** de personas de todas las edades, incluidas las que tienen necesidades especiales y las pertenecientes a grupos desfavorecidos, independientemente de su nivel socioeconómico.
7. Promover el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística.
8. Apoyar el desarrollo, en el ámbito del **aprendizaje permanente**, de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas innovadoras y basadas en las TICs.
9. Reforzar la capacidad de **aprendizaje permanente** para crear un sentimiento de ciudadanía europea, basado en la comprensión y en el respeto de los derechos humanos y de la democracia, y de fomentar la tolerancia y el respeto hacia otros pueblos y culturas.
10. Promover la cooperación en materia de garantía de la calidad en todos los sectores de la educación y la formación en Europa.
11. Estimular el mejor aprovechamiento de los resultados y productos y procesos innovadores e intercambiar buenas prácticas en los ámbitos cubiertos por el programa de **aprendizaje permanente**, a fin de mejorar la calidad de la educación y de la formación.

Fuente: Decisión 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo (citado por Sanjuán, 2008: 24)

Se organiza en subprogramas como aparece recogido en el artículo 3 de la Decisión 1720/2006/CE, que perseguirán los objetivos anteriormente expuestos desde los diferentes ámbitos de la formación permanente como se refleja en el esquema 1, que se presenta en la página siguiente:

Proyectos del programa GRUNDTVIG con socios portugueses

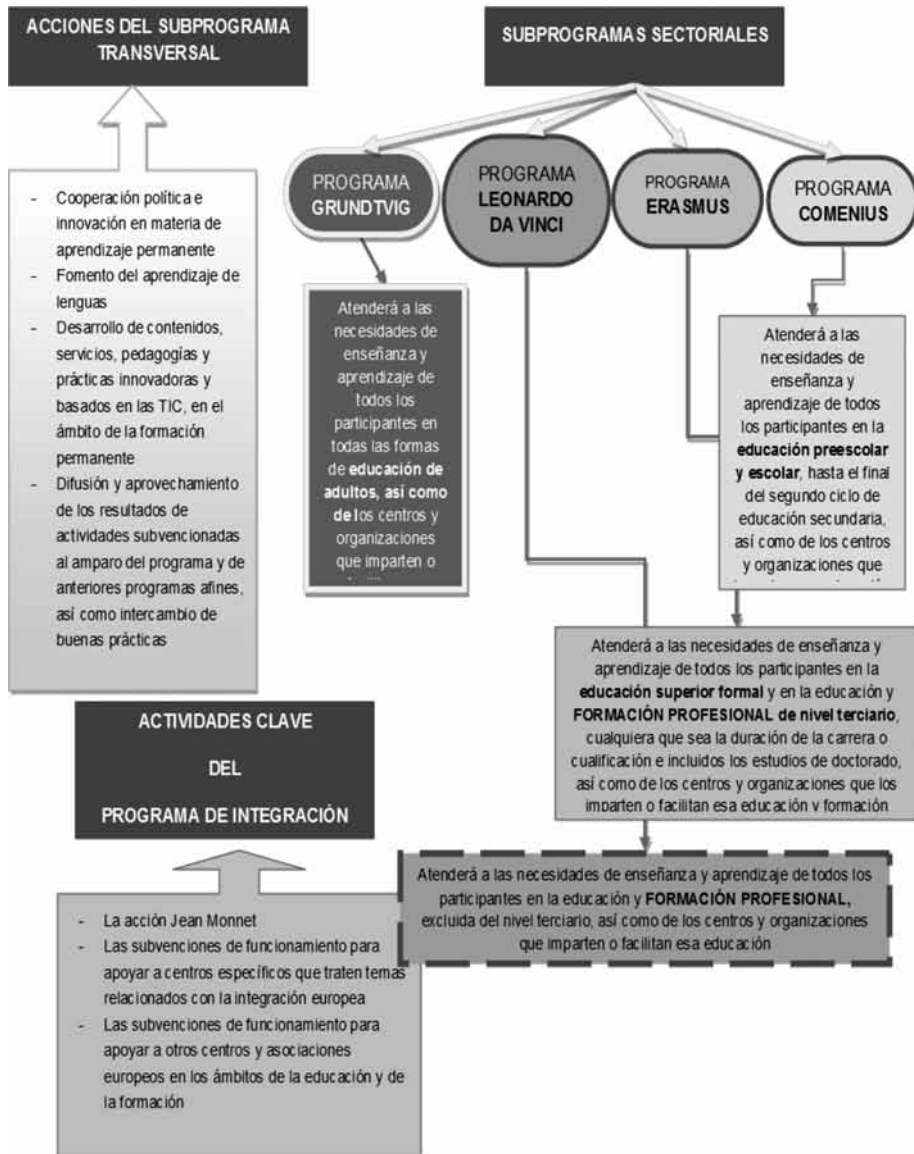
Hemos seleccionado tres proyectos: el primero pretende potenciar los hábitos lectores de las personas adultas, el segundo establecer estrategias de reinserción y adquisición de habilidades sociales y el tercero, desarrollar dinámicas de aprendizaje intergeneracional.

- *PROYECTO: READCOM - READING CLUBS FOR ADULT LEARNING COMMUNITIES*

Organizado por el Instituto Politécnico de Portoalegre y con socios de Polonia, Austria, Portugal, Bélgica y Turquía.

El proyecto permitió compartir la experiencia de desarrollo del conocimiento a través de la discusión sobre los libros leídos, escogidos por los miembros de clubs de lectura de los distintos países. El objetivo del proyecto era el desarrollo de hábitos lectores entre adultos como un modo de mantenerse intelectual y socialmente activo.

Esquema 1: Subprogramas del PAP



- *PROYECTO: NOVAS DINÁMICAS PARA O EMPREGO*

El proyecto organizado por el CEPA San Blas – Manzanares - España y con socios en Rumania, Portugal y España, pretende desarrollar estrategias de reinserción para que las personas destinatarias del mismo adquieran habilidades sociales que les faciliten el acceso a una nueva vida personal, familiar, social y laboral.

Las personas destinatarias son internos, ex-internos y desempleados/as. Pretendemos alcanzar nuestros objetivos principalmente a través de: sesiones de formación para el alumnado y los profesores/as o personal implicado; intercambio de buenas prácticas en relación con la reinserción; colaboración entre las instituciones implicadas; diseño de una guía de recursos, un portfolio personal y un manual de buenas prácticas.

Las instituciones asociadas desarrollarán estas estrategias de acuerdo con sus respectivos contextos sociales reales, adaptando los propósitos generales del proyecto y compartiendo sus experiencias con el resto de los socios en las movibilidades: sesiones de intercambio y evaluación.

- *PROYECTO: INTERGENERATIONAL ICT SKILLS*

El proyecto organizado por el Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto - S. Mamede Infesta- tiene como objetivo explorar modelos para el desarrollo de oportunidades de aprendizaje entre generaciones, promoviendo la motivación de los más mayores para el desarrollo de cualificaciones básicas relacionadas con las tecnologías de información, a través de la transferencia intergeneracional. En conjunto, ellos van a crear su “historia de familia” con texto, imágenes y pequeñas secuencias de vídeo (si lo desean) y, en la medida de lo posible, harán la descarga de estos materiales en un sitio web.

Esta situación contribuirá a que las generaciones más jóvenes comprendan el contexto histórico de los mayores y desarrollen una reflexión conjunta que permitirá el aumento de la tolerancia entre generaciones y la reducción de los prejuicios.

Los socios son un equipo equilibrado de instituciones de varios estados miembros, Austria, República Checa, Islandia, Italia y Portugal. Incluye instituciones de investigación, de voluntariado y de formación de adultos.

Proyectos del programa GRUNDTVIG con socios españoles

Hemos seleccionado también tres proyectos: el primero buscar potenciar la competencia social y relacional de grupos excluidos o con riesgo de exclusión a través del arte, el segundo contribuye a fortalecer las capacidades de las personas adultas haciéndoles conscientes de sus oportunidades y el tercero, desarrolla habilidades sociales en colectivos vulnerables.

- *PROYECTO: EUROPEAN WHISPERS*

El CEPA (Centro de Educación de Personas Adultas) de Santoña se presentó, en 2009, a un proyecto Grundtvig, coordinado por Noruega, que establece un convenio

de colaboración entre siete países europeos (Reino Unido, Francia, Grecia, Dinamarca, Alemania, España y Noruega) desde el 1 de septiembre de 2009 hasta el 30 de junio de 2011.

La idea esencial del proyecto es fomentar la competencia social de grupos excluidos o con riesgo de exclusión a través de compartir un elemento llamado “storytellings”. Storytelling puede ser cualquier relato literario, la letra de una canción o cualquier expresión artística en general, que sea producida por una persona adulta del grupo mencionado. El objeto fundamental es compartir los “storytellings” entre los países socios, trasmitiéndolos de un país a otro permitiendo la traducción, interpretación, réplica y/o modificación de éstos.

Para llevarlos de un país a otro tenemos dos vías: Transmisión on-line, a través de una herramienta web 2.0 que admita intercambio de información en formato escrito, sonoro y de video y presentaciones “in situ” por parte del alumnado participante en algunos de los países colaboradores.

- *PROYECTO: LA FORESTA DI FANGORN*

Este proyecto⁷ asocia a tres organizaciones europeas: Camino de Alemania, Arbor & Sens de Francia y CeiMigra de España. Estas tres organizaciones tienen un común denominador y es el trabajo con personas vulnerables, excluidas o en peligro de exclusión social como pueden ser los niños, jóvenes, adultos, migrantes, y que, apostando por la formación y el desarrollo de competencias buscan fortalecer sus capacidades. Estos objetivos se pretenden dentro del proyecto Grundvig a través del uso y aplicación del “árbol del conocimiento” que permite entre otras cosas el desarrollo de las competencias y el desenvolvimiento de las personas adultas pertenecientes a grupos sociales vulnerables o que se encuentran en contextos sociales de marginación.

- *PROYECTO: MIND THE GAP*

La asociación de aprendizaje Mind the Gap fue creada gracias a un seminario de contacto Grundtvig celebrado en Murcia (España) en noviembre de 2007.

Las organizaciones que componen esta asociación de aprendizaje desarrollan programas de formación y educación con jóvenes adultos, de edades comprendidas entre los 16 y 25 años, en el que algunos de ellos son personas socialmente desfavorecidas o han fracasado en la escuela y tienen un bajo nivel de habilidades sociales básicas.

Cada uno de los socios (España, Francia, Noruega, Alemania, Holanda) enseña habilidades sociales desde diferentes perspectivas y con diferentes enfoques metodológicos, y han decidido compartirlos con el fin de aprender unos de otros. Por lo tanto, el objetivo fundamental del proyecto es compartir, comparar, intercambiar y evaluar las diferentes metodologías de trabajo y procedimientos con el fin de mejorar la cali-

7 http://www.ceimigra.net/images/stories /C_E_I_M_I_G_R_A_-LA_FORESTA_DI_FANGORN.pdf

dad de la formación ofrecida, las competencias docentes de los profesores, el nivel de formación alcanzado por los alumnos, contribuyendo así a hacer más fácil la inclusión social de los jóvenes participantes en el proyecto⁸.

Como resultados del proyecto, está previsto elaborar una guía metodológica, que incluye las buenas prácticas utilizadas por las organizaciones socias, así como difundir los resultados entre otros profesionales de educación a través de una página web y la celebración de seminarios temáticos en los diferentes países.

La perspectiva de futuro de la Educación de Adultos en Europa se recoge en las 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 C119/2 de 28 de mayo de 2009] en la que se afirma que los objetivos de la Estrategia de Educación y formación 2020 son:

- 1) hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad;
- 2) mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación;
- 3) promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa;
- 4) incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Para poder efectuar un seguimiento de los progresos y definir los desafíos fija, sobre la educación y formación de adultos los siguientes niveles de referencia del rendimiento medio europeo a alcanzar en 2020 (MEC, 2011):

- a) una media de un 15% como mínimo de los adultos debería participar en el aprendizaje permanente.
- b) el porcentaje de jóvenes de quince años con un bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias deberá ser inferior al 15 %.
- c) la proporción de abandonos prematuros de la educación y formación debería estar por debajo del 10 %.

Iniciativas de Portugal y España en materia de educación y formación de personas adultas

En Portugal, los cursos de Educación y Formación de Adultos pretenden elevar los niveles de habilitación escolar y profesional de la población portuguesa adulta, a través de una oferta integrada de educación y formación que potencie sus condiciones de empleabilidad y certifique las competencias adquiridas a lo largo de la vida. Esta formación tiene una importancia estratégica en el contexto de la educación política y la formación permanente, ya que tiene como objetivo mejorar las habilidades de la

8 <http://columbares.org/minthegap/es/grundvitprogramme/index.htm>

población adulta, a través de la mejora de las competencias adquiridas a lo largo de la vida, en diferentes contextos con el fin de aumentar la competitividad de la empresa, dados los retos que plantea la globalización económica y la innovación tecnológica.

Las personas destinatarias de la educación de adultos deben tener edad igual o superior a 18 años en el momento de iniciar la formación sin la cualificación necesaria para la inserción o la progresión en el mercado de trabajo o sin haber concluido la enseñanza básica o la enseñanza secundaria. Esta formación se imparte a través de distintos programas, en especial los EFA (*Educacao e Formacao de Adultos*) (MEC, 2011:26).

Los cursos pueden ser de dos tipos:

- Cursos EFA de nivel básico de educación y nivel 2 de formación profesional

Tabla 9. Cursos EFA de nivel básico

Itinerarios (Nivel de desarrollo)	Carga Horario del itinerario formativo (horas)			Duración total (horas)
	Aprender con autonomía	Formación de base	Formación tecnológica	
Básico 1	40	100-400	100-360	240-800
Básico 2	40	100-450	100-360	240-850
Básico 1 + 2	40	100-850	100-360	240-1250
Básico 3/ nivel 2 de FP	40	100-900	100-1200	240-2140
Básico 2 + 3/ nivel 2 de FP	40	100-1350	100-1200	240-2590

- Cursos EFA de nivel secundario de educación y nivel 3 de formación profesional

Tabla 10. Cursos EFA de nivel secundario

Itinerario	Carga Horario del itinerario formativo (horas)			Duración total (horas)
	Portafolio reflexivo de aprendizaje	Formación de base		
		CP*	STC*	CLC*
EFA nivel 3 + nivel secundario de educación	100-200	100-1100	100-1910	300-3210

* CP = Ciudadanía y profesionalidad; STC = Sociedad, Tecnología y Ciencia; CLC = Cultura, Lengua y Comunicación

Realizar, con aprovechamiento, un curso de educación y formación de adultos, de doble certificación, otorga un certificado de 3º ciclo de enseñanza básica y el nivel

2 de formación profesional, o un certificado de enseñanza secundaria y el nivel 3 de formación profesional. En el caso de los cursos EFA de habilitación escolar se consiguen los certificados de 1º, 2º o 3º ciclo de enseñanza básica y su conclusión da incluso la concesión de un diploma de la enseñanza primaria para los cursos de nivel B3 y diploma de enseñanza secundaria, cuando se trata de cursos EFA de nivel secundario. Realizar estos cursos garantiza, así mismo, en el marco del reconocimiento y la validación de las competencias, la concesión de un certificado de aptitud profesional, para aquellos casos que no permiten la obtención de los certificados o diplomas anteriormente referidos.

La legislación al respecto de la educación y formación de adultos es la siguiente:

- Despacho Conjunto n.º 650/2001, de 20 de Julho
- Despacho n.º 26401/2006, de 29 de Dezembro
- Portaria 817/2007, de 27 de Julho
- Portaria 230/2008, de 7 de Março⁹

En Portugal desde el año 2000 se ha establecido una Red de Centros para el Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias (RVCC), que proporcionan a los ciudadanos/as una doble certificación, educativa y/o profesional.

En España, en el momento actual, la vigente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) ofrece un marco general para la formación de adultos, en el que se han previsto una serie de mecanismos para favorecer el acceso y promoción de los adultos en la enseñanza secundaria, la formación profesional y la enseñanza universitaria. La oferta educativa de la Educación de Personas Adultas integra distintas iniciativas, tanto de formación reglada como no reglada, a disposición de los mayores de 18 años:

- Enseñanzas Iniciales de nivel I (Alfabetización)
- Enseñanzas Iniciales de nivel II (Consolidación de conocimientos y técnicas instrumentales)
- Enseñanzas de nivel III, de Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA), equivalentes a la ESO de régimen ordinario, disponibles en dos modalidades: presencial y a distancia.
- Enseñanzas para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria, también disponibles en modalidad presencial y a distancia.
- Aprendizajes flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y de las titulaciones a los jóvenes y adultos que abandonen el sistema educativo sin ninguna titulación.
- Prueba de Acceso a los Ciclos de Grado Medio de Formación Profesional, sin el Título de Graduado en ESO, que tiene por objeto comprobar que el alumno tiene conocimientos suficientes para cursarlo con aprovechamiento. Se requiere ser mayor de 18 años.

9 http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosAdultos/Documents/EFA_2008-Portaria%20230.pdf

Quienes hayan superado un Programa de Cualificación Profesional Inicial, un Certificado de Profesionalidad o tengan experiencia laboral de al menos un año a jornada completa en un campo profesional relacionado, podrán ser eximidos de parte de la prueba.

- Prueba de Acceso a los Ciclos de Grado Superior de Formación Profesional, sin el Título de Bachiller, que tiene por objeto comprobar la madurez del alumno para cursarlos con éxito. Se requiere ser mayor de 20 años, o 19 si se posee un Título de FP de Grado Medio.
- Oferta de cursos para preparar las pruebas de acceso a los Ciclos formativos (de grado medio por parte de los que hubieran superado un Programa de Cualificación Profesional Inicial y para el acceso a la Formación Profesional de Grado Superior para el alumnado que ostentara el título de Técnico). Las calificaciones obtenidas en estos cursos se tendrán en consideración en la nota final de la respectiva prueba de acceso.
- Obtención de Títulos de FP a través de matriculación parcial y acumulación de módulos profesionales, con adaptaciones formativas a las necesidades de determinados colectivos.
- Acceso a la Universidad para mayores de 25 años. Se oferta a distancia a través de la UNED.

Tal como recoge Rodríguez Alvariño (2008) en el período de vigencia de la LOE se han producido modificaciones en la estructura de la formación de adultos en el sistema educativo. En la reciente remodelación del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, en julio de 2008, el CNICE ha sido suprimido y el CIDEAD ha recuperado su autonomía, creándose por otra parte el Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (ISFTIC), que viene a sustituir al Instituto Superior de Formación del Profesorado.

El CIDEAD, Aula Mentor y la Formación de Personas Adultas, dependen de la Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida, que asume el diseño y coordinación de acciones de enseñanza reglada y no reglada para facilitar el aprendizaje permanente, incluida la Educación a Distancia. En ese ámbito se inscriben el CIDEAD, que continúa ofertando las enseñanzas a distancia para las que fue concebido y Aula Mentor, que dispone de actividades formativas no formales on-line.

Además en la educación y formación de Adultos en España se deberá considerar la oferta formativa del Ministerio de Trabajo e Inmigración referida al ámbito laboral.

En el año 2007 se aprobó el Real Decreto 395/2007, regulador del subsistema de Formación Profesional para el Empleo, sobre la base de acuerdos previos con los Agentes Sociales. Esta regulación tiene como principal objetivo promover un modelo integrado de formación dirigida a personas desempleadas (antigua formación ocupacional), y la dirigida a trabajadores/as ocupados/as (antigua formación continua).

Para desarrollar sus objetivos el sistema dispone de tres iniciativas de formación:

- La formación de demanda, organizada por las empresas para cubrir las necesidades formativas de las empresas y de su cuadro de personal. Son las empresas las que planifican y gestionan esta formación, acogiéndose a un sistema de bonificaciones en las cuotas que pagan a la Seguridad Social, y que no tienen carácter de subvención. En la formación de demanda se incluyen los Permisos Individuales de Formación, de hasta 200 horas, solicitados por los trabajadores para cursar una formación reglada, reconocida con una acreditación oficial, o bien para participar en el reconocimiento de las competencias adquiridas por la experiencia laboral, cuando el sistema sea desarrollado.
- La formación de oferta, que comprende los planes de formación dirigidos preferentemente a trabajadores/as desempleados/as o trabajadores/as ocupados/as. En la formación dirigida a desempleados/as, el objetivo general es proporcionar un Certificado de Profesionalidad, de niveles 1, 2 o 3. Actualmente se encuentra en desarrollo el Repertorio de Certificados, elaborados en concordancia con las Unidades de Competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones, lo que permitirá a las autoridades laborales la certificación de esta formación. En la formación dirigida a trabajadores/as ocupados/as, se pretende incentivar la incorporación de acciones vinculadas al Catálogo de las Cualificaciones Profesionales. Estas acciones son certificables con carácter acumulativo, de modo que eventualmente se puedan completar las Unidades de Competencia de un Certificado de Profesionalidad, o de un Título de Formación Profesional. Cuando los trabajadores/as no completen el programa formativo, podrán recibir una acreditación parcial de lo superado.
- La formación en alternancia con el empleo, permite a los trabajadores/as compatibilizar su formación con el trabajo. Está constituida por los contratos para la formación y los programas públicos de empleo-formación. En los contratos para la formación se deberá dedicar a formación un tiempo no inferior al 15% de la jornada laboral, que será impartida fuera del puesto de trabajo, y que deberá contener los módulos asociados a las unidades de competencia del Catálogo de las Cualificaciones. Los Programas públicos de empleo-formación, dirigidos a desempleados/as, tienen unas características similares a los anteriores.

Las acciones formativas de estas iniciativas están dirigidas a la adquisición o mejora de las competencias profesionales. Actualmente se gestionan en ámbito estatal o autonómico, ya que las Comunidades Autónomas tienen transferidas competencias de gestión de la formación de desempleados/as (ocupacional) y parte de la formación de oferta.

Conclusiones

En la actual situación socio económica, la acreditación de competencias profesionales es un objetivo prioritario y además en el que se conjugan intereses formativos y laborales, razón suficiente para establecer vínculos que permitan el trasvase de personas adultas en proceso de formación permanente, facilitándoseles el acceso.

Para todo ello será necesario que se instruyan los mecanismos que permitan que se trabaje conjuntamente desde los diferentes subsistemas y conseguir así cualificar, “recualificar” y proporcionar orientación a la población adulta que así lo requiera, porque en estos momentos nadie duda de la necesidad de que la formación permanente es tan imprescindible tanto para personas ocupadas como para las desempleadas (MEC, 2011), sea para actualizar como para desarrollar cualificaciones y, como mencionábamos en líneas anteriores, para orientar a unos y a otros en la tarea de reinserción laboral o mejora de su puesto de trabajo.

El proyecto Grundtvig a pesar de tener el presupuesto más pequeño de los programas educativos de Europa, ha generado toda una serie de impactos positivos. Por mencionar sólo un éxito: todos los años, cerca de 2000 organizaciones de más de 30 países se acercan en el Grundtvig “asociaciones de aprendizaje” para trabajar en proyectos en los que participa directamente el alumnado adulto. Son más de 80000 personas participantes y para la mayoría de ellas es su primer contacto de cooperación e intercambio con otro país europeo.

En España sería necesario concederle un papel relevante a los Centros de Segunda Oportunidad que, quizás tomando como referencia el modelo portugués y, sobre la base de un acuerdo político y una decisión conjunta de los Ministerios de Educación y Trabajo. Tal como apunta Rodríguez Alvariño (2008) el Consejo Escolar del Estado ya recomendaba en su informe del curso 2006/07 el establecimiento de una Red de Centros de Segunda Oportunidad que ofrezcan información, atención personalizada y formación en competencias básicas, atrayendo a la población adulta sin el nivel de educación secundaria superior y sin certificación de formación profesional específica. A esta Red se deberían incorporar los Centros Integrados de Formación Profesional y los Institutos con capacidad para ofrecer horarios de tarde/noche. Pero hasta el momento esta opción no se oferta en dichos centros públicos sólo en algunas entidades privadas que, efectivamente, están consiguiendo buenos resultados.

Asumimos además las conclusiones de Vassiliou (Comisaria Europea de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud) que en su discurso¹⁰, pronunciado en la Conferencia del X Aniversario Grundtvig, celebrada en Copenhague en 2010 bajo el título: Cooperación Europea en Educación de Adultos: Forjemos el futuro, afirmaba que: tenemos que desarrollar la educación de adultos para:

10 <http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc/10th/vassiliou.pdf> (consultado el 18-06-2011)

- Poder preservar nuestros valores y nuestro tejido social, mientras configuramos el futuro, en un espíritu de respeto mutuo y para mejorar la autoestima y la confianza de las personas.
- Preparar a los adultos jóvenes para sus carreras vitales y desarrollar su pasión por los nuevos retos, para que se constituyan en pensadores/as críticos/as que sepan resolver problemas y aprendan durante toda su vida.

También es necesario insistir en que algunas personas predicen que el siglo XXI será el siglo de la educación de adultos al igual que el XIX y el XX fueron los siglos de la escuela y de la universidad. Nos encantaría que este pronóstico no estuviese equivocado y que la visión que aporta Europa desde programas como el Grundtvig esté ayudando a dar forma al futuro.

Referencias bibliográficas

- Alberici, A y Serrera, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta: el balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- EACEA. P9 Eurydice (2011). *La educación formal de adultos en Europa: Políticas y prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación. (Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128ES.pdf).
- Lima, L. C. y Guimarães, P. (Eds.) (2004). *Perspectives on adult education in Portugal*. Braga: Universidad de Minho/Unidad de Educación de Adultos.
- López-Barajas, E. (Coord.) (2006). *Estrategias de formación en el siglo XXI*. Barcelona: Ariel.
- López-Barajas, E. y Sarrate, M^a L. (Coords.) (2002). *La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo*. Madrid: Dykinson.
- Lucio-Villegas, E. L. (Ed.). (2004). *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. Valencia: Nau Llibres.
- MEC (2011). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-2011*. Madrid: Secretaría General Técnica. (Disponible en <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/objetivos-et2020-informe-2011.pdf?documentId=0901e72b80faaff5>).
- Requejo Osorio, A. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodríguez Alvariño, M. (2008). Evolución de la oferta educativa para adultos: de la educación a distancia a los centros de segunda oportunidad. *CEE Participación Educativa*, 9, 30-52.
- 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. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.

Vassiliou, A. (2010). "Adult learning – a key instrument for European programmes and policy in the Europe 2020 perspective". Conferencia pronunciada en el décimo aniversario de los programas GRUNDTVIG en Copenhagen el 23 September 2010. (Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc/10th/vassiliou.pdf>).

**Mesa de Comunicacións 6
Indicadores e Circunstancias
da Mobilidade**

A inmigración portuguesa cara Galicia: unha ollada ás novas necesidades de formación

DIANA PRIEGUE CAAMAÑO
CRISTINA VARELA PORTELA
Grupo de Investigación ESCULCA
Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

Os movementos migratorios a través das fronteiras internacionais fóronse conformando ao longo destas últimas décadas como un fenómeno de crecente importancia, unha cuestión fundamental nas axendas políticas da maior parte dos países e, sobre todo, un dos máis importantes retos a xestionar pola sociedade no seu conxunto e, en particular, polas Administracións públicas. Asistimos á formación dun escenario mundial caracterizado pola elevada interconexión global e transnacional no que se integran complexas redes relacionais entre comunidades, estados, organizacións cívicas e entidades locais, xunto a outras.

Asemade, neste contexto de relacións globalizadas, ten lugar unha aproximación na construción social das aspiracións e necesidades de todos os cidadáns que compoñen a poboación mundial, debido, fundamentalmente, aos múltiples cambios que veñen producindo como resultado da intensificación do intercambio económico entre as distintas rexións e, sobre todo, por unha difusión cultural de alcance global, onde a inmigración, entre outros factores, xogou un papel determinante.

As diferenzas nos niveis de desenvolvemento entre os distintos países do mundo, o aumento da interdependencia económica internacional, os avances nos medios de comunicación e transporte, son axentes que impulsan unha mobilidade sen precedentes na historia. No que a Galicia se refire, a proximidade xeográfica e os vínculos históricos, sociais e culturais favorecen a chegada de cidadáns do país luso, nacionalidade máis numerosa no total das persoas de orixe estranxeira que residen na nosa comunidade.

Como trataremos de poñer en evidencia a continuación, a repercusión adquirida polo fenómeno migratorio nos últimos anos implica facer fronte a novos desafíos a todos os niveis. Certamente, este é un novo reto para a sociedade galega, máis acostumada a xestionar saída de persoas que a súa entrada. No entanto, o panorama actual esixe das administracións públicas un maior compromiso na asunción das responsabilidades vinculadas á integración social, educativa e, por suposto laboral, destas persoas.

2. Os movementos migratorios na Galicia do S.XXI: entre os vínculos co pasado e as novas tendencias

A chegada de inmigrantes a terras galegas ten un significado especial nunha comunidade onde a tendencia tradicional sempre foi a emigración, o fenómeno social de maior repercusión na historia contemporánea de Galicia. A situación actual da nosa Comunidade é agora distinta. O número de inmigrantes afincados en terras galegas increméntase ano tras ano e, aínda que non podemos dicir que a porcentaxe de estranxeiros sexa tan elevada como noutras comunidades (Madrid, Cataluña,...), tampouco podemos obviar o crecemento continuo dos fluxos migratorios dun tempo a esta parte. Ademais, en estreita vinculación co noso pasado emigrante, Galicia ocupa un dos primeiros postos na inmigración de retorno, tanto desde outras Comunidades Autónomas como desde países estranxeiros.

A paisaxe migratoria galega é dunha gran complexidade, motivada, en gran parte, pola influencia da emigración galega dos períodos históricos anteriores e a resultante configuración de vínculos e redes sociais con diversas zonas xeográficas afastadas no mapa, que co tempo se converteron en países emisores de inmigrantes. É por iso que na análise sobre as causas do incremento da inmigración cara ao noroeste atlántico debemos ter en conta, necesariamente, a historia migratoria de Galicia, ao que haberá que sumar os factores que caracterizan o panorama actual e cuxa confluencia, polo menos en parte, podería proporcionarnos unha explicación razoable achega do incremento dos fluxos migratorios.

Desde unha perspectiva moi similar, diversos investigadores (Lamela, López de Lera e Oso, 2005) tentaron enmarcar a variedade de situacións migratorias detectadas en Galicia a fin de propor unha tipoloxía válida sobre a inmigración internacional.

Das análises realizadas con esta finalidade conclúese que a nacionalidade non pode considerarse un variable determinante para clasificar as distintas traxectorias migratorias, senón que outras variables como o lugar de nacemento e de socialización ou as relacións familiares coa emigración galega, terían unha repercusión maior.

A pesar da influencia histórica, as redes migratorias máis importantes en Galicia teñen como protagonistas a cidadáns de países que non tiveron vínculos cos períodos anteriores de emigración galega. Este é o caso dos chegados desde Portugal e Colombia, dous dos países con maior número de representantes entre a poboación inmigrante que reside na nosa Comunidade. Concretamente, González Pérez (2008) fai referencia a un modelo inmigratorio estranxeiro en Galicia ao redor do cal é posible explicar moitas das dinámicas sociolaborais e dos comportamentos territoriais que caracterizan o fenómeno migratorio en Galicia. Concretamente, o referido autor apunta a dous tipos de fluxos que se ben diverxen en procedencia coinciden no principal motivo para emigrar:

- O Fluxo do Sur: procedente, sobre todo, dos países menos desenvolvidos, pero especialmente dos latinoamericanos. Aínda que inicialmente os fluxos se iniciaban naquelas zonas coas que no pasado foron destinos da emigración galega, ao longo da última década os territorios de orixe fóronse diversificando. A procura de mellores condicións de vida a través do emprego é a principal razón para emigrar.
- O Fluxo do Norte: onde destaca sobremaneira Portugal como zona de orixe, tanto de forma permanente como eventual. Tal e como veremos de seguido, xunto coa motivación laboral é importante á proximidade cultural, lingüística e xeográfica.

De acordo con Rinken (2006), a multidireccionalidade e a circularidade dos movementos migratorios, así como a emerxencia de espazos sociais transnacionais, son feitos recentes derivados dos avances tecnolóxicos e do proceso de globalización. Así pois, se ben en épocas anteriores os emigrantes rompían calquera relación social e cultural coas súas sociedades de orixe, na actualidade os proxectos vitais no proceso migratorio desenvólvense en maior medida entre a sociedade de partida e a de acoillida. En palabras de Portes e Dewind (2004), trátase dun movemento de ida e volta, que capacita aos migrantes a manter unha presenza en dúas sociedades e culturas e aproveitar as oportunidades económicas e políticas creadas por esas vidas duais. Este é o caso, entre outros, de boa parte do colectivo portugués afincado en Galicia.

3. Galicia como novo destino da inmigración: a importancia dos fluxos procedentes de Portugal

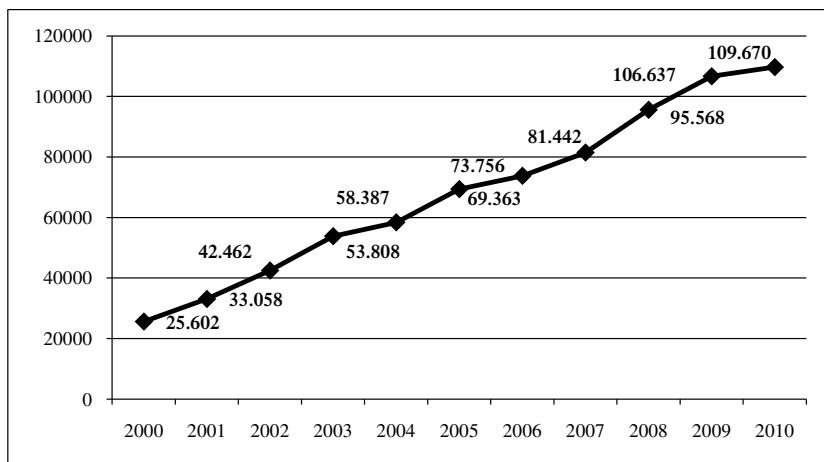
Nas últimas décadas do pasado século na fronteira hispano-portuguesa producíronse grandes cambios motivados, en gran medida, pola entrada de España e Portugal

na Unión Europea no ano 1986. A partir deste momento, este territorio fronteirizo convértese nun espazo de fronteira interna dentro do ámbito común da comunidade europea e favorece a mobilidade entre os traballadores de ambos países.

A entrada de portugueses en España e, fundamentalmente en Galicia, é especialmente importante durante as últimas décadas do S.XX. Segundo os datos que manexa González Pérez (2008), xa nos anos cincuenta o 74% dos portugueses residentes en España se situaban nos territorios raianos, sendo as provincias de Pontevedra e Ourense dous dos destinos máis escollidos polos cidadáns lusos. Como vimos de comentar, os cambios políticos e, sobre todo, a apertura das fronteiras entre os países que conformaban a comunidade europea, impulsaron unha corrente migratoria de portugueses cara Galicia e cara outros territorios peninsulares, caso de Castela León e Asturias. Neste senso, entre os movementos máis importantes de traballadores transfronteirizos entre España e Portugal, Medina (2008) destaca a presenza de numerosos portugueses na conca mineira de León, durante os anos sesenta e setenta; o emprego temporal de numerosos portugueses na recolección das colleitas estivais, principalmente nos regadíos das concas do Guadiana e do Tietar; e a presenza de numerosas cuadrillas de traballadores portugueses empregados no sector da construción.

A pesar desta diversificación de destinos españois, os nacionais do país luso son a nacionalidade estranxeira mellor representada en Galicia dende a última década do pasado século. Xunto ca inmigración residencial de forma máis ou menos definitiva, foron importantes outras tipoloxías como a de tempada, de gran relevancia xa na década dos 1980, e a transfronteiriza sobre todo a partir do Tratado da Unión Europea (1992) (González Pérez, 2008).

Gráfica 1: Estranxeiros empadroados en Galicia

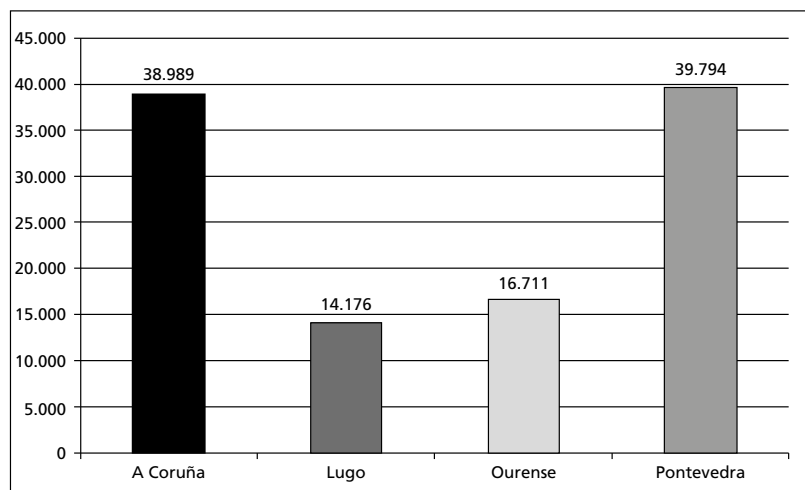


Fonte: elaboración propia a partir dos datos do I.G.E. (2010)

Na actualidade, a nosa Comunidade segue a ser o destino que escollen preferentemente os nacionais do país luso. Concretamente, en Galicia reside o 15% do total de portugueses afincados no territorio español (142.520) (ver www.ige.eu). Os seguintes postos neste *ranking* ocúpanos Madrid (12,3%), Cataluña (12,1%), e Castela e León (11%). Así pois, tal e como sucede no resto de España, a poboación estranxeira residente en Galicia experimenta crecementos anuais, se ben os incrementos rexistrados son aínda moi inferiores aos doutras comunidades. A tendencia á alza obsérvase con claridade na seguinte gráfica. Nela podemos contemplar como na última década a poboación estranxeira empadroada acadou cifras que anos atrás eran inimaxinables.

Volvendo ás cifras de estranxeiros residentes en Galicia, e centrándonos agora na provincia de asentamento, observamos que Pontevedra (39.794) e A Coruña (38.989) son as que rexistran un maior número de estranxeiros en termos absolutos (ver gráfica 2).

Gráfica 2: Estranxeiros empadroados en Galicia segundo provincia

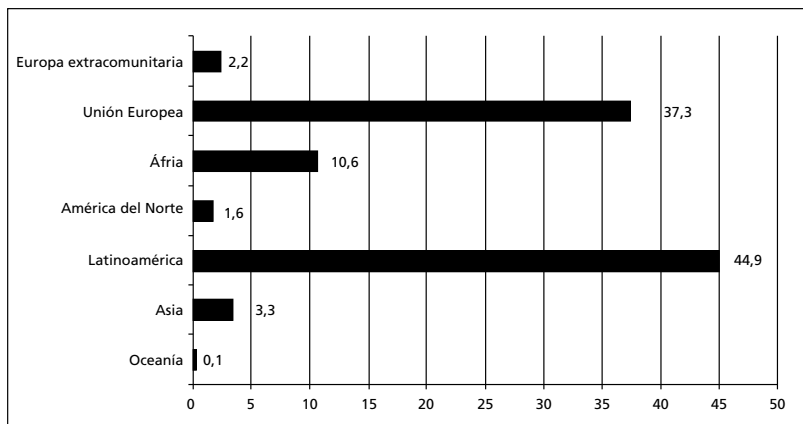


Fonte: elaboración propia a partir dos datos do I.G.E. (2010)

Atendendo agora ás cifras dos estranxeiros segundo o continente do que proceden, o colectivo maioritario é o constituído polos latinoamericanos (49.245), os cales representan preto do 45% do total da poboación estranxeira que hai en Galicia. A continuación sitúanse os chegados dalgún país da Unión Europea que, aínda sendo menos, manteñen un índice de representación significativo (37,3%) se o comparamos co que alcanzan na nosa Comunidade os procedentes doutros continentes (ver gráfica 3).

Moi por detrás dos procedentes de Latinoamérica e da Europa comunitaria temos aos nados no continente africano (10,6%), dos cales a gran maioría son marroquís, seguidos dos nacionais do continente asiático (3,3%) e da Europa non comunitaria (2,2%). Os últimos postos ocúpanos os naturais de América do Norte (1,6%) e de Oceanía (0,1%).

Gráfica 3: Estranxeiros empadroados en Galicia segundo procedencia

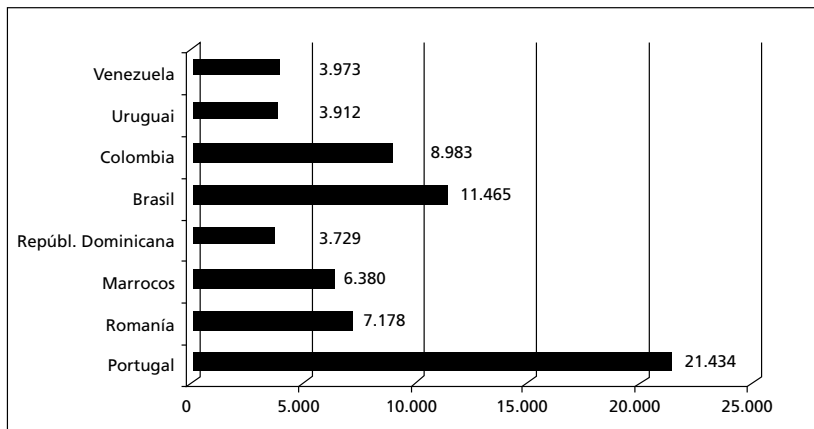


Fonte: elaboración propia a partir dos datos do I.G.E. (2010)

No que se refire ao país de procedencia, Portugal é o que máis nacionais (21.434) chega ao colectivo de estranxeiros afincados en terras galegas, representando o 19,5% do total dos residentes e superando o 52% de todos os chegados da Europa comunitaria (ver gráfica 14). Faremos referencia agora aos procedentes de Brasil (11.645) e Colombia (8.983), como os nacionais latinoamericanos con máis compatriotas nesta parte do mapa. O cuarto país con máis compatriotas empadroados en é Romanía (7.178). En canto aos marroquís (6.380), supoñen o 55% dos provenientes do continente africano (11.588) e as súas preferencias de asentamento sitúanse nas grandes áreas industriais de Vigo e A Coruña, ou ben naqueles municipios que teñen entre 5.000 e 10.000 habitantes.

Así pois, o país luso ademais der o que máis nacionais chega ás cifras de estranxeiros afincados en Galicia en tres provincias galegas é a nacionalidade que prevalece sobre as demais. Na provincia da Coruña é onde atopamos a excepción pois nela están empadroados un maior número de cidadáns brasileiros. No entanto, no último quinquenio, as comunidades que maior incremento experimentaron en Galicia foron a romana e a búlgara, unha tendencia que tamén se produciu a nivel estatal.

Gráfica 4: Estranxeiros empadroados en Galicia segundo nacionalidade

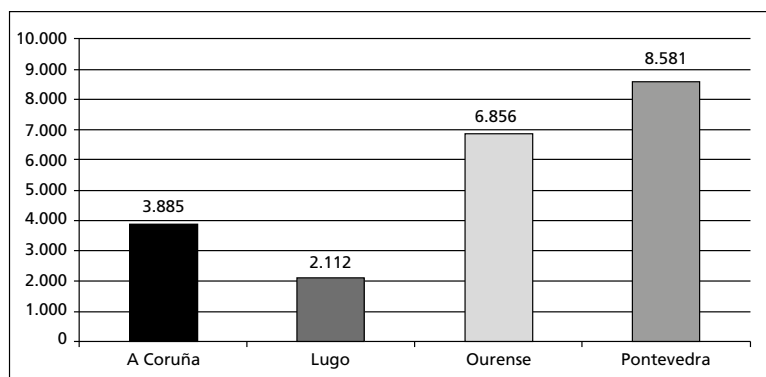


Fonte: elaboración propia a partir dos datos do I.G.E. (2010)

4. O perfil socio-laboral dos traballadores portugueses no mercado laboral de Galicia

Antes de centrarnos na análise do perfil socio-laboral dos estranxeiros portugueses empadroados en Galicia, cómpre atender a súa distribución xeográfica pois, como veremos, esta é unha variable estreitamente relacionada coas motivacións para emigrar. Tal e como se reflicte na gráfica 5, Ourense, e sobre todo, Pontevedra, (6.856 e 8.581, respectivamente) son as principais zonas de asentamento dos chegados desde o país veciño. Non é demasiado ousado dicir que o elevado número de portugueses na zona sur de Galicia se debe á proximidade xeográfica entre ambas provincias e o país luso.

Gráfica 5: Portugueses empadroados en Galicia segundo provincia

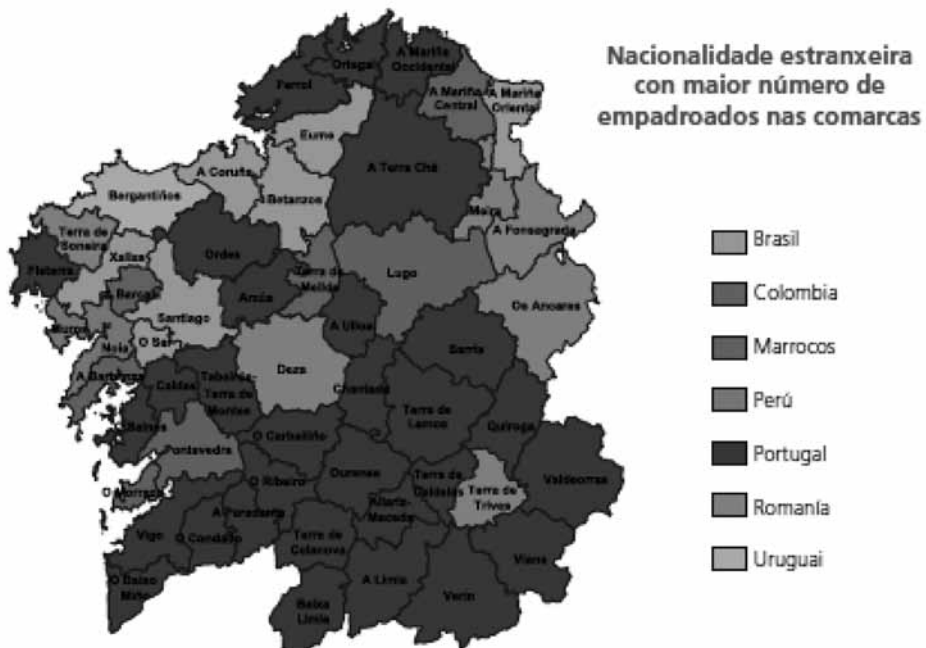


Fonte: elaboración propia a partir dos datos do I.G.E. (2010)

Tal e como se pode ver na figura 1, a cor predominante reflicte con claridade a importancia cuantitativa do colectivo portugués nas distintas comarcas de Galicia. Tal relevancia é aínda máis evidente nos territorios do sur e, novamente, constata que a proximidade xeográfica é un criterio determinante na decisión de emigrar. Ademais, outro dos factores que semella ter unha gran influencia son as maiores oportunidades laborais, o que anima a estas persoas a situarse en zonas próximas aos grandes núcleos urbanos, caso das cidades de Vigo e A Coruña.

En total acordo con González Pérez (2008), son dúas as características que definen a localización dos estranxeiros no territorio galego. Dunha parte, as motivacións laborais como principal razón para emigrar e, doutra, a importancia de Portugal como principal procedencia da inmigración que recibe a nosa Comunidade Autónoma. Así pois, a zonas de Galicia cunha maior capacidade de xeración de emprego e os espazos fronteirizos con Portugal, por outro, constitúen as zonas de maior concentración dos traballadores chegados dende o país veciño.

Figura 1.: Distribución territorial dos fluxos procedentes do estranxeiro en Galicia



Fonte: Mallo e Cortés (2009, p. 23)

Se facemos a análise por Concellos volvemos a atoparnos cunha situación idéntica na que se volven a cruzar as dúas variables que vimos de referir: a proximidade

xeográfica e as oportunidades laborais. Na provincia de A Coruña e Lugo, o maior número de cidadáns nados en Portugal encontrámolo nos principais núcleos urbanos de cada unha delas (ver táboa). Pero é nas provincias do sur de Galicia onde se reflicte co maior claridade a importancia estratéxica da fronteira portuguesa, pois son os concellos limítrofes os que acollen en maior medida aos chegados dende o país veciño.

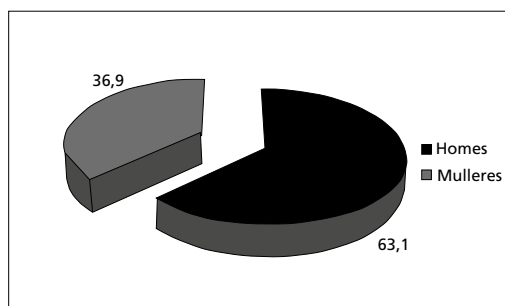
Táboa 1: Concellos por provincia con maior número de empadroados portugueses

Provincia	Concello	Nacionais de Portugal
A Coruña	A Coruña	708
	Santiago de Compostela	359
Lugo	Lugo	423
	Monforte de Lemos	226
Ourense	Ourense	1.072
	O Barco de Valdeorras	718
	Verín	1.192
Pontevedra	Tui	468
	O Porriño	418
	Vigo	2.675

Fonte: elaboración propia a partir dos datos do I.G.E. (2010)

Aínda que polo xeral os fluxos migratorios que chegan Galicia se caracterizan por unha distribución equitativa segundo o sexo, en función da zona de procedencia atopamos importantes diferenzas. Por exemplo, os máis masculinizados proceden da UE ou de África, mentres que aqueles nos que destacan as mulleres teñen a súa orixe en países latinoamericanos. No que se refire a Portugal, a análise desta variable pon de manifesto o maior protagonismo dos varóns nos desprazamentos: o 63,1% son homes e o 36,9% mulleres.

Gráfica 6: Etranxeiros portugueses segundo sexo



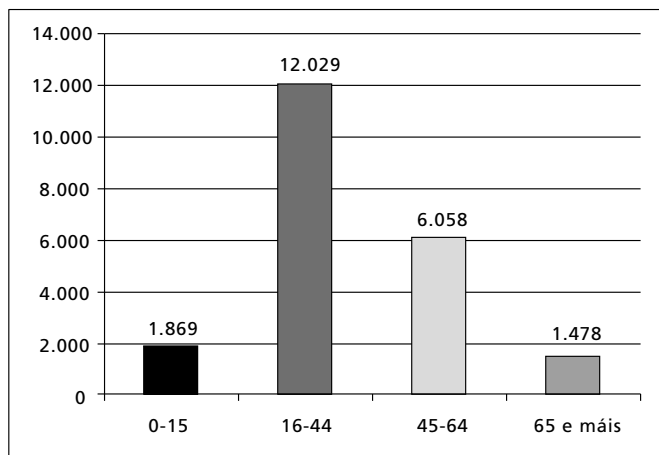
Fonte: elaboración propia a partir dos datos do I.G.E. (2010)

Estamos en total acordo con Pérez González (2008) cando afirma que entre as consecuencias destas diferenzas estruturais por sexos segundo nacionalidade está a caracterización da actividade laboral e a existencia dunha certa asociación de xénero. Neste senso, o traballo na hostalería, servizo doméstico, e o coidado doutras persoas son traballos asociados ao xénero feminino e son cubertos polas mulleres latinoamericanas, mentres que en actividades como a construción predomina a presenza masculina e de europeos, caso dos portugueses.

Atendendo agora á idade, tal e como se pode ver na gráfica seguinte, a proporción de menores de 15 anos non alcanza o 9% e o daqueles que teñen 65 anos ou máis é aínda inferior. Os intervalos máis representados son o segundo (56,1%) e o terceiro (28,3%), é dicir, aqueles que se corresponden cos tramos de idade que permiten participar do mercado laboral. Ao respecto, cómpre sinalar que se ten definido un modelo segundo o cal os colectivos chegados dende países máis desenvolvidos acostuman a ter unha estrutura por idades máis avellentada. Así pois, aínda que entre os non nacionais existe un claro predominio de poboación nova e en idade de traballar, a nivel estatal existen diferenzas importantes entre os chegados dende a Unión Europea (caso dos xubilados europeos) e outras zonas xeográficas, caso de Latinoamérica ou África.

Segundo os datos *Ministerio de Trabajo e Inmigración* (2010), en Galicia as diferenzas son menos acusadas polo peso dos latinoamericanos no total de estranxeiros que, en certa medida, compensa a maior idade media do continxente portugués (36,9). Aínda así, a idade media dos estranxeiros que viven na nosa Comunidade (37,1) supera levemente a estatal (36,5), se ben nas provincias do sur de Galicia as diferenzas son maiores polo continxente de traballadores lusos.

Gráfica 7: Estranxeiros portugueses segundo idade



Fonte: elaboración propia a partir dos datos do I.G.E. (2010)

Segundo os datos da Enquisa de Poboación Activa elaborada polo INE para o primeiro trimestre do 2010, en Galicia existen 73.390 persoas estranxeiras que participan de forma activa no mercado de traballo; delas 56.130 son clasificados como ocupadas, case o 5,% do total de empregados de Galicia. A poboación estranxeira en Galicia presenta unha taxa de ocupación superior á da poboación galega, concretamente algo máis de 10 puntos porcentuais, se ben nos últimos anos estas diferenzas foron diminuindo por mor da crise económica. Malia a súa elevada participación laboral, a poboación inmigrante enfróntase a unha taxa de paro que tamén supera a dos autóctonos (24,49% e 14,87% respectivamente) e cunha clara tendencia o crecemento.

Outra das variables que nos interesa analizar é o nivel de cualificación dos traballadores en activo e, máis concretamente, o tipo de actividade laboral realizada en función do nivel de estudos. A imposibilidade de dispoñer de datos máis recentes para afondar nas diferenzas que existen en función da nacionalidade, obríganos a empregar os recollidos nun informe elaborado dende a Xunta de Galicia e coordinado por Mallo e Cortés (2009). As cifras que aparecen en dito informe corresponden á media de activos de 2008 e constatan que os estranxeiros teñen unha porcentaxe moito menor de activos con educación superior e superan aos autóctonos nos niveis de ensino inferiores. Na realidade isto tradúcese nun mercado laboral cunha menor presenza dos estranxeiros nas categorías de maior cualificación.

Táboa 3: Poboación activa segundo o nivel de formación acadado

	Galegos	Porcentaxe	Estranxeiros	Porcentaxe	Total
Analfabetos e estudos primarios	153,5	12,3	15,4	22,9	169,0
Educación Secundaria. Primeira etapa	409,3	32,8	26,5	39,4	435,9
Educación Secundaria. Segunda etapa	263,6	21,1	13,3	19,8	276,9
Educación Superior	421,1	33,8	12,0	17,8	433,1
Total	1.247,5	100,0	67,3	100,0	1.314,8

Fonte: Mallo e Cortés (2009, p. 32)

Novamente, vémonos obrigados a utilizar datos do 2008 para analizar as actividades con maior proporción de empregados estranxeiros. Tal e como se mostra na táboa, en primeiro lugar sitúanse a construción (29,25%) e a hostalaría (18,2%). Estes dous sectores concentran case a metade das afiliacións existentes no referido ano no réxime xeral. Neste caso tampouco é posible afondar nas diferenzas que poden existir segundo a nacionalidade orixe.

Táboa 4: Actividades destacadas entre as afiliacións de estranxeiros no réxime xeral

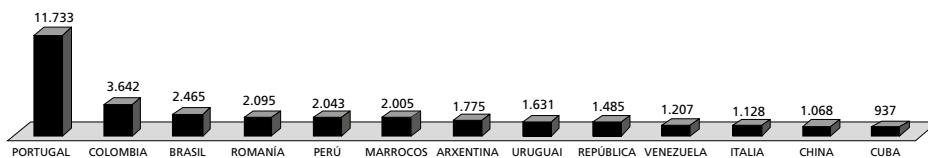
Descrición	Afiacións estranxeiros		Porcentaxe de afiacións na poboación galega
	2008	Porcentaxe	
Construción	9.256	29,25	12,11
Hostalaría	5.760	18,20	4,91
Transporte terrestre; transporte por tubos	1.887	5,96	2,82
Comercio polo miúdo, agás o comercio de vehículos de motor, motocicletas e ciclomotores, reparación de efectos persoais e utensilios domésticos	1.821	5,75	9,31
Outras actividades empresariais	1.772	5,60	9,63
Comercio por xunto e intermediarios do comercio, agás de vehículos de motor e motocicletas	1.452	4,59	5,53
Industria de produtos alimentarios e bebidas	877	2,77	3,38
Actividades sanitarias e veterinarias, servizos sociais	814	2,57	8,62
Fabricación de produtos metálicos, agás maquinaria e equipo	706	2,23	2,55
Fabricación doutros produtos minerais non metálicos	639	2,02	1,6

Fonte: Mallo e Cortés (2009, p.51)

Os resultados derivados da análise das afiliacións segundo o país de orixe amosan que os nacionais de Portugal constituían no 2008 (último dato dispoñible por esta variable) o colectivo máis numeroso entre a poboación estranxeira afiliada á Seguridade Social. Concretamente, este país estaba representado no mercado laboral galego con 11.733 efectivos, o que viña representar nesa data case o 33% do total das nacionalidades. O segundo colectivo máis numeroso é o constituído polos colombianos, que en Galicia rexistraban 3.642 afiliados, é dicir, o 10% do total de afiliacións de estranxeiros á Seguridade Social. Os seguintes postos segundo a nacionalidade ocúpanos os brasileiros, romaneses, peruanos e marroquí; todos eles cunha cifra superior aos 2.000 afiliados.

En canto ao réxime de afiliación, no xeral as cinco nacionalidades máis numerosas correspóndense coas que achegan un maior número de efectivos no total da poboación estranxeira para o 2008. A única excepción encontrámola nos nacionais de Arxentina, que substitúen aos chegados de Perú en importancia cuantitativa. Deste xeito, portugueses, colombianos, brasileiros, arxentinos e romaneses achegan por esta orde o maior número de efectivos ao réxime xeral.

Gráfica 8: Afiliacións de estranxeiros á Seguridade Social segundo nacionalidade. Media decembro 2008.



Fonte: Mallo e Cortés (2009, p. 53)

No réxime de autónomos, que aglutina a inmensa maioría dos traballadores por conta propia, o primeiro lugar vólveno a ocupar os portugueses. Na situación contraria atópanse, os procedentes de Colombia, Brasil e Perú que teñen menor actividade autónoma, mentres que chineses, arxentinos e italianos emerxeron como os traballadores con maior iniciativa empresarial e constituíronse como traballadores por conta propia. No réxime agrario os traballadores portugueses volven a ter unha importante presenza. Estes, xunto cos romaneses e marroquís aglutinan case o 70% do total de afiliados.

O réxime do mar tamén rexistra unha gran concentración en traballadores de tres nacionalidades: portugueses, peruanos e marroquís son os traballadores estranxeiros que destacan na actividade pesqueira.

Tal e como sinalamos antes, os datos que vimos de referir son do 2008 (ver Mallo e Cortés, 2009). As cifras dispoñibles para o 2010, ano no que nos centramos neste traballo, non nos permiten afondar nas diferenzas existentes entre os distintos colectivos e, polo tanto, non podemos estudar en profundidade determinados factores relacionados coa situación laboral dos traballadores portugueses en Galicia.

No que ten que ver co réxime de afiliación no 2010 as cifras que manexamos recóllense na táboa seguinte. En primeiro lugar, debemos subliñar que a penas se producen diferenzas respecto de anos anteriores. Así, tanto os estranxeiros da Europa comunitaria como aqueles que non pertencen a ningún país da UE intégranse maioritariamente no réxime xeral (76,8% e 61,8%, respectivamente) e en menor proporción no de Autónomos (14,5% e 11,3%). Como vemos, no réximes do fogar e do mar destacan os procedentes de países de fóra da Unión Europea, situación claramente vinculada, dunha parte, co peso da muller nos fluxos procedentes de países latinoamericanos e, doutra, cos chegados de Perú, persoas con ampla experiencia no sector pesqueiro.

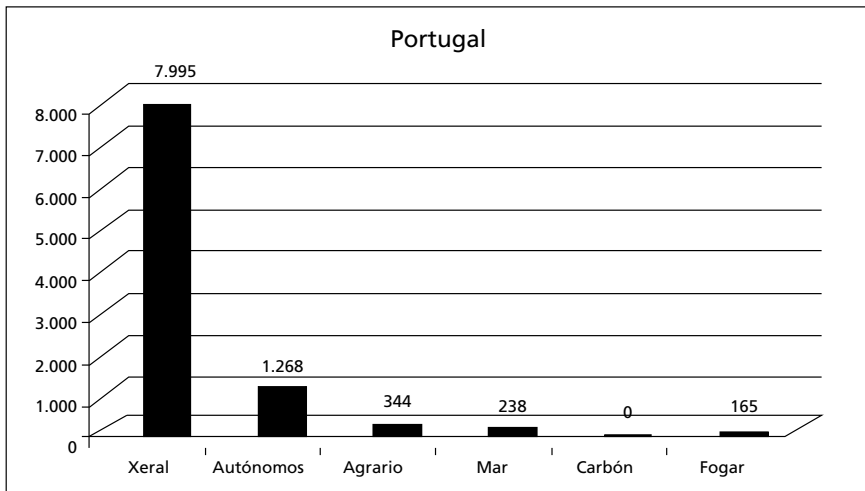
Táboa 5 : Traballadores estranxeiros afiliados á Seguridade Social segundo réxime

		Réxime						Total
		Xeral	Autónomos	Agrario	Mar	Carbón	Fogar	
Procedencia	Comunitarios	12.126	2.283	786	268	0	318	15.780
	Extracomunitarios	13.805	2.517	657	1.303	0	4.050	22.332
	Total	25.930	4.800	1.443	1.571	0	4.368	38.112

Fonte: elaboración propia a partir dos datos do Ministerio de Traballo e Inmigración (2010)

En canto a distribución en función da nacionalidade, os datos referidos aos chegados dende o país luso volven a coincidir cos referidos para o 2008. Así, preto do 80% dos afiliados medios en xaneiro de 2010 están afiliados no réxime xeral, mentres que só o 12,7% o está no réxime de autónomos. A porcentaxe restante repártese entre o réxime agrario, do mar e do fogar, se ben a súa importancia cuantitativa é significativamente inferior (ver gráfica).

Gráfica 9: Afiliados medios estranxeiros procedentes de Portugal segundo réxime. Xaneiro 2010.



Fonte: elaboración propia a partir dos datos do Ministerio de Traballo e Inmigración (2010)

5 Fluxos migratorios e diversidade laboral: a importancia estratéxica da formación dos traballadores

O contexto sociolaboral actual está inmerso nunha etapa de grandes transformacións, estreitamente vinculadas ao proceso de globalización e á resultante eliminación

das fronteiras entre os distintos territorios, que evidencia a emerxencia dunha realidade moi complexa na que é urxente redefinir as tarefas e os requisitos de formación dos traballadores.

O incremento da mobilidade a escala internacional unida á crecente diversidade étnica e cultural no mercado de traballo esixe a adecuación das accións formativas ás necesidades e situacións do novo contexto e ás características dun número crecente de persoas cunha orixe étnica e cultural diferente.

Debemos ter presente que a formación é garantía de maior repertorio de recursos e estratexias para desenvolverse en determinadas situacións (Ramírez Goicoechea, 1996). Por exemplo, considérase que a adaptación sociocultural está condicionada, fundamentalmente, por tres factores: a idade de chegada, as motivacións e o nivel educativo, pero probablemente este último sexa o primordial (Garreta, 2003).

Inevitablemente, os inmigrantes que veñen a España con intención de traballar mergullaranse nun proceso de socialización secundaria para alcanzar un nivel de adaptación básico: coñecemento do idioma e das pautas culturais máis xerais e estendidas entre os españois. Por outro lado, de forma moi semellante a como ocorre cos traballadores autóctonos, deben implicarse na formación para o emprego e nos procesos de formación continua que se desenvolvan dentro da propia empresa.

Neste senso, a proximidade tanto lingüística como cultural entre Galicia e Portugal reduce en gran medida as posibilidades de que se produza un choque cultural na sociedade de acollida. A perda do que era cotián e coñecido imposibilita atopar significado á experiencia migratoria e emerxe a sensación de desorde e frustración, o que pode carrexar, inclusive, problemas de conduta. Seguindo a perspectiva de Korenblum (2003, p. 76), “o choque cultural pode producirse de maneira continua ou en momentos difíciles para a persoa inmigrada, estando a súa emerxencia estreitamente relacionada co país de acollida e o ámbito familiar”. Así pois, a pesar dos vínculos que poidamos compartir, o feito migratorio sempre implica un proceso de adaptación para os seus protagonistas.

Ademais, como vimos, os traballadores portugueses forman parte da tendencia xeral que vincula aos non nacionais a determinados sectores e actividades produtivas, realidade que pon de manifesto que, por riba dos aspectos compartidos, a condición de migrante é máis determinante.

Cabe sinalar, entón, a importancia da formación laboral no seu conxunto, e da formación profesional ocupacional e/ou continua en particular, sobre todo, se temos en conta as escasas posibilidades de promoción laboral das persoas estranxeiras, incluso tendo un nivel de cualificación superior á media nacional. Ademais, nunha etapa como a actual, onde a taxa de desemprego non deixan de incrementarse, os períodos de inactividade laboral constitúen unha boa oportunidade para avanzar no nivel de capacitación.

Por outra parte, tamén debemos ter en conta que nos estamos a referir a traballadores cunha idade media inferior á dos autóctonos que, se ben pode derivar en máis e mellores posibilidades, tamén require de maiores esforzos para continuar formándose ao longo da vida. A todas luces é claro que canto maior sexa preparación dos traballadores estranxeiros, máis posibilidades terán de atopar un emprego, mellores serán as súas condicións laborais, maior será a súa integración económica e social na nova sociedade na que se atopan, e maior será a súa calidade de vida.

6. Consideracións finais

A análise que vimos de realizar reflicte con claridade como a entrada dun número importante de inmigrantes nun período curto de tempo obriga a unha adaptación acelerada do conxunto da sociedade. A nova paisaxe social, caracterizada pola maior diversidade étnica e cultural, afecta ao mercado de traballo, inflúe nos servizos sociais e, por suposto, repercute directamente nos distintos ámbitos de formación.

Á marxe da nacionalidade, a integración a través do emprego é unha das estratexias predominantes na maioría das persoas inmigrantes, o que a súa vez explica que as políticas de integración social lle confiran unha especial importancia ao ámbito laboral, sen que isto vaia en detrimento da relevancia outorgada a outras dimensións como o acceso á saúde e aos servizos sociais, ou a integración residencial.

Aínda sendo conscientes da relevancia da dimensión laboral no proceso de integración dos non nacionais, a análise que vimos de facer pon de manifesto que os traballadores inmigrantes constitúen un segmento propio no mundo laboral. Os factores que inciden nesta situación son diversos: a lexislación, as diferenzas culturais e o agrupamento nacional en determinados ámbitos de actividade... Con todo, hai coincidencia en que a integración laboral destas persoas non avanza ao ritmo que a súa contribución merece: segregación ocupacional, paro e precariedade (por máis que a súa taxa de actividade sexa superior ás dos españois), temporalidade e mobilidade espacial, peores condicións de traballo, baixos salarios, e, en ocasións, mera exclusión polo feito de ser estranxeiro.

Así pois, por máis que *a priori* os traballadores chegados dende Portugal se sitúen nunha posición de certa vantaxe respecto das persoas doutras nacionalidades pola maior proximidade cultural, lingüística e, tamén, xeográfica, o seu proxecto migratorio na sociedade galega demanda das administracións públicas a posta en marcha políticas laborais que a longo prazo melloren a súa situación no mercado laboral, especialmente daqueles que se atopan en situación de maior dificultade, caso dos que non dispoñen dunha rede de apoio social.

Por suposto, tampouco podemos esquecer nos dunha parte importante deste colectivo cuxo proxecto de vida se desenvolve entre a fronteira de ambos países. Certa-

mente, aínda que resulta difícil cuantificar a relevancia dos movementos transfronteirizos, este é un fenómeno de importancia crecente no contexto socio-político actual. As iniciativas que neste eido se veñen desenvolvendo deben considerar en maior medida a necesidade de incidir de maneira directa na dimensión formativa dos traballadores, tanto daqueles que xa están ocupando un posto laboral como daqueles outros que se atopan desempregados. Neste senso, cómpre avanzar tanto na formación continuada e ocupacional como nas estratexias de orientación laboral e profesional en contextos multiculturalais.

Evidentemente, a situación de crise que afecta ao noso país non tardará en engadir novas dificultades que, seguramente, afectarán en maior medida aos grupos sociais máis vulnerables, entre os cales se atopan os migrantes, sexan estes temporais, de longa duración ou transfronteirizos.

7. Referencias bibliográficas

- Garreta, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos.
- González Pérez, J. (2008). *Inmigración estranxeira e territorio en Galicia. A construción dun país social e culturalmente diverso*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Korenblum, S. (2003). *Familias en tránsito. Las mudanzas internacionales y su impacto familiar*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Lamela, C.; López de Leira, D. e Oso, L. (2005). La inmigración internacional en Galicia: latinoamericanos, comunitarios y otros, en Solé, C. e Izquierdo, A. (coords.), *Integraciones diferenciadas: Migraciones en Cataluña, Galicia y Andalucía*. Barcelona: Anthropos, 89-104.
- Mallo, M. e Cortés, M.J. (coords.) (2009). *Informe sobre os estranxeiros no mercado laboral galego*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Medina, E. (2008). Trabajadores fronterizos y transfronterizos en España y Portugal a lo largo de la historia, *Revista de Estudios Extremeños*, 64(1), 61-87.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2010). *Extranjeros residentes en España con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2010. Principales Resultados*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Portes, A. e Dewind, J. (2004). A Cross- Atlantic Dialogue: The Progress of Research and Theory in the Study of International Migration”, *International Migration Review*, 38, 828- 851.
- Rinken, S. (2006). ¿Vivir transnacional? Envío de remesas versus arraigo en la sociedad de acogida, *Migraciones*, 20, 173- 199.
- Ramírez Goicoechea, E. (1996). *Inmigrantes en España: vidas y experiencias*. Madrid: CIS.

La transnacionalización educativa en España y Brasil. Construcción de espacios comunes y perspectivas para la formación docente universitaria

LUCIANA LEANDRO DA SILVA
Universidad Autónoma de Barcelona

1. Introducción

Desde finales del siglo XX se están intensificando algunos procesos de integración geopolítica, impulsados por la necesidad de fortalecimiento económico de los países frente a las constantes crisis del sistema. En el nuevo orden mundial globalizado, las políticas públicas educativas son consideradas un importante medio de regulación, especialmente por parte de agencias transnacionales como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO.

El proceso de transnacionalización educativa ocurre simultáneamente en un escenario de globalización económica, política y cultural sin precedentes. Este movimiento está asociado a los cambios en el papel del Estado y la dilución de sus fronteras, a los cambios en el sector productivo, a la revolución tecnológica, al alcance de los medios de comunicación, al intenso flujo de capital financiero y a la intensificación de las tendencias de mercado en diversas áreas sociales.

En este contexto, existe un creciente interés por la Educación Superior, de modo que ésta pueda dar respuesta a los cambios en el mundo laboral y favorecer la integración entre las diferentes regiones del planeta. La reciente construcción del Espacio

Europeo de Educación Superior (EEES) consolida un proyecto intergubernamental y transnacional, cuyo objetivo central es promover la convergencia y el reconocimiento de títulos para facilitar la movilidad de estudiantes y profesionales. Esto está generando profundos cambios en la organización y estructura de la formación universitaria, lo que repercute en el desarrollo de la docencia universitaria.

Notamos, así, un creciente interés por la formación continua de estos profesionales, de modo a permitir la concretización de la reforma. Esta centralidad de la formación de profesores ante los cambios político-educativos actuales, nos convoca a reflexionar y a direccionar nuestra mirada hacia las repercusiones de estas transformaciones globales en la formación de los mismos.

Es necesario enfatizar que el proceso de construcción de espacios comunes en la Educación Superior no se limita exclusivamente al contexto europeo, sino que también está influenciando las políticas educativas en otros continentes. En este sentido, se verifica una gran aproximación con las metas fijadas por el Mercosur Educativo que, entre otros aspectos, resaltan la necesidad de reconocimiento de los títulos, el fomento a la movilidad de estudiantes y de profesores y la implementación de acciones conjuntas en el área de formación docente.

Además, las actuales propuestas de creación de un Espacio Común ALCUE de Educación Superior (entre América Latina, Caribe y Unión Europea) y de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento constituyen el enorme desafío de integrar los sistemas educativos de estas regiones tan extensas como diferentes.

Históricamente las intensas relaciones coloniales y comerciales entre Europa y Latinoamérica han abierto camino para un proceso de intercambio cultural y educativo, haciendo que el flujo y transferencia de conocimientos, tendencias y modelos ocurriera de modo continuo y, casi siempre, de forma unidireccional. Entretanto, el contexto social, político y económico mundial ha cambiado significativamente y la intensificación de políticas comunes en el ámbito de la Educación Superior que está ocurriendo en los últimos años es un fenómeno complejo que está ligado a la globalización neoliberal, por tanto, merece una mirada atenta y minuciosa, de modo a comprender las efectivas motivaciones e implicaciones de este proceso.

Teniendo en cuenta este contexto, planteamos algunos objetivos generales:

- Identificar las políticas transnacionales para la construcción de espacios comunes de educación superior donde están involucrados España y Brasil.
- Comprender las relaciones existentes entre las tendencias transnacionales y las políticas de formación de profesores en algunas universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Cataluña y del Estado de São Paulo.
- Comprobar la importancia de la dimensión transnacional en la formulación y análisis de políticas de formación de profesores universitarios implementadas en estos países, delineando algunas propuestas.

Nuestra preocupación central es saber cómo las políticas transnacionales están repercutiendo en la formación de los docentes universitarios en España y Brasil, dos realidades que conocemos más profundamente, debido al contacto directo que tenemos con profesionales e instituciones de un lado y otro del Atlántico.

2. Justificación teórica

2.1. Cambios en la universidad y políticas de formación de profesores

En los últimos años, los cambios que se están plasmando en las universidades europeas y latinoamericanas aumentan también el interés y preocupación por la formación docente de nivel superior. Estos cambios están directamente vinculados con la crisis que enmarca la sociedad actual, que según Dias Sobrinho se manifiesta en tres niveles: a) del *Estado*, ya que no ha logrado suplir de modo satisfactorio a las instituciones encargadas de producir la equidad, la justicia social y la democratización; b) nivel del *trabajo*, pues la nueva economía rompió con los modelos de trabajo, agravó la concentración de riquezas y distribuyó el desempleo, la inseguridad y la precariedad; y c) nivel de los *sujetos*, pues está relacionada a las imposiciones del mercado en detrimento de la formación de ciudadanos autónomos y del compromiso con la democracia. (2005, 21-22)

Para este autor, la causa principal de la crisis es la globalización económica; cuyas características principales son: la nueva división del trabajo, la interdependencia de los mercados, el uso intensivo de las tecnologías de la información, la liberalización y flexibilización de las organizaciones empresariales, las nuevas relaciones entre capital y trabajo, el desempleo estructural, el aumento de las desigualdades sociales, el desequilibrio entre países, la disminución de la presencia del Estado en el ámbito de la educación y consecuente privatización y crecimiento del mercado educativo.

La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha alterado drásticamente algunas de las bases y paradigmas construidos históricamente para la institución universitaria. Uno de los ejes de la reforma es la alteración de la estructura y de los planes de estudio de grado y pos-grado, en el intento de adaptar la formación a las demandas del mercado laboral.

En líneas generales, el Proceso de Bolonia pretende aumentar la atracción y la competitividad de la educación superior europea, principalmente en relación a los Estados Unidos. Pedró llama a este fenómeno de “americanización” de las universidades europeas (2004, 64), ya que la reforma se inspira, sobre todo en el modelo norteamericano. Esto puede representar una oportunidad y un riesgo al mismo tiempo, pues apunta a una transición progresiva de modelos centralizados hacia otros más

diversificados, pero con el riesgo de cambiar las reglas del juego, ya que el sistema educativo europeo se ha basado, principalmente en el financiamiento público. Con efecto, este escenario empieza a cambiar, debido a la desregulación, al aumento de las tasas y a la intensificación de un modelo de gestión basado en los resultados, en la eficacia y en la competencia.

Para Montané et al. el cambio que se está plasmando para la implantación del EEES es de los más radicales y profundos de la historia universitaria española y está produciendo nuevas narrativas e identidades. Esto produce importantes impactos en la docencia:

El análisis legislativo descubre que a pesar de que en los preámbulos de las diversas leyes siempre se apela al sentido universal de la universidad y al sentido humanista del profesorado – llamado a impulsar el pensamiento y la transformación social – estos hechos se concretan en funciones, evaluaciones y en este contexto emerge un sujeto docente altamente burocratizado y presionado. (2010, 71)

En Latinoamérica y, particularmente, en Brasil han ocurrido intensos procesos de privatización y desregulación de la educación superior durante la década de los noventa, adoptándose un modelo basado en el mercado abierto y competitivo. El modelo de gestión empresarial basado en la eficacia y en la eficiencia, hizo de cada institución la responsable por conseguir sus propios recursos. Este proceso de “mercantilización” de la educación se ha confundido con la reivindicación de mayor autonomía por parte de las universidades. De este modo, vemos que el proceso de transnacionalización posee múltiples dimensiones, afectando no solo el sistema de financiamiento, sino también el papel social de la universidad y la configuración de la profesión académica.

En la historia de la educación contemporánea, se observa que las reformas educativas en la educación básica han alterado o impactado las políticas de formación de profesores, de modo que éstos se adaptaran a los cambios pretendidos (Correia y Matos, 2001). Entendemos que es posible detectar actualmente una reproducción de este fenómeno también en la Educación Superior, pues muchas organizaciones y autores defienden la idea de que es creciente la responsabilidad de los profesores sobre la calidad educativa en este contexto continuamente cambiante.

Aunque la preocupación con la formación de formadores viene de lejos, ahora los propios procesos de convergencia europea en torno de la sociedad del conocimiento ponen el acento en la misma, dado que existe una clara consciencia del papel del profesorado sobre la calidad de la educación. (OCDE, 2005 apud Tejada y Fernández, 2009, 14)

Los cambios que están ocurriendo en este nivel educativo apuntan a la necesidad de pensar en posibles estrategias de adaptación del profesorado al nuevo perfil pretendido y, en muchos casos, la formación es vista como la opción más indicada para eso.

En este sentido, Popkewitz propone una interesante reflexión, en el sentido de

no reducir la educación/formación del profesorado a una cuestión técnica que abarque un aprendizaje neutral de los contenidos y métodos de enseñanza; ya que todas estas prácticas están basadas en ciertos valores y representan a intereses sociales, políticos y económicos específicos (apud Hornilla, 1999, 11). Esta idea apunta hacia la necesidad de contextualizar la formación en el tiempo y espacio, donde predominan unos u otros intereses representados por diferentes perspectivas teóricas. En este sentido, Freire (2001, 51) ya planteaba la necesidad de una formación consistente y ética, no meramente técnica de los educadores/formadores. Entendemos, así, que la formación no puede ser mera estrategia de adaptación o un medio para alcanzar determinados fines, pero sí contribuir para el desarrollo de las personas y de la sociedad en su sentido integral.

2.2. Globalización, Transnacionalización e Integración Regional

En los últimos años, los movimientos hacia la integración de diferentes regiones del planeta se están tornando cada vez más frecuentes. Este fenómeno está intrínsecamente ligado a la globalización y a la política neoliberal. Para Sousa Santos,

En las tres últimas décadas las interacciones transnacionales conocieron una intensificación dramática, desde la globalización de los sistemas de producción y de las transferencias financieras a la diseminación en escala mundial de informaciones e imágenes a través de los medios de comunicación social o a las dislocaciones en masa de personas, sea como turistas, sea como trabajadores migrantes o refugiados. (2001, 31)

El autor también alerta sobre la complejidad de los procesos de globalización, los cuales no se reducen a los aspectos económicos, sino que afectan todo el sistema social, político, jurídico, cultural de los diferentes países. Estos procesos se sostienen por algunas ideas hegemónicas construidas por los países dominantes en Washington a mediados de la década de ochenta, un fenómeno también conocido como “consenso neoliberal”.

Para Sassen, estamos ante un nuevo régimen internacional, basado en la ascendencia de la banca y de los servicios internacionales, donde las empresas multinacionales, los mercados financieros globales y los bloques comerciales transnacionales son elementos centrales de la estructura institucional (apud Sousa Santos, 2001, 36).

Es importante destacar que la globalización política ha afectado profundamente la organización, estructura y el poder de los Estados Nacionales, lo que ha modificado las relaciones interestatales de dos formas: a) por un lado, los Estados hegemónicos controlan por sí mismos o a través de instituciones internacionales la autonomía política y la soberanía de los Estados periféricos; b) por otro, ha intensificado la tendencia de acuerdos políticos interestatales, como son los casos de la Unión Europea, la NAFTA y el Mercosur.

Hasta principios de la década de los noventa, las políticas y tendencias educativas tenían un origen y aplicación claramente nacionales (Gellert apud Teichler, 2010, 153). Sin embargo, el fenómeno de la globalización y las múltiples dimensiones de este proceso acaban por afectar la formulación e implementación de políticas nacionales, pues permite la entrada de actores supranacionales en el escenario educativo, lo que apunta hacia la necesidad de analizar tal política pública desde una perspectiva transnacional.

En este sentido, muchos otros autores han llamado la atención sobre la creciente internacionalización de las políticas educativas (Mendes, 2007; Seixas, 2001; Carnoy, 2000; Schriewer, 1996). Sin embargo, existen diferencias muy significativas entre lo que nombramos internacional y transnacional. De acuerdo con Dias Sobrinho (2005: 142) el primero se basa en la idea del valor universal de los conocimientos y la formación se expresa a través de las diversas formas de cooperación entre las instituciones, investigadores, docentes y estudiantes; el segundo se diferencia de la cooperación internacional por estar principalmente motivado por la competitividad y por el lucro, donde la educación es vista como un bien comercializable y que requiere un marco regulatorio supranacional; lo que no coincide con el concepto tradicional de internacionalización académica.

Esto viene al encuentro de la diferencia que Dale establece entre la existencia de una “cultura educacional mundial común” y “la agenda globalmente estructurada para la educación”: en la primera, la educación es considerada un tema político de carácter internacional, pero básicamente conducida por los Estados Nacionales; en la segunda, la soberanía de los Estados es reducida y prácticamente extinta ante las presiones de las fuerzas que operan transnacionalmente (2004, 425). En esta agenda, asumen papel central algunas organizaciones multilaterales o transnacionales como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial (Antunes, 2008, 15).

El Informe de la Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI producido a petición de la UNESCO (Delors, 1995) es un importante ejemplo de este proceso, pues se configura como documento-referencia para los diferentes países, definiendo la educación como una de las condiciones estratégicas para la superación de las tensiones sociales y motor del desarrollo económico.

En esta investigación nos centraremos en el proceso de transnacionalización educativa, por entender que este fenómeno está intrínsecamente ligado a la economía transnacional, la cual es la principal promotora de cambios en el sistema universitario actual. Este proceso señala especialmente en una intensificación de las tendencias de “mercado” en la educación, que ocurre en un momento en que las modificaciones en el sistema económico mundial y en el mercado laboral requieren más eficacia y complementariedad entre la formación y el trabajo.

2.3. Paralelismo entre el Proceso de Bolonia y las metas del Mercosur Educativo

Partiendo de la idea de que la educación superior es un sector estratégico para el desarrollo de un país y factor de integración entre naciones, Azevedo (2008) construye una aproximación entre el Proceso de Bolonia en Europa y las políticas que están siendo encaminadas por la Comisión Regional Coordinadora de la Educación Superior del Mercosur, ya que estas dos entidades, dentro de sus contextos y proporciones, han sido fuertes inductoras de reformas en los sistemas nacionales de educación superior.

El autor especifica los distintos contextos que han dado origen a estas integraciones regionales y afirma que, a pesar de los contornos históricos diferenciados, existe una tendencia de convergencia en las políticas educativas planteadas para ambos contextos.

Desafío complementario para los países del Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) es el de integrar sus propios sistemas de educación superior y, concomitantemente, crear mecanismos de reconocimiento y movilidad con sistemas extra-Mercosur como es el caso del futuro EEES que se encamina para su conclusión con el Proceso de Bolonia. (Azevedo, 2008)

En este sentido, es posible observar que en el ámbito del Mercosur Educativo (ME) están planteadas algunas metas muy similares a los objetivos de la Declaración de Bolonia, especialmente en lo que toca a la comparación y reconocimiento de los títulos, la movilidad y la cooperación interinstitucional.

Cuadro 1: Aproximaciones entre el Proceso de Bolonia y las Metas del Mercosur Educativo

Proceso de Bolonia – UE (1999-2010)	Metas del Mercosur Educativo - ME (2000-¿?)
<ul style="list-style-type: none"> • Promover la transparencia y la <u>comparación</u> entre títulos • Estructurar las titulaciones en dos ciclos principales • Establecer un sistema de créditos como el ECTS (<i>European Credit Transfer System</i>) • Incentivar la <u>movilidad</u> de estudiantes, profesores e investigadores • Garantizar la <u>calidad</u> de los sistemas por medio de la cooperación europea • Promover la dimensión europea de la educación superior referida al desarrollo curricular y la <u>colaboración institucional</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Configurar un Fondo para el <u>reconocimiento</u> experimental de carreras de posgrado en agricultura, la ingeniería y la medicina; aumentar su aplicación a otras carreras • Establecer un programa de movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y administradores • Implementar un <u>programa de formación para evaluadores</u> pares • Coordinar con la Reunión Especializada de Ciencia y Tecnología del Mercosur en el desarrollo de <u>actividades de interés común</u> • Implementar actividades conjuntas en el ámbito de la <u>formación del profesorado</u>, con la Coordinación Regional de la Educación Básica • Consolidar los programas de posgrado en la región en el marco del Protocolo de <u>Integración Educativa de Formación de Recursos Humanos</u> en el nivel de posgrado entre los países miembros del Mercosur

Fuente: Elaboración propia

Observamos que los seis ejes para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior son de carácter más general. Las metas del ME se refieren a acciones más concretas, que deben ser implementadas para garantizar la integración de los sistemas. Entre ellos existen varios aspectos comunes que hemos destacado, como promover la comparación y el reconocimiento de títulos, el incentivo a la movilidad y a la calidad. Ante estas tendencias de convergencia y uniformidad entre los diferentes sistemas y, paralelamente a las preocupaciones en torno a la acreditación y a la calidad de la educación superior, gana fuerza el tema de la formación de profesores.

En el ME es bastante explícita la necesidad de formar profesores y recursos humanos para promover la integración. Éste es un punto importante para nuestra investigación, ya que prevé la implementación de actividades conjuntas entre los países.

Aunque en los países del sur prevalezca la necesidad de garantizar la universalización y calidad de la Educación Básica, no se puede obviar la importancia de la formación de los profesores de la educación superior, que son los responsables por formar los profesionales que actuarán en la educación primaria y secundaria, es decir, en la formación de las generaciones presentes y futuras.

2.4. El proyecto ALCUE y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento

De forma muy similar a las aspiraciones del EEES, nace en 1999 la propuesta de creación del Espacio Común ALCUE (América Latina, Caribe y Unión Europea) de Educación Superior durante una Conferencia de Ministros en Río de Janeiro. En el 2000, en París, se fijaron los principales objetivos y metas de este proyecto, como: estimular la cooperación entre instituciones, el conocimiento mutuo de los sistemas, la movilidad de estudiantes e investigadores y la calidad de los sistemas educativos de la región.

Para Bernardini y Pedrosa (2010), la idea de un espacio de educación común en Iberoamérica no es nueva, ha surgido junto con el proyecto europeo a finales de la década de noventa. Además, estos autores afirman que los actuales programas de becas o de movilidad son una forma de inversión estratégica, de apostar en la formación de personas que podrán intervenir en las decisiones políticas, con vistas al futuro de la sociedad.

La propuesta de construcción de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) toma cuerpo en la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Salamanca en el año 2005, donde éstos asumieron el compromiso de avanzar en la creación de este espacio común. La idea conectase mucho con el EEES, especialmente por definir la educación superior y la investigación como campos prioritarios para incrementar la productividad y la competitividad internacional de la región. Este proyecto recibe impulso de organizaciones internacionales y transnacionales, como la

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Es especialmente interesante observar que organizaciones bancarias también están involucradas en este proceso, como es el caso del Banco Santander que financia diferentes programas de becas en el espacio Iberoamericano. Consideramos que este hecho reafirma la necesidad de investigar la formación de profesores universitarios desde una perspectiva transnacional.

2.5. Otras iniciativas de integración educativa

Es posible identificar otras interesantes iniciativas de integración en el contexto de la educación superior latinoamericana y europea. Según Fernández Lamarra (2010, 139) la convergencia de los sistemas educativos en América Latina es un desafío muy grande, ante la fragmentación de proyectos e iniciativas que allí encontramos. Este autor realiza un interesante análisis sobre la evolución de los sistemas de educación superior en Latinoamérica en los últimos años del siglo XX, constatando que la política neoliberal ha introducido cambios importantes, como la fuerte orientación al mercado y la privatización de los sistemas. De esta forma, el modelo napoleónico, con carreras de larga duración, ha dado lugar a la diversificación de los sistemas, con carreras más cortas y con una fuerte orientación al mercado de trabajo.

Su mayor contribución es la recopilación de los diferentes proyectos e iniciativas de integración que se están configurando a nivel regional y transcontinental, desde el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras (MEXA) en 1998 hasta la configuración de redes entre agencias de evaluación, como es el caso de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) creada en el 2003 y de redes entre instituciones universitarias, como es el caso del Proyecto Alfa III Convergencia, presentado en 2008 a la Comisión Europea y que, no obstante no haya sido aprobado por ésta, ha dado origen a la Red Internacional para la Convergencia de la Educación Superior (RICES). Éste último proyecto plantea una interesante estrategia de trabajo, ya que parte de la iniciativa de las propias universidades y no de cúpulas de ministros y expertos. La RICES está en plena construcción y su objetivo es desarrollar acciones, trabajos y estudios conjuntos, promoviendo intercambios académicos tendientes a facilitar la convergencia académica en Latinoamérica y de forma articulada con el EEES.

Estas propuestas políticas transnacionales de convergencia e integración entre los sistemas educativos son recientes y muy interesantes de ser analizadas, especialmente para conocer el carácter de las relaciones que se establecen entre los diferentes países y las directrices políticas globales para la educación. Consideramos que mirar las políticas de formación de docentes universitarios a través del prisma de la transnacionalización educativa, puede abrir posibilidades interesantes para comprender cómo estas relaciones (entre local y global, nacional y transnacional) se consolidan al interior de las universidades.

3. Metodología

El marco metodológico de la presente investigación es mixto: posee una esencia cualitativa, basada en la interpretación y comprensión de los fenómenos sociales, integrando técnicas cuantitativas, como el análisis de datos estadísticos, pues apostamos en la complementariedad de estas diferentes perspectivas metodológicas.

Conjuntamente optamos por realizar un estudio de carácter comparativo, pues pretendemos contrastar dos realidades distintas, que están pasando por procesos y tendencias muy similares en lo que respecta a las políticas de integración en la Educación Superior. Según Pedró, existen muchas ventajas en realizar estudios comparativos de políticas públicas, pues permiten ir más allá del análisis de las estructuras y de la organización de los sistemas escolares, permitiendo examinar “los procesos de configuración y de puesta en práctica, los contenidos y los resultados de la acción política.” (Pedró, 2004: 20)

De este modo, elegimos centrarnos en el análisis de dos espacios y tiempos específicos: los contextos de España y Brasil, en un momento de intensificación de las políticas transnacionales desde el cambio de siglo. Éstos son contextos muy amplios y diversos, por lo cual también se hace necesario focalizar nuestra atención; así optamos investigar algunas universidades públicas de Catalunya y del Estado de Sao Paulo, dos regiones de gran importancia científica y cultural y por considerar las instituciones públicas las más afectadas por las políticas transnacionales y por las tendencias de integración. Los participantes son los docentes universitarios y los responsables de la política formativa en el ámbito de estas instituciones.

Para facilitar el análisis, hemos dividido la investigación en tres fases, sintetizadas en el cuadro de la página siguiente.

Como investigación en proceso, los resultados que presentaremos aquí están relacionados solamente con la primera fase de la investigación, remitiendo al análisis documental ya realizado.

4. Resultados preliminares

4.1. La Educación Superior en España y Brasil: marcos legales y primeros análisis

Con el fin de la dictadura franquista en 1975, la educación superior española empezó a vivir un intenso proceso de reformas. En 1983 fue aprobada la Ley de Reforma Universitaria (LRU) que desarrolla el precepto constitucional de autonomía universitaria, delegando a las Comunidades Autónomas más competencias en este nivel.

Cuadro 2: Fases de la investigación y dispositivos de recogida de información

Fases	Características principales	Dispositivos de recogida de información
Planificación (describir y contextualizar)	Examen de los marcos legales vigentes en el campo de la Educación Superior en los distintos contextos. Abordaremos los principales marcos legales nacionales y transnacionales, dando especial atención a estos últimos.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis documental y legislativo (marcos legales de los últimos 10 años); análisis de los últimos censos educativos en estos países; - Análisis de documentos transnacionales (EEES, Mercosur Educativo, OCDE y UNESCO) Incluye fuentes primarias (documentos oficiales) y secundarias (libros, informes, artículos, etc.)
Desarrollo (interpretar y establecer relaciones)	Detección de semejanzas y diferencias en el campo de la formación docente ante el reto de la transnacionalización de la educación superior, considerando las especificidades de cada país	<ul style="list-style-type: none"> - Visitas a las instituciones, observación - Análisis de los planes de formación - Grupos de discusión
Conclusión (comparar y proponer)	Análisis de los resultados, triangulación de informaciones y la posibilidad de proponer y contribuir a la toma de decisiones políticas en el campo de la formación de profesores universitarios	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas con los responsables - Cuestionarios a los profesores

Fuente: Elaboración propia

En 1986 España entra en la Comunidad Económica Europea, futura “Unión Europea” (Tratado de Maastricht, 1992).

La promulgación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) en 2001 profundiza la autonomía universitaria y es el primer marco normativo que explicita el compromiso de este país con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Entre sus directrices, se destacan: la adopción del suplemento europeo al título, del sistema de ciclos, del sistema europeo de créditos (ECTS) y el fomento a la movilidad estudiantil.

En España se pueden verificar grandes diferencias en los modos y tiempos de adecuación en cada Comunidad Autónoma: en Cataluña, por ejemplo, el proceso de adaptación se llevó a cabo con mayor rapidez que en otras regiones, a pesar de la fuerte oposición, especialmente por parte del movimiento estudiantil. Aunque haya enfrentado retrasos y resistencias en el cumplimiento de la agenda de Bolonia, el Ministerio de la Educación considera que el país está fuertemente integrado al proceso y muchas instituciones revelan en sus documentos internos un alto grado de adhesión a los planteamientos de esta reforma.

La creación de servicios y de unidades que trabajan el tema de la innovación y de la formación docente en el ámbito de diferentes universidades son importantes indicios de que la formación docente se ha convertido en elemento esencial para la implementación de los cambios que se pretenden consolidar en la Educación Superior.

Con la reapertura democrática en 1985 y la elaboración de una nueva Constitución en 1988, empieza un proceso de reformas en la Educación Superior Brasileña que se va a intensificar a partir de 1995. La Ley 9.131 reformuló las bases del Consejo Nacional de Educación y creó condiciones para la expansión del sistema, frente a la creciente demanda. La reforma tenía tres ejes principales: flexibilidad, competitividad y evaluación. En cuanto al último ítem, este marco legal encuadró la necesidad de evaluar y acreditar periódicamente las instituciones, mediante su desempeño, por lo cual se instituyó el *Exame Nacional de Cursos* (ENC), también conocido como “*Provão*”.

La promulgación de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) en 1996 también instituyó algunas tendencias en la Educación Superior brasileña, como la diversificación del sistema, pues además de las Universidades y de los Institutos, ha creado nuevas figuras jurídicas, como los Centros Universitarios y las Facultades Integradas, lo que facilitaría la expansión y libertad de creación de nuevos cursos en instituciones no universitarias.

El actual proceso de reforma de la educación superior brasileña fue introducido por el proyecto de Ley 7200/2006, que destaca el tema de la expansión del sistema y la posibilidad de que las universidades reestructuren los cursos de grado, organizándolos en ciclos. Trátase de una ley “pro(im)puesta” por el Ministerio de Educación a las instituciones de Educación Superior, a pesar de la resistencia de gran parte de la comunidad académica. Gran parte de las críticas se daban por no haber una provisión adecuada de recursos para promover la expansión, lo que ciertamente disminuiría la calidad de la educación.

El tema de la expansión de las universidades del Estado de São Paulo (región que concentra casi la mitad de las matrículas de educación superior del país y posee todavía una gran demanda por atender), fue propuesto inicialmente por un Fórum Universitario constituido en 1999 y que lanzó el libro: “*Mais vagas com qualidade – o desafio do ensino superior no Brasil*”, cuyas ideas remiten al programa de Restructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI, BRASIL, 2007).

Entendemos que estas tendencias de diversificación, expansión de las matriculas y reestructuración de los estudios en grados se aproximan a los planteamientos del EEES. También existen fuertes presiones del mercado de trabajo y fuerte presencia de la concepción de educación como motor del desarrollo económico.

Aparentemente estas transformaciones no están directamente relacionadas a la formación de espacios comunes de educación superior, pero revelase un gran énfasis en la idea de “internacionalización de los sistemas” y la existencia de un flujo creciente de investigadores entre Europa y Latinoamérica. Específicamente entre España y Brasil notamos un crecimiento de las acciones de cooperación y de los intercambios estudiantiles y entre profesionales de diferentes áreas del conocimiento.

Consideramos que estos cambios de un lado y del otro del Atlántico están interrelacionados y esto, sin duda, altera e interfiere en la formación y trabajo de los docentes. Análisis como estos son escasos en el ámbito educativo, por esto merecen ser profundizados.

4.2. Trabajo y formación en tiempos de transnacionalización educativa

No obstante las diferencias existentes entre los contextos estudiados, las reformas educativas que están ocurriendo en los últimos años siguen una misma lógica. De acuerdo con Resnik (2006) vivimos un orden educacional mundial común, en el cual los países siguen determinadas coordinadas, dictadas especialmente por las organizaciones transnacionales. Estos organismos poseen un rol central en la determinación de ciertos patrones para las políticas educativas en casi todo el mundo. Para esta autora, los estudios promovidos por instituciones como Unesco y OCDE en conjunto con centros de investigación y universidades crean una especie de “caja negra” (“Education-Economic Growth” Black Box) donde determinadas ideas apoyadas, sobretodo, en análisis cuantitativos y en una visión tecnocrática de la educación son difundidas como consensuales (p. 180).

En muchos casos, las políticas adoptadas por los países centrales son prescriptas a los países periféricos, como camino para favorecer el crecimiento económico y mejorar los índices socioeducativos.

Esta situación refuerza y complejiza las relaciones entre trabajo y educación, ya que muchos de los estudios internacionales están apoyados en la Teoría del Capital Humano, difundiendo una visión de educación para el desarrollo económico y donde la formación es dictada según las necesidades del mercado de trabajo.

Es posible que la formación de docentes universitarios esté siguiendo por esta vía, sometiéndose a los nuevos requerimientos y a un perfil competencial que acepta, casi sin contestaciones, el rumbo de las actuales reformas en la educación superior. De este modo, reiteramos la necesidad de “articular frente al pensamiento único un pensamiento crítico” (Ramonet, 1998 apud Tejada, 2000, 2).

5. Por concluir

En esta breve comunicación, hemos intentado sintetizar los análisis y las primeras reflexiones que estamos poniendo en marcha en el ámbito de la tesis doctoral. Las diferentes lecturas nos han revelado la importancia de la dimensión transnacional a la hora de investigar los actuales cambios en la educación superior.

El análisis de los proyectos de convergencia e integración de los sistemas es un importante punto de partida, que nos ayuda a situar los diferentes países con relación

a las políticas globales. La heterogeneidad de propuestas y alternativas indica que existen perspectivas e intereses diferentes y contradictorios. Tal “disputa” entre proyectos, modelos y visiones de mundo revela que la integración educativa y la cooperación entre los países de la región todavía es un reto a ser alcanzado.

Es fundamental abordar las especificidades de cada contexto, puesto que Brasil y España poseen trayectorias políticas diferentes, pero se aproximan cada vez más en el contexto de la internacionalización de las políticas educativas, proceso que se ha profundizado debido al impulso de diferentes agentes transnacionales.

Hemos constatado que las últimas reformas legales ocurridas en ambos países siguen directrices y tendencias muy cercanas. Estos cambios están afectando la estructura y organización de las universidades y, consecuentemente, la formación de los docentes de estas instituciones. Éstos son agentes centrales del cambio educativo y es importante invertir en mejores condiciones de trabajo, formación y carrera para garantizar la calidad educativa.

La formación de profesores continúa siendo un aspecto central de las reformas educativas actuales y es citada en algunos de los procesos de integración entre países europeos y latinoamericanos. De este modo, es fundamental realizar esta mirada hacia las políticas y prácticas de formación de profesores universitarios a partir del prisma de la transnacionalización, puesto que son procesos interrelacionados.

Consideramos necesario repensar las relaciones entre trabajo y formación, profundizando los estudios y reflexiones sobre estos fenómenos, de modo a construir una interdependencia sana, equilibrada y crítica, contestando la superposición del factor económico sobre el educativo y la imposición de un pensamiento único.

Conscientes de que todavía nos queda un largo camino para alcanzar los objetivos inicialmente planteados, presentamos estas reflexiones inaugurales y las abrimos al debate, con la expectativa de profundizar y de compartir futuramente los nuevos avances en la investigación.

Bibliografía

- Antunes, F. (2008). *A nova ordem educacional: Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina.
- Azevedo, M.L.N. (2008). A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional - para o Mercosul. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas) v.13, n.3, Sorocaba.
- Bernardini, D. y Pedrosa, F. (2010). Educación superior para una América Latina global. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*.
- Brasil (1995). Ley 9.131/95 de 24 de noviembre. Brasilia, Diario Oficial da Uniao.

- Brasil (1996). Ley 9394/96 de 20 de diciembre. Brasilia, Diario Oficial da Uniao, 23/12/96.
- Brasil (2006). PL 7200/06 de 12 de junio. *Projeto de Lei de Reforma Universitária*. Establece normas generales para la educación superior.
- Brasil (2007). Decreto 6.096 de 24 de abril. Instituye el *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*.
- Carnoy, M. (2000). *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO.
- Correia, J. A. y Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA.
- Dale, R. (2004). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*, 87, 423-460.
- Da Silva, L. L. (2010). *¿Quién forma el formador? Diferentes perspectivas sobre la formación del profesorado universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior: los casos de la URV y de la UP*. Trabajo Final de Máster. Universidad de Granada.
- Delors, J. (1995). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris: UNESCO.
- Dias Sobrinho, J. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- España. Ley Org 6/2001 de Universidades de 21 de noviembre. Boletín Oficial del Estado núm. 307 de 24/12/2001, p. 49400-49425.
- España. Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Boletín Oficial del Estado núm. 209 de 1/9/1983, p. 24034-24042
- Fernández Lamarra, N. (2010). Hacia la creación de un Espacio Común Latinoamericano de Educación Superior. Su convergencia con el Europeo. En: TEODORO, A. (org). *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 139-166.
- Fernández Lamarra, N.; Mollis M.; Dono, S. (2005). La Educación Comparada en América Latina. Situación y desafíos para su consolidación académica. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 161-187.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hornilla, T. (1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautz: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Mendes, M. (2010). *A globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas*. Comunicación disponible en la Web, consulta realizada en junio 2010.

- Montanè, A. et al. (2010). Del elitismo a la internacionalización. Desafíos, recorridos y cambios en las políticas de educación superior en España. En: TEODORO, A. (org). *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Pedró, F. (2004). *Fauna Académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: UOC.
- Resnik, J. (2006). International Organizations, the “Education-Economic Growth” Black Box, and the Development of World Education Culture. *Comparative Education Review*, v.50, n.2, may, 173-196.
- Ruiz Bueno, C.; Mas, O.; Tejada, J. y Navio, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de Educación Superior*, v.37, n.146, México abr./jun.
- Sabariego, M.; Dorio, I. y Massot, M. I. (2004). Métodos de Investigación Cualitativa. En: BISQUERRA, R. (coord.) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, 293-328.
- Schriewer, J. (1996). Sistema Mundial y Redes de Interrelación: La Internacionalización de la Educación y el Papel de la Investigación Comparada. En: M. A., Pereyra y otros (orgs). *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 17-58.
- Seixas, A. M. (2001). Políticas Educativas para o Ensino Superior: A Globalização Neo-liberal e a Emergência de Novas Formas de Regulação Estatal. En: Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José A. Correia (orgs). *Transnacionalização da Educação: da Crise da Educação à “Educação” da Crise* (pp. 209-238). Porto: Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2001). *Globalização: Fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento.
- Teichler, U. (2010). *Sistemas Comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectivas de futuro*. Edición Especial CIDUI. Barcelona: Octaedro.
- Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, n. 4, (1).
- Tejada, J. y Fernández, M. (2009). La calificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente. En: *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo. V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo*. Libro de Actas. Madrid: Tornapunta, 13-44.
- Zabalza, M. A. (2002). La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

Cruzando a raia
Galegos no Norte de Portugal. Unha emigración histórica

ROCÍO BOTANA IGLESIAS
Departamento de Historia Contemporánea e América
Universidade de Santiago de Compostela

Vistam-me um peralvilho de Lisboa com uns calções de burel, uma jaqueta d'abas, um colete vermelho acertoado, calcem-lhe uns çapatos grossos, deem-lhe uma fouce, e mandem-no para o Alentejo: chamar-lhe-ao gallego, como em Lisboa é gallego todo o homem da Beira, em Coimbra o do Porto, no Porto o do Alto-Minho¹.

1 A emigración galega a Portugal, a pesares de ser aínda pouco estudada, foi moi importante para as dúas beiras da *raia*. Nun dos eidos nos que se pode contrastar este feito é no cultural, xa que moitas son as acepcións de “galego” recollidas en escritos portugueses ao longo dos séculos. Nelas sóese identificar aos galegos, ben como portugueses do norte; ben como á poboación que vive en duras condicións nese país, e que se lle reconece tanto pola vestimenta como pola profesión. As liñas coas que decidimos comezar estas páxinas, pertencen á moi coñecida novela pícaro de Alexandre Herculano, *Typos Portuguezes*. O *gallego*, e son unha pequena mostra disto que se está a contar. Pero habería outras moitas, como por exemplo as que se atopan nos dicionarios lusos do século XIX, onde se poden ler cousas como: *diz-se gallego, o serviçal de recados, portes, carretos, [...] que está a ganho pelas esquinas, nas alfandegas* (corresponde á 5ª edición do *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* de António de Moraes Silva); ou na que se sinala ao galego como *moço de fretes que outrora era geralmente da Galiza* (10ª edición do mesmo dicionario); ou tamén na que se di que o galego é aquel que *é natural do Norte de País, sobretudo das Beiras* (Ibidem). Encomezamos entón, estas liñas, poñendo de relevo a importancia da emigración galega a Portugal, e como esta corrente migratoria histórica deixou unha profunda pegada na sociedade de acollida.

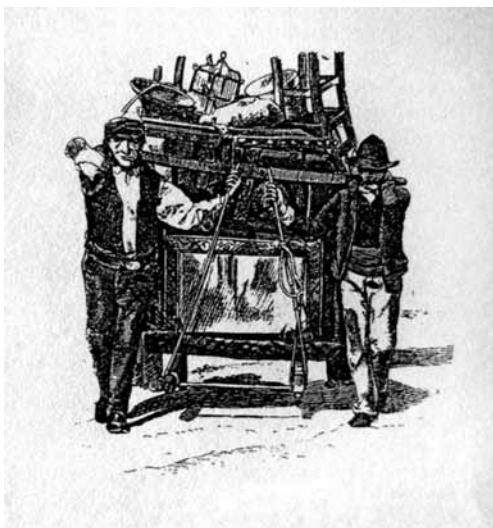
1. Introducción

Día tras día, lemos nos xornais artigos sobre a actual onda migratoria dos galegos. Vólvese a encher unha maleta que non se chegou a baleirar de todo. E aínda que o que está a suceder non é comparable a outras correntes migratorias, basta con repasar as últimas cifras do Padrón de españois residentes no estranxeiro (PERE), para comprobar o imparable aumento do número de galegos emigrados, que se no 2009 eran xa de 383.599, no 2010 chégase aos 401.068. Uns datos máis que preocupantes, e se a isto lle engadimos que son agora os máis novos e mellor preparados os que emprenden o camiño cara outros países, cabe reflexionar sobre a cuestión.

Non buscan estes mozos un futuro mellor, non, simplemente van na procura dun futuro laboral que unha vez máis parece que se resiste nas súas vilas e cidades, que se resiste en Galicia. Así, se no 2007, aínda sen crise, 15.000 galegos menores de trinta anos estaban en paro (o 6,7%), hoxe son máis do dobre, aproximadamente uns 74.000 (30,9%) de galegos que queren traballar e non poden.

Pero esta *historia* non é nova. Ciclicamente, vagas de galegos deixan á súa familia, amigos e casa co desexo de acadar unha mellor situación laboral. E é que sen ser un fenómeno exclusivo de Galicia, a emigración constitúe un dos trazos máis característicos da súa poboación, un dos fitos máis importantes da nosa historia. Afectou a toda a súa xeografía, aínda que con diferenzas comarcais segundo os períodos cronolóxicos durante os cales tivo lugar este proceso.

Esta práctica migratoria comeza a facerse tradición en Galicia na época do grande crecemento poboacional dos séculos XVI e XVII, cando os recursos empezan a escasear.



Galegos. Grabado costumbrista de Henry Levlèque

Dende ese período, a emigración non é o único mecanismo (voluntario ou involuntario) que serve de regulador do desaxuste, tamén están o atraso do acceso feminino ao matrimonio, a redución da descendencia familiar, o incremento do celibato por parte das mulleres ou o agravamento das crises de mortalidade. Pero será a emigración a que se converta nunha forma de vida. Será a tradición de cómo subsistir, obter máis ingresos para a familia ou mesmo progresar, converténdose nun elemento estrutural do sistema socioeconómico.

Pois ben, trataremos aquí de retrotraernos no tempo para trazar a

historia dunha emigración, a dos galegos en Portugal. Será unha achega histórica á inserción laboral dos galegos no norte do país veciño. Serán trazos moi sucintos, pero que nos permitirán coñecer un pouco máis esta emigración que estivo solapada polos numerosos estudos da emigración á América, e que as veces fai que pareza que non houbo outra, pero nos descubriremos aquí que non foi así.

2. Historiografía da emigración a Portugal

A monografía de A. Meijide Pardo sobre a emigración galega intrapeninsular no século XVIII, publicada en 1960, marca o punto de partida da investigación sobre o éxodo a Portugal. Nese mesmo ano, outro historiador, neste caso portugués, A. Vieira Braga, poñía nomes e apelidos, a través das informacións de obrigas e contratos de obras, a unha serie de mestres de cantaría galegos afincados en Guimaraes no século XVIII. Xa no 1973, o primeiro destes autores chamaba de novo a atención sobre a presenza de galegos en territorio portugués, neste caso dedicados á pesca e ao comercio de pescado no século XVIII, actividades que foran determinantes precisamente no asentamento de mariñeiros e comerciantes galegos en distintos portos do norte de Portugal xa a partir da Baixa Idade Media e con continuidade nos tempos modernos.

Con estes precedentes será precisamente a partir dos anos 70 cando a historiografía modernista galega empece a prestar atención á análise da emigración galega peninsular, en particular en toda unha serie de monografías comarcais, na súa maior parte teses de doutoramento, que mediante o uso das fontes parroquiais (actas de matrimonio e actas de honras fúnebres por falecidos ausentes), anunciaban xa a diversidade dos modelos migratorios galegos peninsulares.

Con posterioridade, coa mirada posta en América, a prolongación dos estudos migratorios ate o século XIX permitiu a exploración e incorporación de novas fontes documentais, como os censos locais, os expedientes de Quintas, os expedientes de asuntos matrimoniais ou finalmente as listaxes de prófugos publicadas nos Boletíns Oficiais Provinciais.

A I Conferencia Europea da Comisión Internacional de Demografía Histórica (1993) constituíu xa a ocasión propicia para substituír a visión “americanista”, dominante nos últimos anos, por outra centrada nas migracións interiores a curta e media distancia e, polo tanto, no caso galego, nas correntes emigratorias tradicionais para os reinos de Castela e León, para Andalucía e finalmente para o reino de Portugal. Nesta reunión científica, o relatorio de O. Rey Castelao sobre as migracións galegas presentaba xa unha primeira síntese dos ritmos e características da corrente migratoria portuguesa, que aparecen no 1993. Deste ano, datan precisamente os artigos de D. González Lopo sobre a emigración a Portugal a partir do suroeste galego no século XVIII e primeira

metade do século XIX e, á súa vez, de J. A. López Taboada sobre o éxodo galego na primeira parte do s. XIX, baseados en fontes de natureza diferentes: no primeiro caso, en fontes parroquiais; no segundo, na documentación existente no Consulado Xeral de Lisboa e nas listas de prófugos publicadas no boletín Oficial da provincia da Coruña.

Da outra beira da fronteira, deixando á marxe o artigo xa citado de A. Vieira Braga (1960) sobre o traballo temporal de mestres de cantaría en Guimaraes e doutros dous estudos máis, neste caso publicados a comezos da década de 1980, sobre o asentamento de galegos respectivamente nos portos de Viana do Castelo e de Póvoa de Varzim, o interese pola inmigración galega só adquire impulso a partir dos anos 1990 tras a publicación no 1987 da monografía de N. Amorim sobre Guimaraes, que no decenio seguinte se converte no modelo de referencia de toda unha serie de monografías parroquiais, que co apoio da información dos libros sacramentais de matrimonios e de defuntos, documentan a presenza de inmigrantes galegos en diferentes comunidades rurais do norte de Portugal.

Contemporaneamente, outros estudos, neste caso, baseados xa nos rexistros de pasaportes internos e nos títulos de residencia anual e permanente, confirmaban igualmente a presenza de galegos nos portos de Vila do Conde e do Porto, nuns casos como residentes e noutros como “viaxeiros” en tránsito para outros destinos.

Houbo pois que esperar, e ata non fai moito, por estudos de carácter histórico que abordasen o éxodo galego cara Portugal, e case sempre, na época moderna, que se ben é certo, foi a de maior impacto. Desexamos que isto non sexa máis que o comezo, e que as investigacións consigan abranguer unha cronoloxía completa.

3. Galegos no Norte de Portugal. Unha emigración histórica

O movemento de poboación galega máis común durante as centurias do XVI ao XVIII foi cara zonas de Castela, Andalucía e Portugal. É a emigración intrapeninsular da época moderna.

A maioría das comarcas galegas experimentaron dende o século XVI, e sobre todo, durante o XVII e no XVIII, algunha modalidade desta emigración, que presenta diferenzas territoriais marcadas pola elección do destino, da duración (curto, medio ou longo prazo) e a ocupación laboral.

Así, a emigración estacional a Castela pode considerarse como o fenómeno migratorio máis tradicional da Galicia do Antigo Réxime. Documentados, polo menos a partir do século XVII e cunha gran continuidade ata o período contemporáneo, os desprazamentos temporais ás segas de Castela, aínda que dificilmente cuantificables, alimentaban un fluxo migratorio no que participaban miles de campesiños galegos á busca dun complemento aos ingresos familiares.

Entre os movementos migratorios de ciclo curto, tamén salientaba a emigración temporal de persoas que desempeñaban oficios relacionados coa construción (canteiros, telleiros, carpinteiros, etc.), co metal (afiadores) ou co tráfico ambulante (ferrancheiros, trapeiros, etc.).

Pero ademais dos movementos migratorios estacionais, en Galicia tamén se expandiu a emigración intrapeninsular por varios anos ou con carácter definitivo. Así, a emigración plurianual ou permanente en Madrid e noutras cidades castelás, deixa constancia de galegos dedicados maiormente en ocupacións con escasa cualificación profesional: mozos de cordel, criados de almacén, labregos, e un longo etc.

No século XVIII o destino andaluz tende a substituír con forza á emigración a Castela. Soen ser estes, desprazamentos temporais de 3-4 anos de duración, onde os galegos acudían para traballar estacionalmente nas vendimas e noutras tarefas agrícolas, pero sobre todo, para permanecer durante anos traballando como augadores, portadores, serventes, xornaleiros e noutros oficios en urbes como Granada, Córdoba, e fundamentalmente nas cidades relacionadas co tráfico americano, como por exemplo Cádiz, xa que estas eran o trampolín para pasar a América durante o tempo no que houbo restricións legais que prohibían dirixirse cara ós novos países independentes.

E se ate mediados do século XVIII Castela e Andalucía foron os destinos maioritarios da emigración galega, a partir dos anos 20 desa centuria, estes ceden terreo diante do crecente protagonismo da emigración ao territorio portugués. Moitos galegos buscarán traballo nesas terras aproveitando as novas oportunidades de emprego. Portugal pasará a ser entón, o novo lar de moitos galegos, tanto a curto como a medio prazo.

Pero por qué emigraban estes galegos? Moitas son as circunstancias que levaban aos nosos devanceiros a emprender camiño cara outros territorios. Así, na base da mobilidade está a peculiaridade do minifundio unido a sistemas hereditarios ríxidos,



Imaxe de Porto, 1850

a falta de expectativas de traballo para unha poboación que debe dedicarse á artesanía e traballos manuais por falta de terra, unha presión fiscal moi importante, ademais dun “imposto de sangue” (recrutamento militar) pesado, selectivo e penalizador para os máis pobres. E, de vez en cando, guerras fratricidas ou crises de subsistencia que desencadean incrementos anómalos nos

fluxos normais. Así, falar das migracións dos galegos é case esboza-lo mesmo cadro: preto do 30% dos ausentes na poboación activa masculina das aldeas rurais comprobados a través das listas de confessados; perfís de idade marcados pola xuventude; unha intensa fuga ó recrutamento que, sen embargo, en ocasións era coincidencia cun patrón tradicional de saída da casa a partir de anos temperáns, para inicia-la aprendizaxe dos oficios e da vida; a permanencia das mulleres na casa para aseguraren as tarefas agrícolas na propiedade exigua e insuficiente; un retorno que oscila en torno ó 40-50%, e que leva ó investimento na terra das contías aforradas na emigración.

Así, cando os “bandos” de galegos atravesaban as fronteiras e entraban en Portugal non viñan resolver por si sós un problema de falta de man de obra orixinado pola emigración, no Norte, ou pola débil densidade de ocupación, no Sur. País de emigración, Portugal é tamén país de inmigración e de intensas migracións internas. En verdade, grande parte da poboación do Norte movíase en adaptación continua e os galegos incorporábanse nese movemento, que ocasionaba a recomposición do mercado de traballo. Sendo o Noroeste unha zona de minifundio, verificase frecuentemente un excedente de forza de traballo nas casas agrícolas, que, estratexicamente, importaba rendibilizar. Ademais das típicas migracións estacionais para o Sur, a emigración para Brasil ou para as cidades, vai entón obedecer a un proceso máis real de distribución profesional no interior da familia, no sentido de garanti-la autonomía dos diversos fillos e permiti-la transmisión da terra na súa integridade á xeración seguinte. Previñanse, deste modo, de antemán e con seguridade, os momentos de sucesión, principalmente antes das décadas finais do século pasado, cando a emigración para Brasil asumía aínda un carácter moi selectivo.

Pero a saída dos mozos debilita moitos casais no referente á man de obra, feminizando e envellecendo moitas familias, polo que ou se intensifican as potencialidades de traballo dos elementos residuais, en especial os do sexo feminino, ou se recorre á adquisición doutras fórmulas máis baratas e precarias (criados e xornaleiros). É nesta perspectiva que a emigración provoca migracións de substitución, moi visibles no Noroeste, en particular no litoral do distrito de Porto: son mozos de zonas máis interiores e afastadas que chegan á rexión para ocupa-lo espazo deixado polos que parten, aínda que aí pasen a vivi-lo clima social favorable á emigración que moitos deles van despois experimentar, nun traxecto migratorio por etapas. Estamos ante o coñecido fenómeno de *contra-correntes*² migratorias, no que individuos con menores posibilidades (económicas, culturais, etc) van ocupar temporalmente os segmentos de mercado de traballo deixados por outros interesados en migracións máis rendibles.

2 Como así lle chama Jorge Fernandes Alves.

Así, a circulación de persoas e de bens e mercadoría a un lado e ao outro da *raia*, aínda que certamente moi anterior no tempo³, adquire un impulso sen precedentes ao longo da época moderna, se ben non en todas as fases presenta a mesma fluidez e intensidade; así, no período intermedio, entre o inicio da Guerra de Restauración (1640) e o fin da Guerra de Sucesión española (1714), os intercambios restrínxense poderosamente, pero de novo tras a pacificación vólvese intensificar a circulación de persoas e os intercambios comerciais, tan só interrompidos ata comezos do século XIX en dous momentos puntuais, en concreto en 1762, con ocasión da “Guerra Fantástica”⁴ e, á súa vez, no 1801 con ocasión da “Guerra das Laranxas”⁵.

Con posterioridade, durante o primeiro terzo do século XIX, son xa os propios avatares políticos e bélicos internos de cada reino os que non crean o clima máis propicio para o desprazamento e a estanza de galegos, que, malia iso, seguen entrando en territorio portugués como traballadores nos sectores xa tradicionais da agricultura, da construción e do comercio, pero tamén, a causa de alternancias de poder no reino hispánico, en calidade de exiliados, refuxiados e facciosos políticos segundo as épocas de partidos políticos diferentes –realistas, liberais e carlistas–, algúns dos cales organizan partidas e cuadrillas que fustigan ao exército real nas zonas fronteirizas. Tamén durante este período inicial do século XIX se multiplica a presenza de galegos prófugos do servizo militar, en particular dende a primeira guerra carlista, entre 1835 e 1839, anos en que se decretan precisamente sendas levas extraordinarias e no intermedio da cal se establece o servizo militar obrigatorio (1837).

No período anterior á Guerra de Sucesión española son poucas as noticias que temos sobre a presenza de galegos no norte de Portugal; en parte, porque só a partir do final do citado conflito bélico é cando o éxodo galego a estas áreas experimenta un impulso sen precedentes. Así, as publicacións máis recentes sobre a emigración galega a Portugal sitúan este cambio de magnitude a partir do decenio de 1720 e, polo tanto, tamén o momento de mudanza do modelo emigratorio nalgunhas bisbarras galegas

3 A relación entre Galicia e Portugal vén de antigo, e non só coas comarcas máis próximas á fronteira, onde os contactos pesqueiros e comerciais foron moi intensos dende a época medieval. Xa en documentos lusos datados en 1371 consta a presenza dunha máis que discreta colonia galega, neste caso en Lisboa, dedicada a actividades modestas e de pouco aprecio por parte dos naturais, que non vian con bos ollos a aqueles northeños aos que acusan de miserables, dos que a cidade non obtiña proveito, senón que perdía polo diñeiro que levaban ao regresar aos seus lugares de orixe.

4 Recordemos que a chamada “Guerra Fantástica”, ou tamén “Guerra dos Pactos de Familia”, foi aquela pola cal quedou coñecida a participación de Portugal na “Guerra dos Sete Anos” (1756-1763).

5 A “Guerra das Laranxas” foi un breve conflito militar que enfrontou a Portugal contra Francia e España en 1801.

do sueste da provincia de Pontevedra e do interior ourensano, que abandonan progresivamente os antigos destinos casteláns ou andaluces polos portugueses.

No aspecto da mobilidade, a separación entre galegos e miñotos, por exemplo, era case só marcada pola liña da fronteira, elemento de separación para os políticos e para a administración, pero espazo de relación para a poboación en xeral, cunha grande parte desta en *giro contínuo*, como reconece algunha da lexislación que tenta colocar orde nestes movementos dun lado para o outro, ó tempo e en grande medida incontrolables. Sen embargo, para parte do século XIX, esta lexislación da mobilidade interna e externa acabou por producir rexistros de control que hoxe lanzan algunha luz sobre o movemento: referímonos, no caso da entrada de estranxeiros, ós *vistos* en pasaportes e ós permisos de residencia, estes destinados ós que permanecían máis tempo en Portugal, pois non o precisaban os que *em contínuo giro entram n'este reino ou d'elle saem por causa do seu constante commercio e relações en Portugal e Hespanha*, os cales soamente estaban suxeitos a un simple salvoconducto⁶.

A información cuantitativa, proveniente dos permisos de residencia, comeza a ser máis fidedigna a partir de 1870, en cumprimento da convención consular que establecía criterios de reciprocidade no acollemento dos nacionais dos dous países e en que unha das preocupacións principais era combater-la fuga ó recrutamento. Listas de prófugos e desertores circulaban entón entre as autoridades administrativas e, por indicación governamental, fixéronse, entón, innumerables redadas policiais para dete-los indocumentados que, segundo o caso, poderían ser entregados ás autoridades españolas ou seren unicamente obrigados a inscribirse: no caso de Porto, as detencións chegaron a algunhas centenas. Pola súa vez eran habituais os chamamentos do consulado de España na prensa para que os individuos que non estivesen en regra legalizasen a súa situación, o cal reconecía que eran moitos os indocumentados.

Jorge Fernandes Alves, no seu estudo *Peregrinos do traballo, perspectivas sobre a inmigración galega a Porto* (1997), preséntanos unha aproximación do volume da comunidade española (pero practicamente toda galega, pois nos rexistros do lugar de nacemento a penas aparece Galicia, ás veces con mención a Pontevedra e Ourense, sen máis pormenores), que se atopaba en Porto entre os anos 1855 e 1912, unha época en que o cómputo é máis fidedigno, constando preto de 3 millares de individuos⁷, con cerca de 2000 a 2500 rexistros de tipo anual e algunhas centenas de residencia permanente⁸.

6 En Regulamento do 7 de abril de 1863.

7 Como ben indica Jorge Fernandes Alves, este volume preto dos tres millares de galegos en Porto está próximo ó presentado polo Censo de 1890 (3408 españois para a cidade, nun total de 27.138 para o país), sendo menos de metade do que Meijide Pardo apuntaba para a mesma época, que fai unha estimación de 60.000 para finais do século. Pero é un volume moi próximo ós cálculos efectuados polo cónsul de Porto que, baseándose en múltiples informacións

Na década dos 90 asístese a un refluxo importante nesta corrente inmigratoria que decae, aínda que lentamente, por sobreposición doutras oportunidades de emigración máis vantaxosas e dirixidas para o continente americano, sobre todo despois de que Vigo se converteu nun porto de escala importante nas carreiras de vapores transatlánticos, mesmo para os portugueses que se dirixían a Brasil¹. Feito que coincide coas afirmacións de diversos autores españois que sitúan por esta altura unha caída moi acentuada nas migracións intrapeninsulares de tipo tradicional.

Polos datos presentados pódese afirmar que, a pesar da grande circulación dos galegos, hai unha parte substancial que realiza estadias duradeiras ou mesmo definitivas en Portugal. Soamente unha pequena parte utiliza Porto como punto de partida para Brasil, un pouco máis elevada na fase de contratación de colonos por parte dos axentes brasileiros que operan en Portugal, diminuíndo logo coas maiores facilidades de embarque a partir de Vigo.

Respecto dos emigrantes, hai diferenzas de perfil de idade entre os diversos tipos de inmigrantes galegos: os de mobilidade máis acentuada presentan unha grande xuventude, destacando os mozos en idade militar, pero pódese dicir que a mobilidade é aínda moi acentuada ata os 50 anos, no que se refire ós homes. É dicir, a condición de migrante para moitos ocorre durante a vida enteira, non se limita á fase da xuventude. Xa para o pequeno número de mulleres o intervalo dos 20-30 anos é decisivo. Para os que optan pola residencia permanente en Portugal iso só acontece a partir dos 40 anos.

Esta “peregrinación” case permanente é realizada por individuos na súa maioría solteiros, como a forte xuventude antes referida deixa supor. Así, só o 35% dos migrantes que solicitan permiso de residencia anual son casados e do sexo masculino. A muller casada galega practicamente non emigra, que desprazarse só lle estea permitido ás solteiras e viúvas, condiciona, e moito, este feito. E no que se refire ó grupo dos que solicitan permiso de residencia permanente, verificase que a grande maioría está casado, e en máis da metade dos casos tamén con mulleres foráneas.

Pero por qué ao norte de Portugal? Esta afluencia sen precedentes de emigrantes galegos xustifícase polas indubidables oportunidades de emprego e de salarios en principio máis elevados, propiciadas pola expansión económica do norte de Portugal e, en particular, da rexión do Douro. Así, a documentación da época avala a expansión da produción cerealeira dende a década de 1710 á de 1760; confirma así mesmo a ampliación da superficie dedicada a oliveiral e, sobre todo, a viña, segundo C. Ribeiro de Castro (1796), en toda a provincia e, en particular, na rexión do Douro a raíz do forte

que non especifica, establece unha evolución de galegos en Portugal que oscila entre preto de 20.000, en 1861, e 24.000 en 1871, distribuíndoos en 19 clases ocupacionais.

8 Convén subliñar que o permiso de residencia permanente era obtido despois de cinco anos de estadía con permiso anual, sendo este renovado ata alcanzar aquel estatuto.

incremento das exportacións do viño de Porto cara ao mercado inglés e brasileiro. En consecuencia, a expansión da produción agrícola e, sobre todo, vitícola ampliou a demanda de forza de traballo e, por conseguinte, as oportunidades de emprego no sector, ben con carácter estacional (xornaleiros en cáva, na poda, nos plantíos, na vendima, etc.), ben con carácter temporal ou definitivo (criados de servir, criados de laboura), pero tamén no sector secundario, por canto a produción vinícola esixía o traballo de artesáns especializados como toneleiros, carpinteiros e, sobre todo, canteiros, neste caso imprescindibles para a composición e arranxo de socalcos e das paredes das viñas, pero tamén para a construción dos edificios de produción (lagares, adegas, almacéns), e así mesmo, no período precisamente en que o estilo barroco alcanza o seu apoxeo no norte de Portugal, para a edificación e remodelación de capelas e igrexas parroquiais e de casas de residencia señoriais, que proliferan na rexión duriense entre 1720-1730 e no período final do século.

Pero non son exclusivamente labradores, xornaleiros agrícolas e canteiros galegos os que veñen “aos ganhos”, porque con certa frecuencia se cruzan tamén con “almocreves”, tendeiros “vendilhaos” da mesma nacionalidade nestas terras portuguesas do norte, que, xunto ás da outra parte da fronteira, constitúen unha especie de área de complementariedade económica, en particular comercial, na que se moven e intercambian bens e mercadorías de produción rexional ante a insuficiencia duns a un lado da fronteira e doutros ao outro; con tal motivo, arrieiros, negociantes, tendeiros e quincalleiros galegos concorrián frecuentemente ás feiras do norte de Portugal.

As oportunidades de emprego no sector agrícola, principalmente no vitícola, no da construción e, finalmente, no ramo comercial atraen, en definitiva, a partir do termo da Guerra de Sucesión española a un continxente crecente de galegos ao norte de Portugal. O seu número é imposible de precisar, en termos absolutos, as estimacións existentes son escasas e tardías. Un informe portugués de 1873 estimaba en 5.000 os traballadores galegos que seguían chegando a principios desta década á rexión do Douro. Anos despois, o censo de 1890, nun momento xa de decadencia da emigración galega, cifraba en 3.075 os españois residentes, máis do 90% galegos, nos distritos de Bragança e de Vila Real.

A inserción en redes familiares ou de veciñanza era decisiva para encontrar ocupación duradeira non só nas cidades do norte, senón en todo Portugal, e non só para os galegos senón tamén para tódolos forasteiros. Por iso non sorprende que fosen predominantemente as profesións de baixo estatuto social as que esperaban pola maioría dos inmigrantes que do campo marchaban con rumbo á cidade.

Respecto á información sobre os datos persoais dos emigrantes galegos, as fontes, dun lado como doutro da fronteira, son certamente dispaes e irregulares á hora de proporcionar información, e sobre todo, das súas actividades profesionais. Pero ademais, cando se dispoñen destes datos, son tardíos. Pero para ir rematando,

débase destacar o emprego en catro sectores profesionais, sen que se poida concretar moi ben a súa respectiva importancia estatística: no servizo doméstico urbano, como asistentes ou criados de servir; na actividade agrícola como “criados de laboura” e como xornaleiros agrícolas; na cantería; e finalmente no transporte de mercadorías e no comercio como “almocreves”, negociantes, traficantes, tendeiros, “vendilhaos”, oleiros, sogueiros e cordeiros.

Xa a finais do século XIX, comeza a verdadeira emigración cara América, e moitos galegos cambian as súas preferencias migratorias, entre elas Portugal, e en concreto o norte dese país por un destino transatlántico, que os levará a Arxentina, Cuba, Uruguai, Brasil, etc. Sen embargo, aínda no ano 1890, e a pesar de representar ese momento de declive da inmigración galega, son censados 27.138 españois distribuídos por tódolos distritos de Portugal Continental, e unicamente non se rexistra a presenza de ningún español en 24 dos 263 concellos continentais, aínda que os dous grandes polos de concentración sexan Lisboa e Porto, isto para o compoñente máis estable, que estaba presente en Portugal na fase do final de ano correspondente á realización do censo. E como indica o Cónsul español de Porto, pódese considerar que o 97% dos residentes españois son galegos⁹.

4. Conclusión

Non hai semana, dende que comezou *a crise*, na que non atopemos algunha noticia nos xornais sobre a marcha de estranxeiros de Galicia. O colectivo de inmigrantes residentes nesta Comunidade Autónoma está encabezado por portugueses, que roldan a cifra de 22.000. Pero durante décadas, e centurias, houbo unha situación inversa, onde os españois, e en concreto, os galegos, cruzaban a *raia* cara o país veciño en busca de mellores perspectivas vitais. Apuntamos en páxinas anteriores que xa no século XIV hai indicios de galegos no país luso, un número que irá en aumento exponencialmente, ata o século XVIII-XIX, momento de maior auxe, e que irá perdendo vigor dende finais desa centuria e comezos do XX, período no que comeza o que se deu en chamar a *etapa de emigración masiva a América*, na que os galegos emprenden viaxe alén mar.

Sen embargo, a emigración a Portugal nunca se abandonou de todo, durante as primeiras décadas do século XX, pódese constatar, aínda que sexa con cifras moi miúdas, que segue habendo un tradición que leva aos galegos que marchan do seu lar, a decidirse por ese destino. Tamén durante a Guerra Civil Española, centos e centos de galegos foxen cruzando os montes que separan Galicia do norte do país luso, moitos acaban instalándose alí e vivindo ata os seus últimos días nese país. Xa durante a

9 Cifras extraídas de Jorge Fernandes Álves (1997).

época de posguerra, a partir da década dos anos de 1940, vólvese a reactivar uns fluxos migratorios nos que algúns galegos, aínda que cabe dicir que non eran en número comparable aos que emprendían viaxe cara Inglaterra, Alemaña ou Francia, elixen de novo o país veciño para probar sorte, sobre todo, no sector da hostalería¹⁰. E xa en anos máis recentes, na década de 1990 e inicios do novo decenio, hai unha corrente, con relativa importancia, de profesionais, neste caso licenciados, que elixen instalarse en Portugal porque ofrecen mellores condicións laborais, é sobradamente coñecido o caso dos profesionais da sanidade (hai uns cinco mil médicos e enfermeiros españois en Portugal, a maioría galegos, entre outras cousas, pola facilidade do idioma. É esta unha migración de curta duración, entre 3 e 4 anos).

Así, cabe dicir, que as migracións a Portugal, e en concreto ao norte deste país, foron das máis numerosas das que saíron de Galiza, e deixaron unha pegada moi fonda. Tanto, que nos escritos lusos os galegos non aparecen como españois, senón que nas actas notariais aparecen como *galegos* ou *fillos do Reino de Galiza*, unha marca distintiva que deixa en evidencia a importancia que supuxo para a historia portuguesa as correntes migratorias de galegos. A este respecto é anecdótico cando no 1801, no conflito que enfrontou a España e Portugal xa citado anteriormente, se plantexou por parte dos lusos a expulsión dos cidadáns galegos, pero desaconsellouse a medida por parte do Intendente General de Policia do Reino porque *se se mandassem embora não haveria quem servisse as cidades de Lisboa e Porto*.

Por todo o que se leva dito ao longo destas páxinas, pero sobre todo, por todo o que aínda non se dixo, a emigración galega a Portugal é unha cuestión histórica de fonda relevancia, e que merece, e necesita, un estudo moito máis profundo por parte dos investigadores de ambos lados da *raia*, sobre todo, no que atinxe á época contemporánea, pouco estudada, e que se intentá nunha vindeira ocasión.

5. Bibliografía

- Alves, J.F. (1997). Peregrinos do traballo. Perspectivas sobre a inmigración galega en Porto. *Revista de Estudos Migratorios*, 4, 69-81.
- Eiras Roel, A. (ed.) (1992). *Aportaciones al estudio de la emigración gallega. Un enfoque comarcal*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Secretaría Galega de Relacións coas Comunidades Galegas.
- Eiras Roel, A. (1994). Migraciones internas y medium-distance en España en la Edad Moderna. *Migraciones internas y medium-distance en la Península Ibérica, 1500-1900*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, vol. II, 37-83.
- Fernández Cortizo, C. (2006). La emigración gallega a las provincias portuguesas del Miño y de Trás-os-Montes y Alto Duero durante el siglo XVIII y la primera mitad del XIX. *Noroeste. Revista de Historia*, 2, 39-51.

10 Apuntemos que o primeiro Sindicato Portugués de Hostalería foi fundado por galegos.

- Fernández Cortizo, C. (2007). Ir aos ganhos: a emigración galega ao norte de Portugal (1700-1850). *Pasado e presente do fenómeno migratorio galego en Europa*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco, 17-49.
- Fernández Cortizo, C. (2010). A imigración galega no Entre-Douro e Miño de 1700 a 1850: condicións persoais e ocupacións profesionais dos emigrantes. *Estudos regionais. Revista de cultura do Alto Minho*, 4, 13-33.
- González Lopo, D. (1993). A emigración a Portugal desde el suroeste de Galicia en los siglos XVIII al XIX. *Actas do Colóquio Internacional sobre Emigração e Imigração em Portugal (séc. XIX-XX)*. Lisboa: [s.n.], 373-391.
- González Lopo, D. (2006). Os galegos en Portugal: un exemplo típico de mobilidade na época pré-industrial. *As migracións en Galiza e Portugal. Contributos desde as Ciencias Sociais*. Santiago de Compostela: Candeia, 237-266.
- González Lopo, D. (2009). Gallegos en Portugal, una emigración (casi) olvidada (1700-1950). *Migrações, permanências e diversidades*. Porto: Afrontamento, 187-215.
- López Taboada, J.A. (1994). Emigración gallega a Portugal en la primera mitad del siglo XIX. *Migraciones internas y medium distance en la Península Ibérica, 1500-1900*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, vol. II, 417-426.
- Meijide Pardo, A. (1960). La emigración gallega intrapeninsular en el siglo XVIII. *Revista de Estudios de Historia social de España*, IV, 2, 489-522.
- Postigo Aldeamil, M^a J. /2007). Acerca de O Galego: Vida, ditos e feitos de Lázaro Tomé de Alexandre Herculano. *Actas do VII Congreso Internacional de Estudos Galegos. Mulleres en Galicia. Galicia e os outros pobos da Península*. Sada: Edicións do Castro/Asociación Internacional de Estudos Galegos (AIEG), 637-644.
- Rey Castelao, O. (1994). Movimientos migratorios en Galicia. *Migraciones internas y medium distance en la Península Ibérica, 1500-1900*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, vol. II, 85-130.
- Rey Castelao, O.; Reyes Hurtado, M. (2003). Las migraciones en la Galicia moderna: breve reflexión historiográfica. *Balance de la historiografía modernista, 1973-2001*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Dirección Xeral de Patrimonio Cultural, 77-92.

A migración feminina na eurorrexión Galicia-Norte de Portugal: algúns apuntes para a investigación cualitativa e a orientación profesional a partir duns poucos datos relativos ao caso de Ourense

MARGARITA VALCARCE FERNÁNDEZ
Universidade de Vigo

1. Introducción

Galicia comparte con Portugal a mesma distancia territorial do resto de Europa, conectada coa rexión Norte de Portugal. As dúas constitúen unha eurorrexión enmarcada na periferia atlántica da Unión Europea.

A conexión atlántica do territorio galego está integrada polo eixo A Coruña-Santiago-Vigo e pola metade meridional de Galicia, en particular, a cidade de Ourense, amosándonos unha estreita relación coas estruturas de poboación do eixo atlántico que enlazan coa estrutura de poboamento da rexión Norte de Portugal.

A incorporación de Portugal e de España á Unión Europea representou unha oportunidade de impulsar as interrelacións entre as rexións do noroeste peninsular. Este proceso á vez, favoreceu a creación da Comunidade de Traballo Galicia mais o Norte de Portugal constituíndose no embrión dun marco institucional adecuado para a consolidación dunha das áreas transfronteirizas con maior potencial da Unión Europea e capacidade de reforzamento da cohesión ibérica (Faina, J.A. e Outros, 2002). É neste espazo no que nos propuxemos iniciar a exploración dalgúns datos acerca da

mobilitade laboral feminina, para extraer algunhas conclusións que pudesan amosar vías máis profundas de diagnóstico e análise das necesidades das mulleres en materia de orientación, formación e emprego neste contexto cultural, político, social, económico, educativo, formativo e de emprego.

A situación xeográfica de Galicia, necesariamente marcada pola veciñanza con Portugal, xerou unha particular realidade social e económica caracterizada polo constante fluxo de persoas, capitais e intereses entre a Comunidade Autónoma galega por un lado e o Norte de Portugal por outro lado. Son numerosas as repercusións de tal intercambio permanente, especialmente no eido laboral e da Seguridade Social, polo que tanto o ordenamento comunitario como os dereitos internos se dotaron de numerosas normas na materia, destinadas non só a favorecer a ansiada libre circulación, senón tamén a preservar os dereitos -sinaladamente laborais, de Seguridade Social ou en materia de prevención de riscos laborais- dos protagonistas da referida mobilidade (Fernández, M. e Outras, 2009).

Inda que no formal, distintas normas comunitarias (regulamentos, directivas), españolas (leis, reais decretos) e portuguesas (leis e decretos lei) regulan o tránsito das persoas dun país a outro por ter que desenvolver unha actividade laboral, son as protagonistas femininas da mobilidade clasificadas nos seguintes subgrupos tipolóxicos, as que nos ocupan nesta comunicación¹:

Traballadoras desprazadas	Sen libre dereito de circulación. Desprazadas pola empresa. Circulación amparada polo dereito á libre prestación de servizos que ten a empresa no ámbito comunitario con carácter transnacional ²
Traballadoras extracomunitarias	Sen libre dereito de circulación Consideradas estranxeiras precisan de autorización administrativa, tuteladas polo respectivo mercado de traballo
Traballadoras migrantes clásicas	Fixan a súa residencia no Estado do que non son nacionais e no que pasan a desenvolver a actividade.
Traballadoras fronteirizas/comunitarias	Desprázanse para traballar -por conta propia ou allea- ao país veciño diariamente. Libre circulación regulada pola normativa europea
Traballadoras de tempada	Desprázanse puntualmente por períodos de tempo curto para exercer unha actividade concreta contratadas pola empresa do país no que non son nacionais
Traballadoras - estudantes	Desprázanse para completar estudos universitarios ou participar en programas de formación para o emprego

Táboa 1. Elaboración propia.

Fonte: Informe sobre o mercado laboral da eurorrexión Galicia-Norte de Portugal e a mobilidade de traballadores. CEG, 2009

1 Fernández, M., Fernández, F., García, P. E Valcarce, M. (2009). O MERCADO LABORAL DA EURORREXIÓN GALICIA-NORTE DE PORTUGAL E A MOBILIDADE DE TRABALLADORES. Santiago de Compostela: CEG

2 art. 49 e seguintes do TCE

Polo que se refire ás protagonistas da mobilidade, os datos refírense as “migrantes clásicas”, demandantes de emprego no Servizo Público de Emprego de Galicia e clasificadas polo mesmo, nas tres seguintes categorías:

- **Estudantes.** Demandantes de emprego que solicitan emprego ocasionalmente e que alternan este co estudo, non sendo o emprego o seu principal obxectivo.
- **Ocupadas que demandan mellor emprego.** Demandantes ocupadas que solicitan un emprego mellor. Ben por promoción profesional, melloras salariais, de xornada, da cualificación, xeográficas, etc., con fins de axuste e conciliación da vida persoal-familiar e laboral³.
- **Resto:** Demandantes de emprego en xeral que ben demandan emprego, solicitan formación ou buscan outros beneficios, tales como: acceder a servizos sociais locais, entre outros: tarxetas de autobús, acceso a centros de ocio, becas, axudas sociais para a unidade familiar, acceso a programas/proxectos piloto etc.

2. A mobilidade laboral das mulleres na eurrrexión

Analizar a tendencia na mobilidade laboral a partir dos fluxos migratorios na eurrrexión, en xeral resulta complexo. En particular, aínda resulta máis dificultoso o estudo da realidade das mulleres, en parte por ter que consultar fontes diferentes a un lado e o outro da “raia”⁴, que inda que poden resultar similares na organización institucional e na concepción do seu valor como patrimonio inmaterial, aportan a información almacenada e clasificada de xeito diferente, difícil de conxugar nun mesmo estudo. En parte, esta problemática na investigación, podería resolverse, manexando os diversos estudos promovidos pola Oficina de Coordinación da EURES transfronteirizo Galicia-Norte de Portugal⁵, que conviría ampliar.

3 Non son consideradas prioritarias polo servizo de colocación na cobertura da oferta de emprego. Só se recorre a elas cando o perfil da oferta é aberto (“desempregados”/“desempregadas”)

4 Termo empregado para denominar o límite establecido entre Galicia e Portugal. Sinónimo de confin, fronteira. Rodríguez, E. (1958-1961): Diccionario enciclopédico gallego-castellano, Galaxia, Vigo

5 EURES (EUROpean Employment Services) é unha rede de cooperación creada pola Comisión Europea e os Servizos Públicos de Emprego do Espacio Económico Europeo (EEE) cuxo obxectivo é facilitar a libre circulación de traballadores entre ditos países, entendida ista como un dereito fundamental, que permite a estes cidadáns traballar e establecerse libremente, sen necesidade de permiso de traballo, en calquera país membro, garantindo igualdade de dereitos cos nacionais de dito país. Este dereito faise extensivo a os seus familiares calquera que sexa a súa nacionalidade.

(<http://emprego.xunta.es/cmspro/contido/demandante/eures/queEsEURES/QueEsEURES.html>, 2012)

O indicadores da mobilidade polos que se podería trazar o perfil da tendencia serían⁶:

- A demanda de emprego das cidadánas de orixe portugués
- A demanda de mellor emprego das cidadánas de orixe portugués
- A demanda de emprego das cidadánas de orixe galego
- A demanda de mellor emprego das cidadánas de orixe galego

A partir do análise da migración total, co fin de ilustrar de maneira básica a situación sociolaboral obxecto desta comunicación, agrupase o conxunto da información tratada (consultada en diversas fontes de ámbolos dous países, correspondentes aos anos 2008 e 2011), relativa a parte da realidade xeral da mobilidade feminina no contexto de Portugal e Ourense, nas relacións transfronteirizas propias da comunidade de traballo da Eurorrexión, nos seguintes epígrafes,.

- Poboación activa na eurorrexión
- Taxa de actividade e paro.
- Migrantes clásicas de orixe portugués que demandaban emprego en Ourense
- Migrantes clásicas de orixe galego, rexistradas en Ourense, que demandaban emprego en Portugal

3. Poboación activa na eurorrexión

Homes	Mulleres	Total
1.055,6	933,7	1.989,2

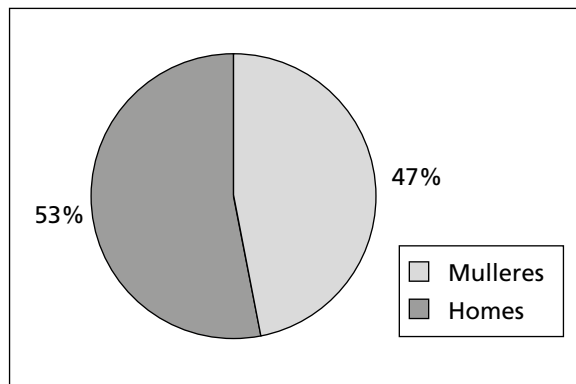


Gráfico 1: Poboación activa (en miles) na eurorrexión Galicia-Norte de Portugal no primeiro semestre do ano 2011

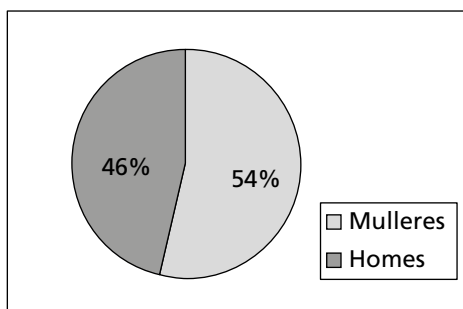
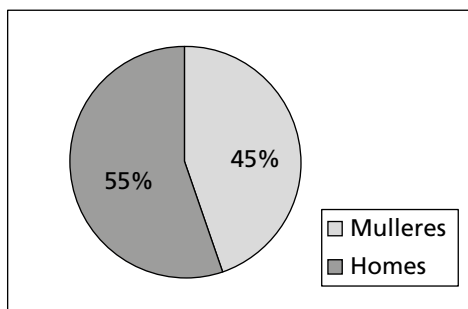
Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Portugal (INE). Elaboración propia

6 Non incluímos ao grupo de estudantes por considerar que non é o emprego a súa prioridade no proceso migratorio.

4. Taxa de actividade e paro na eurorrexión

Taxa de actividade ⁷		
Homes	Mulleres	Total
69,5	56,3	62,6

Taxa de paro ⁸		
Homes	Mulleres	Total
11,9	13,8	12,8



Gráficos 2,3: Taxa de actividade e paro na eurorrexión Galicia-Norte de Portugal no primeiro semestre do ano 2011

Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Portugal (INE)

Elaboración propia

A poboación activa feminina é inferior a poboación activa masculina. Inda sendo menor en número, como demandantes de emprego ou de mellor emprego, son as mulleres as máis afectadas polo desemprego, na eurorrexión, o mesmo que noutros espazos do mercado laboral europeo.

5. Migrantes clásicas na eurorrexión, de orixe portugués

Poboación activa feminina, demandante de emprego	Total
Portuguesas rexistradas demandantes de emprego en Ourense	24
Galegas rexistradas en Ourense, demandantes de emprego en Portugal	23
TOTAL	47

7 Taxa de actividade = poboación activa/poboación de 16 ou máis anos X 100 (cociente entre o total de activos e a poboación de 16 ou máis anos, multiplicado por cen)

8 Taxa de paro = poboación parada/poboación activa x 100 (cociente entre o número de parados e o do activos, multiplicado por cen)

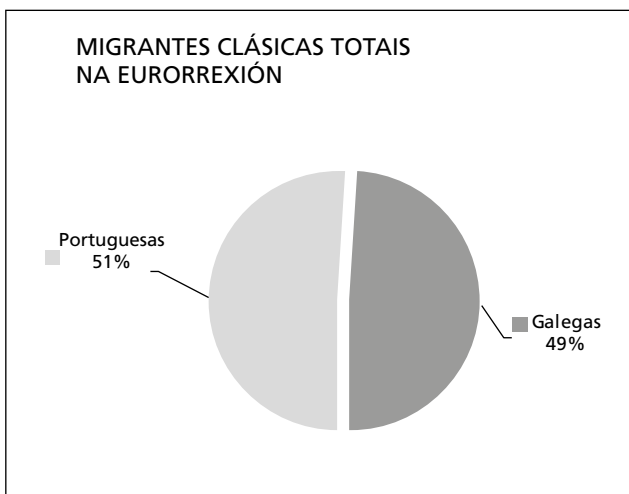


Gráfico 4: Migrantes clásicas perante o ano 2008 na eurorrexión. Caso Ourense.
Fonte: Dirección Xeral de Formación e Colocación. Servizo Informático. 2008
Elaboración propia

PROVINCIA	Mulleres			
	Estudantes	Ocupadas	Resto	TOTAL
OURENSE	0	5	19	24

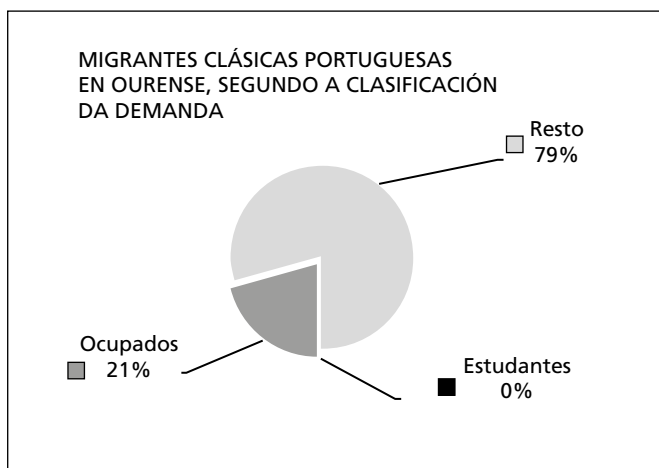


Gráfico 5: Evolución do desemprego nas persoas migrantes clásicas portuguesas perante o 2008.
Fonte: Dirección Xeral de Formación e Colocación. Servizo Informático. 2008
Elaboración propia

É maior o número de mulleres portuguesas que demandan emprego en Ourense, que á inversa, inda que non resulta significativa a diferenza.

PROVINCIA	Mulleres				
	16-30	31-45	46-60	+60	Total
OURENSE	8	11	4	1	24

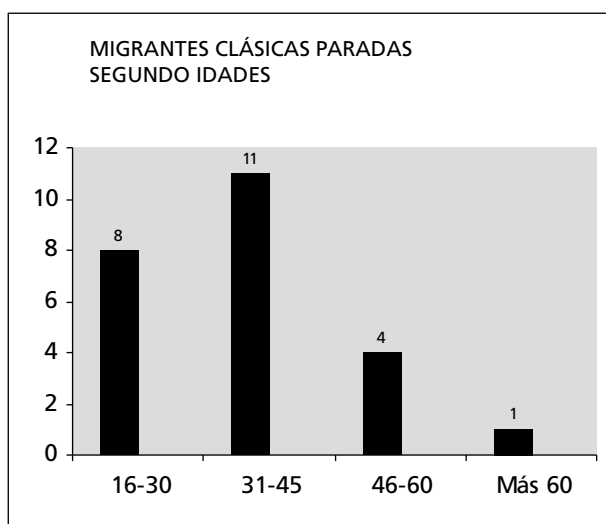


Gráfico 6: Migrantes clásicas portuguesas, que demandaban emprego en Ourense segundo a idade.
 Fonte: Dirección Xeral de Formación e Colocación. Servizo Informático. 2008
 Elaboración propia

Son as mulleres de orixe portugués de menor idade ou de idades intermedias as, que demandan emprego en Ourense.

PROVINCIA	Estudios							Total
	Sin certi	Con certif	EXB	BUP	FP	Est Medios	Estad Super	
OURENSE	0	5	3	1	2	2	11	24

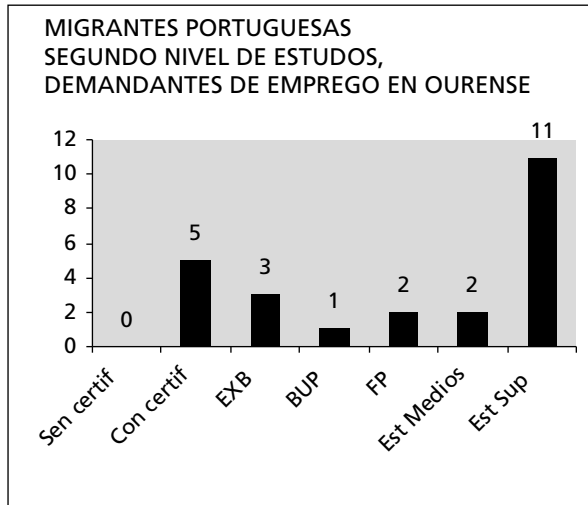


Gráfico 7: Migrantes clásicas portuguesas demandantes de emprego en Ourense, segundo o nivel de estudos.

Fonte: Dirección Xeral de Formación e Colocación. Servizo Informático. Decembro 2008
Elaboración propia

No que respecta aos estudos, no caso das mulleres de orixe portuguesas que formulan a súa demanda de emprego en Ourense, destacan as que posúen estudos superiores e aquelas outras que só se acreditan cun certificado de ter sido escolarizadas, inda que non completaran os estudos básicos.

LOCALIDADE	DEMANDANTES
BARBADÁS	1
O BARCO	2
CARBALLEDA DE V	1
CARBALLIÑO	1
CELANOVA	1
COLES	2
XINZO DE LIMIA	5
XUNQUEIRA ESPADAÑEDO	1
LOBIOS	1
MACEDA	1
OURENSE	4
RÚA, A	1
VERIN	3
TOTAIS	24

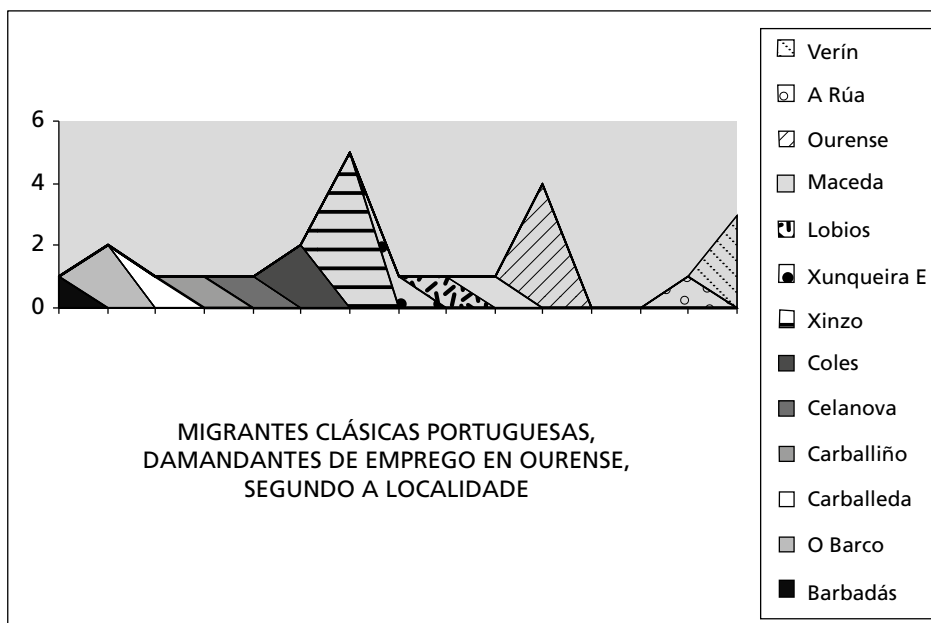


Gráfico 8: Migrantes clásicas portuguesas, que demandaban emprego na provincia de Ourense, segundo a localidade.

Fonte: Dirección Xeral de Formación e Colocación. Servizo Informático. Decembro 2008

Elaboración propia

Así, poderíamos dicir que o perfil da demandante de orixe portugués que se propón traballar en Ourense é o de: muller con baixo nivel de estudos e escasa cualificación ou con estudos superiores, de idade entre 16 e 45 anos, interesada nas zonas mais desenvolvidas ou fronteirizas (Valdeorras/Louxa, Xinzo/Pataca, Ourense/ Servizos).

6. Migrantes clásicas na eurrerexión, de orixe galego (rexistradas no Servizo Público de Emprego de Ourense).

6.1. Demandantes de emprego

LOCALIDADE DE RESIDENCIA	TOTAL
BARBADÁS	1
O BARCO	2
CARBALLIÑO	2
CARTELLE	1
CENLLE	1
ESGOS	1
NOGUEIRA DE RAMUIN	1
OURENSE	12
RIBADAVIA	2
TOTAIS	23

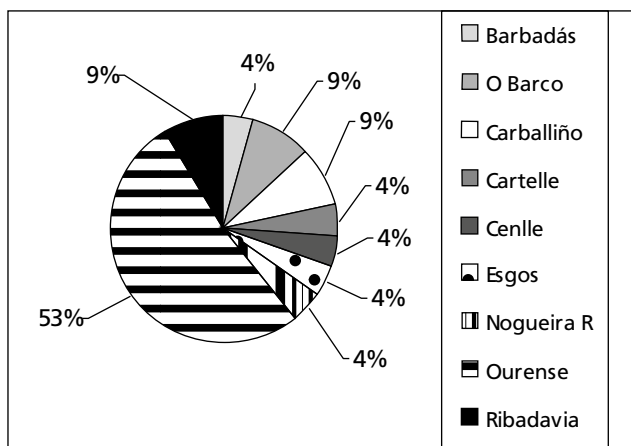


Gráfico9: Migrantes Galegas da provincia de Ourense demandantes de emprego en Portugal

Fonte: Consellería de Traballo Xunta Galicia. Servizo Formación e Colocación Ourense, novembro 2008

Elaboración propia.

6.2. Demandantes de mellor emprego

LOCALIDADE	MULLERES
CARBALLIÑO	1
OURENSE	3
TOTAIS	4

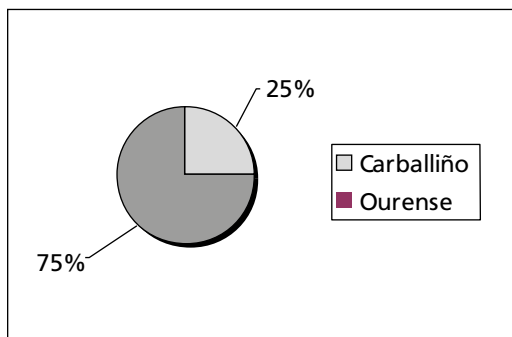


Gráfico 10: Migrantes Galegas da provincia de Ourense demandantes de mellor emprego en Portugal
 Fonte: Consellería de Traballo Xunta Galicia. Servizo Formación e Colocación Ourense, novembro 2008

Elaboración propia.

Ao estudar ás galegas rexistradas en Ourense que demandan emprego en Portugal, observamos que a maioría viven na capital, tanto como demandantes como ocupadas que desexan mellorar as súas condicións actuais.

7. Conclusións

- A migración clásica de orixe portugués é galego é, maioritariamente masculina. As mulleres representan, unha porcentaxe considerablemente menor. Isto podemos atribuílo a diversas casuísticas definatorias da mobilidade laboral, que deberían ser estudadas cualitativamente para intervir dun xeito efectivo sobre os factores que a motivan. Por exemplo: as atribucións asignadas aos roles masculino e feminino e a concepción do traballo doméstico e produtivo en Galicia e Portugal, a existencia e impacto das políticas de xénero na poboación da Eurorrexión, a independencia na toma de decisións das mulleres, o grao de incorporación e inserción das mulleres ao mercado de traballo e o rexistro real da demanda feminina, entre outras.
- O índice de paro das mulleres é maior en tódolos grupos de idade. As máis afectadas son as de menor idade e mais formación. De novo apúntamos que convén estudar o rol atribuído, sentido e reclamado polas mulleres da Eurorrexión para afondar nunha conclusión mais explicativa da realidade analizada e de cómo se manifesta isto nesta comunidade de traballo.

- A situación das traballadoras da Eurorrexión, dispostas a migrar; responde ao perfil de: muller nova ou de mediana idade, con escasos estudos ou superiores. Aquelas cunha maior autonomía e menos dificultades para conciliar vida e profesión nun extremo e no outro as máis vulnerábeis á dependencia e a economía somerxada.
- Igual que no caso das traballadoras de orixe portugués as galegas ocupadas que se dan de alta no servizo de emprego público da provincia de Ourense mostran a súa dispoñibilidade para desprazarse a traballar a Portugal, na mesma perspectiva de mellorar as condicións actuais.
- Con carácter xeral, resulta de interese a identificación dos lugares de asentamento das persoas desprazadas, na perspectiva de poder realizar estudos máis cualitativos, segundo as zonas de maior interese, a hora de proxectar medidas e iniciativas de intervención dende a EURES-T, nos seus procesos de atención á poboación activa feminina.
- As mulleres galegas e portuguesas migrantes clásicas na Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal, constitúense nun colectivo diferenciado con realidades e necesidades comúns e outras específicas que impulsan intervencións socioeducativas e orientadoras propias de patróns, a día de hoxe, escasamente proxectados.
- Na información e fontes consultadas non atopamos estudos relativos a aspectos especialmente relevantes para unha Orientación profesional con perspectiva de xénero, tales como: aspectos persoais (autoconceito, autoconhecimento, autoestima, nivel de satisfacción relativo ás oportunidades atopadas, situación persoal e familiar, ...), nivel de información xeral e específica relativa á formación e o emprego (coñecemento de servizos, oferta, cobertura...) e, de toma de decisións (concepción e proxección da carreira profesional, definición do obxectivo de inserción, ensaio de tentativas en dúas realidades culturais e sociolaborais diferenciadas inda que próximas...). É nestas catro áreas nas que abonda incidir
- Resulta, tamén, descoñecida a tipoloxía das consultas feitas polas mulleres nos servizos de emprego dun país e do outro na Eurorrexión. Así como as motivacións que impulsan a migración feminina: si esta se produce de xeito individual ou mais ben se afronta no grupo familiar, en que casos con carácter temporal ou definitivo. De que circunstancias das mulleres estamos a falar, cando observamos que é o home o principal protagonista da mobilidade na eurorrexión.
- O colectivo de mulleres da Eurorrexión, emerxe á vez, como unha comunidade de aprendizaxe. Esta conformase como tal ao compartir os mesmos obxectivos por ser, estos, parte dunha mesma realidade na que as necesidades

de información, asesoramento, aprendizaxe e inserción son máis coincidentes que diverxentes. É nesta realidade na que resultaría de especial interese, estudar o impacto das *políticas activas*⁹ de emprego no desenvolvemento e progreso das *migrantes clásicas* na Eurorexión.

- Interesa tamén, aproximarse ás limitacións polas que as mulleres da Eurorexión de máis de 45 anos migran pouco ou non o fan, ás condicións de traballo, aos seus ritmos da actividade, as dificultades de conciliación, aos niveis formativos e de cualificación, ás acreditacións coas que contan, a saúde laboral, aos servizos de apoio, etc.

8. Fontes e documentos consultados

Observatório do Emprego e a Formação Profissional de Portugal

<http://www.oefp.iefp.pt/>

Instituto de Emprego e Formação Profissional de Portugal

<http://www.iefp.pt>

Instituto Nacional de Estatística de Portugal

<http://www.ine.pt/>

Ministerio de Trabajo y Emigración de España

<http://www.mtas.es/es/mundo/consejerias/portugal/emigracion/>

Galicia-Norte de Portugal Comunidade de Traballo

<http://www.galicia-nortept.org/home.asp>

Servizo Público de Emprego de Galicia. Servizo Informático da Consellería de Traballo

Fernández, M. e Outras (2009). O Mercado Laboral da Eurorexión Galicia-Norte de Portugal e a mobilidade de traballadores. Confederación de Empresarios de Galicia. Santiago de Compostela.

9 Políticas activas de emprego: conxunto de programas e medidas de orientación, emprego e formación que teñen por obxecto mellorar as posibilidades de acceso ao emprego dos desempregados no mercado de traballo, por conta propia ou allea, e a adaptación da formación e recalificación para o emprego dos traballadores, así como aquelas outras destinadas a fomentar o espírito empresarial e a economía social. Lei española 56/2003 de emprego.

Mesa de Comunicacións 7
Novas Tecnoloxías

Estrategias docentes para un aprendizaje significativo en el entorno de trabajo

ANTONIO FABREGAT PITARCH
Escuelas de Artesanos – Valencia / España
ISABEL MARÍA GALLARDO FERNÁNDEZ
Universitat de Valencia

1. Introducción

Esta experiencia se ha llevado a cabo en las Escuelas de Artesanos de Valencia durante el curso académico 2010-2011. En concreto, en el Ciclo Formativo de Grado Superior “Instalaciones Electrotécnicas” 1er. Curso, en el módulo de Relaciones en el Entorno de Trabajo (R.E.T.). Es éste un módulo transversal en numerosos Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica tanto de grado medio como de grado superior y su objetivo final es formar profesionales que, además de la competencia técnica específica, posean una formación personal y humana que les permita desenvolverse y relacionarse adecuadamente en su trabajo.

Somos conscientes que en la actualidad se demanda en las empresas el uso de técnicas que permitan dominar habilidades sociales como la comunicación, la negociación, la toma de decisiones o la solución de conflictos, etc. En consecuencia el módulo RET tiene un carácter procedimental, siendo los contenidos conceptuales meros soportes teóricos sobre los cuales el alumnado puede trabajar los procedimientos convirtiéndose en protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, hemos

intentado acercar al alumnado a situaciones reales que se le puedan plantear a través de la utilización didáctica del cine en el aula. Pensamos que el visionado de películas relacionadas con el temario es un recurso didáctico que mejora la comprensión, el interés, la motivación y sobretodo, refuerza el espíritu crítico del alumnado.

2. Justificación teórica

La estrategia docente puesta en práctica en nuestra experiencia está basada en la construcción del conocimiento por parte del discente a partir de los conocimientos previos que éstos poseen, modificándolos e incorporando nuevos elementos a sus esquemas. Para ello, el sujeto está involucrado en un papel más activo y se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje mediante su participación y colaboración con sus compañeros/as. Es el propio alumno/a quien deberá lograr relacionar lo teórico con los ámbitos prácticos, situados en contextos reales. Desde este paradigma constructivista nos apoyamos en las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner entre otros.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en la escuela es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.

Uno de los enfoques constructivistas es el *“enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuales”*.

El aprendizaje ocurre sólo si se satisfacen una serie de condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial, la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos y que tiene la disposición de aprender significativamente y que los materiales y contenidos de aprendizaje tienen significado potencial o lógico.

Las condiciones que permiten el logro del aprendizaje significativo requieren de varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, depende también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como los materiales o contenidos de aprendizajes con significado lógico.

Se trata de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorreguladores, capaces de aprender a aprender.

Esto implica la capacidad de reflexionar sobre la forma en que se aprende y actuar en consecuencia autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adoptan a nuevas situaciones.

El profesor/a es un guía para el alumno/a. Se trata de un aprendizaje por descubrimiento, experimentación a través del diálogo, pensamiento crítico y cuestionamiento continuo.

En nuestra práctica docente asumimos que el conocimiento debe ser construido, no transmitido y las experiencias deben ser interpretadas y procesadas por cada individuo. Somos conscientes que el conocimiento previo tiene impacto en el aprendizaje y los sujetos pueden tener una misma experiencia pero interpretarla de distinta manera. Consideramos el aprendizaje como investigación donde el docente ha de coordinar actividades y donde el discente tiene la posibilidad de aprender a investigar por sí mismo.

Los estudiantes tienen una visión del mundo establecida antes de incorporarse a nuestras clases a través de sus experiencias previas y aunque esta visión inicial está muy vinculada a ellos de forma afectiva y emocional el carácter activo de la construcción y reconstrucción de nuevos conocimientos sobre las bases de las percepciones previas hacen tener una nueva visión aunque ello suponga un gran esfuerzo de reelaboración en el aula.

Enfatizamos en la idea de aprendizaje significativo y sostenemos que para que éste ocurra, el alumno/a debe ser consciente de la relación entre las nuevas ideas, informaciones que quiere aprender y, los aspectos relevantes de su estructura cognoscitiva; razón por la cual a través de ésta teoría se establece la didáctica en la corriente constructivista.

En esta experiencia nos planteamos los siguientes objetivos:

- Introducir nuevas estrategias metodológicas en el aula que favorezcan la comprensión del temario de la Asignatura (RET).
- Establecer un clima positivo de relación y colaboración, valorando la comunicación como uno de los aspectos más relevantes de su profesión.
- Utilizar con autonomía estrategias y procedimientos característicos propios de su sector para tomar decisiones frente a problemas concretos que se les puedan presentar en el mundo laboral y en función de los datos o informaciones conocidas puedan valorar los resultados previsibles que de su acción pudieran derivarse.
- Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la identidad y la madurez profesional que permitan mejorar la calidad del trabajo y motivar hacia el perfeccionamiento profesional.
- Utilizar eficazmente las técnicas de comunicación en su medio laboral para recibir y emitir instrucciones e información, intercambiar ideas u opiniones, asignar tareas y coordinar proyectos.
- Afrontar los conflictos que se originen en el entorno de trabajo mediante la negociación y la consecución de la participación de todos los miembros del grupo en la detección del origen de problemas, evitando juicios de valor y resolviendo el conflicto, centrándose en aquellos aspectos que se puedan modificar.

- Ejercer el liderazgo de una manera efectiva en el marco de sus competencias profesionales, adoptando el estilo más apropiado en cada situación.
- Conducir, moderar y participar en reuniones, colaborando activamente consiguiendo la colaboración de los participantes.
- Impulsar el proceso de motivación en su entorno laboral, facilitando la mejora en el ambiente de trabajo y el compromiso de las personas con los objetivos de la empresa.

3. Metodología

A continuación vamos a narrar el desarrollo de la experiencia.

La actividad se inicia con la presentación de la Programación didáctica por parte del profesor y los bloques de contenidos del módulo RET: *la empresa como organización, la comunicación en la empresa; Dirección y Liderazgo, los equipos de trabajo; Motivación laboral, la negociación, solución de problemas y toma de decisiones, etc.*

La presentación del Programa de la Asignatura se lleva a cabo tratando de generar y propiciar en el aula una situación de diálogo e implicación. El profesor inicia la sesión planteando las siguientes preguntas:

¿Cómo os gustaría aprender estos contenidos?

¿Qué aspectos os interesan más y por qué?

¿Qué recursos pensáis que podríamos utilizar?

¿Conocéis alguna película que podamos relacionar con esta asignatura?

Uno de los alumnos interrumpe y dice: *“tiene que ser tú, como profesor el que expliques el módulo de RET, ya que nosotros estamos aquí para escuchar y aprender”*.

Se genera cierto murmullo... El profesor aprovecha el comentario y plantea al alumnado la necesidad de que todos estén implicados en lo que ocurra en el aula porque se trata de aprender pero además, de buscar sentido y funcionalidad a lo que aprendemos.

No podemos obviar que, es ésta una asignatura no específica del Ciclo y por lo tanto, el alumnado no muestra mucho interés en su aprendizaje sino más bien lo que intentan es aprobarla con el menor esfuerzo.

El profesor les propone que sería interesante el comprometerse desde el primer día en estudiar la asignatura de manera distinta a como hasta ahora están acostumbrados a trabajar en el aula. Les sugiere retomar esta cuestión en una asamblea y hacer propuestas entre todos tratando de establecer un clima positivo de relación y colaboración.

Con todo ello, los docentes tratamos de facilitar la situación de aula adecuada para que el propio alumnado, valorando la comunicación como uno de los aspectos más relevantes de su profesión, pueda expresar sus ideas y aportar sus sugerencias de cómo les gustaría participar e implicarse en la metodología de clase.

A continuación iremos explicitando diferentes momentos que han determinado el desarrollo de la experiencia: a) Contrato de Aprendizaje; b) Elaboración del proceso de investigación: organización de grupos de trabajo; c) Búsqueda y selección de películas relacionadas con los bloques temáticos; d) Análisis técnico de la película, argumento, valores y mensaje; e) Elaboración de una fuente bibliográfica relacionada con cada tema y f) búsqueda/ selección y análisis de artículos científicos de los bloques temáticos.

a) El profesor sugiere empezar por el *Contrato de Aprendizaje*

Este primer compromiso sería a través de un *contrato de aprendizaje* donde se recogerán obligaciones y derechos así como otro documento de criterios de evaluación. Por lo tanto, vamos a reflexionar sobre los contenidos y la metodología así como revisar los criterios de evaluación sobre los que se va a repensar y reelaborar el Programa didáctico del módulo.

¿Pensáis que podemos construir cada tema? ¿Cómo?

Algunos alumnos intervienen y manifiestan interés, se genera el inicio del debate.

El profesor les propone crear grupos de trabajo según interés mostrado por la temática del Programa y que cada alumno trabaje sobre aquello que muestra una mejor predisposición para su aprendizaje. Se trata de que cada alumno profundice en aquello que despierta su curiosidad y que explicita en lo que le gustaría profundizar para saber más sobre el tema.

Con este planteamientos, se trata de Investigar sobre aquello que queremos aprender. Sí, ¿pero cómo hacerlo? En principio, el profesor les propone que cada uno investigue y profundice en dos de los temas preferidos.

Se hace una distribución temática en función de preferencias de los alumnos y cada uno trabajará en dos grupos de trabajo diferentes.

b) *Elaboración del proceso de investigación: organización de grupos de trabajo*

¿En que consisten estos grupos de trabajo?

Cada grupo estará formado por alumnado interesado en la temática elegida y en principio tiene que elaborar una ficha que responda a las siguientes preguntas:

¿Qué propósitos tiene investigar para trabajar este tema?

¿Cuáles son las preguntas de investigación que deben ser respondidas?

¿Cuáles son los motivos para realizar un estudio sobre el tema planteado?

¿Quiénes han investigado anteriormente sobre este tema planteado?

¿Qué hay escrito al respecto sobre la temática?

De la respuesta de estas preguntas podemos no sólo definir cada uno de los temas sino que hay un planteamiento inicial de cómo debemos diseñar la unidad temática formulando los objetivos que perseguimos así como la justificación de cada tema con la asignatura.

Otra de las preguntas realizadas a cada grupo por parte del profesor será: *¿Cómo vais a realizar la investigación? ¿Qué recursos necesitáis? ¿Cuánto tiempo vais a emplear en hacer el estudio?*

Aquí se trata de formalizar los aspectos metodológicos, así como referenciar la bibliografía empleada y elaborar un *cronograma de forma conjunta* y reflexionado por todo el grupo clase.

Esta investigación temática de la realidad del entorno laboral debe ser holística, es decir desde el conocimiento de la totalidad para llegar al análisis y comprensión de las partes. También debe estar basada en la teoría y la praxis, en la que cada uno de los temas investigados fomente el pensamiento crítico que debe desmitificar realidades ocultas o escondidas bajo mitos. Hemos de fomentar que cada Grupo de trabajo tenga su punto de vista y carácter no imparcial de los temas.

Cada tema de investigación por parte del alumnado consistirá en la búsqueda, obtención, consulta, extracción y recopilación de información sobre el mismo construyendo entre todos la unidad temática.

c) Búsqueda y selección de películas relacionadas con los bloques temáticos

De cada uno de los temas el profesor les sugiere que sería interesante encontrar alguna película o documental relacionada con el bloque temático y así poder comentarla a nivel de gran grupo después de su visionado. Aprovechamos que el cine nos brinda la oportunidad de transmitir contenidos relacionados con el mundo empresarial y especialmente también con el módulo Relaciones en el Entorno de Trabajo.

¿Conocéis alguna película que podríamos relacionar con el contenido de la asignatura?

¿Cómo encontrarla?

El profesor les propone una búsqueda y selección de películas o documentales relacionados con el Programa y posteriormente se decidirá democráticamente cuáles de ellos se visionaran en el aula.

Las películas que seleccionaron los alumnos/as para visualizar en el aula fueron:

- “*El jardinero fiel*” (Fernando Meirelles, Inglaterra, 2005, 128 min.). Relacionada con el tema: Entorno y Equipo de Trabajo.
- “*Un lugar en el mundo*” (Adolfo Aristarain, Argentina, 1992, 120 min.). Relacionada con el tema: Tipos de Empresa y Orientación Profesional.
- “*Ghandi*” (Richard Attenborough, Inglaterra, 1982, 188 min.). Relacionada con el tema: Dirección y Liderazgo.
- “*La tapadera*” (Sydney Pollarck, EE.UU., 1993, 154 min.). Relacionada con el tema: La motivación en el entorno laboral.
- “*El método*” (Marcelino Piñeyro, España, 2005, 112 min.). Relacionada con el tema: Técnicas de motivación laboral.

- “*Las luces de la ciudad*” (Charles Chaplin, EE.UU., 1931, 81 min.). Relacionada con el tema: Tipos y técnicas de Comunicación.
- “*Los chicos del coro*” (Christophe Barratier, Francia, 2004, 95 min.). Relacionada con el tema: La Comunicación en el entorno laboral.
- “*Los niños de San Judas*” (Aisling Walsh, Irlanda, 2003, 100 min.). Relacionada con los temas: La Comunicación en el entorno laboral. Estilos de dirección y tipos de liderazgo.
- “*¿En qué piensan las mujeres?*” (Nancy Meyers, EE.UU., 2000, 130 min.). Relacionada con el tema: Las reuniones de trabajo.
- “*El negociador*” (F. Gary Gray, EE.UU., 1998, 139 min.). Relacionada con el tema: El proceso de negociación.
- “*El diablo se viste de Prada*” (David Frankel, EE.UU., 2006, 111 min.). Relacionada con el tema: Conflictos laborales y toma de decisiones.
- “*12 hombres sin piedad*” (Sidney Lumet, EE.UU., 1957, 95 min.). Relacionada con los temas: Análisis del comportamiento grupal, tipos de liderazgo, la toma de decisiones en grupo y el pensamiento y la presión grupal o la influencia de los prejuicios en las opiniones y en las conductas.
- “*El poder de la situación*” (Philip G. Zimbardo, EE.UU. 1971, documental). Relacionado con la temática: Distintas manifestaciones de la influencia social: conformismo y pensamiento grupal.
- “*Tiempos modernos*” (Charles Chaplin, EE.UU., 1936, 89 min.). Visión crítica sobre el taylorismo y el fordismo, los métodos de organización de la producción sobre los que se sustenta el trabajo en cadena.
- “*Los lunes al sol*” (Fernando León de Aranoa, España, 2002, 113 min.). Pretende conocer las reconversiones industriales de las dos últimas décadas en España, y sus efectos; las consecuencias sociales del paro y, la tipología de parados. Desestructuración familiar y otras repercusiones relacionadas con el entorno más inmediato.
- “*Inside Job*” (Charles Ferguson, EE.UU., 2010, 105 min.). Documental no sólo sobre las causas, sino también sobre los responsables de la crisis económica mundial de 2008. Temas: Trabajo/empleo. Política.
- “*La sonrisa de Mona Lisa*” (Mike Newell, EE.UU., 2003, 117 min.). Una joven profesora espera que sus estudiantes sean los mejores y los más brillantes del país, y que aprovechen las oportunidades que se les presenten. Y a su vez descubre el entorno de la institución donde trabaja que está estancado en la conformidad.

De todas las películas seleccionadas decidimos visionar en clase las siguientes:

Ghandi

Los chicos del coro

El negociador

El diablo se viste de Prada

12 hombres sin piedad

La sonrisa de Mona Lisa.

En gran grupo comentamos y debatimos sobre el contenido de estas seis películas.

d) Análisis técnico de la película, argumento, valores y mensaje

De cada una de las películas elegidas, cada alumno ha de elaborar una **ficha técnica individual** en la que se citará: director, productor, actores principales, director de fotografía, año que se filmó, si ganó algún premio, autor de música y otros datos significativos de interés.

desde el trabajo en pequeños grupos se analizará el **argumento** realizando un comentario escrito sobre el tema e indicando alguno de sus aspectos más significativos. Aquí en este apartado se analizará si existe algún parecido con el bloque temático de la asignatura relacionándola con las actuaciones de sus miembros. Se explicará cómo es cada personaje y sus características resaltando lo positivo y lo negativo así como citando el actor y el papel que interpreta.

También cada grupo analizará los **valores** que se presentan en cada película haciendo un juicio sobre el argumento y sobre los aspectos sociales positivos y negativos formulando la pregunta de *¿qué cambiarías de las actuaciones de cada uno de los personajes?*

Respecto a la idea o ideas que afloran en la película a través de los diálogos y de la música, se trata de explicitar el **mensaje** a través de cada uno de los grupos de trabajo diciendo lo que han querido transmitir a los espectadores-receptores con el visionado de ella. Para ello, se reflexiona sobre las ideas principales y se relaciona con los contenidos de la asignatura.

Posteriormente, hay un **debate** a nivel de gran grupo de la idea central que se pretende transmitir.

A nivel individual cada alumno/a ha elaborado un documento en el que contesta a las siguientes preguntas: *¿Te ha influido en algo la película? ¿Qué te ha enseñado? ¿Tiene relación la película con algún contenido de tus estudios o experiencias en tu vida familiar o profesional? ¿Te ves reflejado en algún personaje de la película? En cada uno de los casos, cada alumno/a tiene que razonar y explicar sus respuestas.*

e) Elaboración de una fuente bibliográfica relacionada con cada tema

“Para saber más...”

Se trata de poder ampliar conocimientos acerca de cada uno de los temas.

De forma individual se planteó la búsqueda de manuales o bibliografía teniendo que realizar un documento a nivel de grupo de la bibliografía más interesante para cada uno de los temas. En este documento constaba: cita, resumen e hipervínculo.

Con todo ello se trata de empezar a elaborar una base de datos bibliográficos que puedan tener los propios alumnos de este curso, así como los alumnos que cursarán esta asignatura en cursos venideros.

f) Búsqueda/selección y análisis de artículos científicos de los bloques temáticos.

Consideramos interesante a nivel individual que cada alumno/a buscara y seleccionara tres artículos científicos relacionados con los bloques temáticos, que los citaran según las normas de la Asociación Psicológica Americana (APA) y elaboraran un resumen de cada artículo científico y su URL, dirección única que identifica a una página web de internet.

4. Resultados y conclusiones

La utilización didáctica del cine en el aula ha proporcionado al alumnado ejemplos y casos que pueden darse en la realidad, los cuales permiten adquirir técnicas para relacionarse adecuadamente en el entorno de trabajo. También hemos aprendido a valorar las relaciones humanas aceptando la personalidad de cada individuo evitando las actitudes negativas, los estereotipos y prejuicios.

Los alumnos han mostrado interés por los factores que facilitan la atracción y la solidaridad y valoran fundamentalmente la necesidad de establecer y mantener una relaciones adecuadas en el entorno de trabajo. Constatamos que también están sensibilizados por la necesidad de construir cohesión grupal ya que han experimentado cómo el trabajo en equipo facilita y beneficia la consecución de los objetivos planificados en cada una de las tareas empresariales.

En general, tienen interés por implantar un clima laboral positivo, negociando y siendo más flexibles al fomentar la comunicación asertiva.

Estrategias de trabajo como el visionado de películas, la revisión y lectura de distintos artículos y textos guiada por interrogantes, los debates en clase y la reconstrucción del conocimiento con el que entran en contacto suponen para el alumnado una experiencia colectiva enriquecedora que le conduce a un aprendizaje reflexivo, al desarrollo de la autonomía y al pensamiento crítico.

A través de esta experiencia se ha fomentado también el aprendizaje cooperativo y hemos puesto en práctica un papel del docente en el que no sólo es un mero transmisor de conocimientos sino un facilitador de aprendizajes ayudando y guiando en todo momento al alumno.

El alumnado ha aprendido a crearse nuevas estructuras de conocimiento relacionándolas con sus ideas previas. Ellos y ellas han tenido la oportunidad de reflexionar sobre cada uno de los contenidos, incrementando las interrelaciones sobre lo aprendido.

Esto ha permitido un aprendizaje de estrategias de investigación que han fomentado el aprendizaje del contenido curricular teniendo una visión actual y cercana de la empresa.

Hemos aprendido a tener en cuenta las opiniones de los demás y los alumnos son conscientes de que cuando tengan que tomar decisiones habrán de valorar, respetar todas las opiniones y ser objetivos en el análisis de todas las informaciones. Todo ello ha propiciado el tener que asumir responsabilidades con el grupo y con la asignatura.

En el proceso de evaluación de esta experiencia, los alumnos han manifestado que aun sabiendo que toda toma de decisiones en una empresa tiene sus ventajas e inconvenientes, esta asignatura les ha permitido conocer las estrategias y procedimientos a seguir en su responsabilidad del puesto de trabajo para atreverse a realizar propuestas y para tomar la decisión más adecuada.

Con este modo de trabajar hemos ido siguiendo un rumbo favorable y ascendente; constatamos que a medida que ha pasado el tiempo los alumnos estaban más integrados y participativos. Además desde los debates y reflexiones planteados hemos llegado a construir conocimiento común que les ayuda a tomar conciencia de su propia potencialidad para actuar como sujetos y de la necesidad de fomentar el aprendizaje de la participación y la convivencia entre las personas.

5. Bibliografía

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Brunner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid. Alianza Editorial.
- Brunner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Caballero Sahelices. (2003). "La progresividad del aprendizaje significativo de conceptos". Ponencia presentada en el *IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo*, Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de septiembre.
- Ferreiro Gabrié, Ramón (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Barcelona: Trillas-eduforma.
- Galagovsky, L. R. (2004). "Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable". *Revista Enseñanza de las Ciencias*, vol. 22, nº 2, págs. 229-240.
- Mercer N.; Edwards, D. (aut.) (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós
- Moreira M. A. y Greca, I. M^a. (2003). "Cambio Conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo". *Ciência & Educação*, vol. 9, nº 2, págs. 301-315.
- Rodríguez Gómez, G; Gil Flores, J.; García Jiménez E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós
- Ontoria Peña, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Pozo, J.I.(2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid:Morata.
- Porlán Ariza, R. et al. (1997). *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada Editora.

O e-learning nas empresas galegas: un estudo de caso

HÉCTOR MANUEL RODRÍGUEZ CAGIAO

PABLO CÉSAR MUÑOZ CARRIL

Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

Na actualidade, as Tecnoloxías da Información e da Comunicación (TIC) teñen una fonda pegada en diversos eidos como o económico, financeiro, empresarial, social, cultural, formativo... Precisamente, no plano formativo, podemos atopar diversos estudos que constatan a progresiva incorporación das TIC (en particular, da formación en rede) nos diferentes ámbitos educativos e cómo estas tecnoloxías contribúen a posibilitar unha aprendizaxe interactiva, flexible e accesible a calquera receptor potencial (véxanse os estudos de Barro e Burillo, 2009; Infante, 2004 no que atange a educación superior; a investigación de Sigalés, Mominó, Menseses e Badía, 2008 na educación primaria e secundaria ou o estudo de O’Leornard, 2011 na formación continua). Baixo esta perspectiva, o chamado “e-learning” está permitindo a moitas empresas e organizacións mellorar a calidade formativa dos seus empregados e, ao mesmo tempo, aforrar custos importantes de tipo fixo e variable.

Por outra banda, tal e como sinala Baratech (2009), os recortes na formación en empresas e administracións están sendo considerables nos últimos anos, especialmente na subcontratación externa de consultoras (encargadas en moitos casos de planificar e

implementar accións formativas ad hoc). Máis, a pesares desta situación, o e-learning continúa gañando peso e evolucionando cara novas formas de entender a formación e a aprendizaxe. De feito, O' Leonard (2011), no seu informe publicado recentemente pola prestixiosa consultora Bersin & Associates, afirma que respecto ao ano 2009, as empresas estadounidenses aumentaron a inversión en procesos de teleformación nun +2% e que unha das prioridades das empresas norteamericanas á hora de inverter en formación é centrarse en temas de aprendizaxe informal, recoñecendo a importancia de fomentar o coñecemento no só de xeito vertical senón tamén grazas ao aporte de tódalas persoas da organización, contribuíndo deste xeito ao que se coñece como social learning.

Esta concepción da formación, enmarcada en procesos non só de e-learning puro, senón tamén de blended-learning, ten cada vez máis peso na realidade das empresas españolas e galegas. De feito, estudos como os da Fundación élogos (2009, p. 22), poñen de manifesto que a pesares da diminución de orzamentos, un 12% das grandes empresas en España, incrementaron o seu presuposto en 2009 respecto ao 2008, mentres que no ano 2010 a maioría de organizacións mantiveron os seus presupostos de 2009 (un 54%). Asemade, a formación blended learning creceu nos últimos anos, chegando no 2009 ao 5%. Tamén resulta significativo que ao igual que está sucedendo na realidade estadounidense, as grandes empresas españolas incluíron no ano 2010 na súa estratexia formativa o uso de redes sociais.

2. Xustificación teórica

Tal e como fixemos constar no apartado introdutorio, as empresas están aproveitando o potencial do e-learning para mellorar os procesos de formación continua dos seus empregados. Nalgúns casos, esta modalidade de formación xestionase dende os departamentos de recursos humanos, mentres que noutros casos utilízanse mecanismos de outsourcing a través de consultoras especializadas. Agora ben, en Galicia todavía son escasas as investigacións centradas en cómo se están a desenvolver os procesos de deseño e planificación de ensino-aprendizaxe no eido empresarial baixo solucións teleformativas, qué tipo de soportes tecnolóxicos se están a empregar, cómo se avalía a formación recibida por este tipo de canles e, inclusive, cómo reverte a formación alcanzada na propia organización. En definitiva, existe unha carencia de estudos que nos permitan, non soamente coñecer datos estatísticos en diversos sectores produtivos, senón tamén ser conscientes da realidade galega a través dun mosaico de boas prácticas. A nivel do estado español existen algunhas propostas interesantes como a de Fernández López (2003), máis o principal referente en Galicia circunscríbese a un estudo realizado

por Rodríguez Malmierca (2006) a través do observatorio galego do e-learning no que ten un protagonismo importante o Centro de Supercomputación de Galicia (CESGA).

Partindo desta base e da necesidade de ter un coñecemento máis intenso da realidade galega, no ano 2011 realizouse un proxecto financiado pola Xunta de Galicia no que participaron as Universidades da Coruña, Santiago de Compostela e Vigo. O propósito principal deste estudo foi, por unha banda, coñecer a oferta formativa existente en Galicia que dese como resultado a elaboración dunha base de datos para a súa consulta e, por outra, analizar a través do método de estudo de casos, empresas das catro provincias galegas pertencentes a diversos eidos produtivos (tecnolóxico, financeiro, educativo, enerxético, farmacéutico e de automoción) que estaban a realizar boas prácticas formativas.

Cabe indicar que, dada a amplitude do estudo, na presente comunicación cinguirémonos soamente á análise do caso dunha entidade financeira que utiliza unha plataforma de e-learning de elaboración propia, e poderemos coñecer o tipo de enfoque formativo que levan a cabo así como os resultados acadados coa súa implementación.

3. Metodoloxía

3.1. O Proxecto de Investigación

3.1.1. *Resumo do Proxecto*

O presente estudo parte dun Proxecto de Investigación financiado pola Xunta de Galicia titulado “A Formación como recurso competitivo na Sociedade do Coñecemento: análise da situación en Galicia e propostas de innovación” e coordinado por Miguel A. Zabalza Beraza (IP). O proxecto trata de dar resposta a algunhas cuestións fundamentais na construción da sociedade do coñecemento e o lifelong learning. No citado proxecto, plantéxanse algunhas preguntas significativas e de fondo calado político no momento actual en relación á FORMACIÓN.

- Qué foi o que temos aprendido en Galicia sobre a formación para o emprego e o desenvolvemento profesional (FEeDP) e a súa importancia para o desenvolvemento profesional, social e económico do noso país?
- Qué tipo de enfoques, estratexias e plans de formación (incluídos os formatos e-learning) teñen demostrado maior eficacia e maior capacidade de impacto sobre o desenvolvemento profesional e organizativo?
- Qué iniciativas de formación, actualmente en curso, poderían considerarse como boas prácticas ? ¿Cómo poderíamos identificalas, analizalas e facelas visibles para que poidan servir de referente para a mellora da calidade da formación na Comunidade Autónoma de Galicia?

- Cómo poderíamos traducir o coñecemento experto sobre formación e as boas prácticas identificadas neste estudo nunha factoría galega de recursos útiles para quen vaia planificar e/ou implementar procesos formativos en Galicia?

Para levalo a cabo, un consorcio de 4 grupos de investigación das tres universidades galegas afrontaron a tarefa de identificar, analizar e facer visible o coñecemento experto sobre formación e as boas prácticas formativas que se están a levar a cabo en Galicia nos diversos ámbitos laborais e profesionais (empresas, organizacións sindicais, función pública, servizos, universidade, etc.).

O proxecto englobou catro liñas de investigación e unha de desenvolvemento tecnolóxico. A parte de investigación inclúe:

1. A realización dunha análise global dos dispositivos de formación vixentes en Galicia.
2. A identificación de persoas e organismos cunha dilatada experiencia no ámbito da formación para rescatar o coñecemento experto dispoñible.
3. A identificación e análise de boas prácticas en formación.
4. A análise de itinerarios biográficos para constatar o impacto da formación no progreso persoal, laboral e profesional dos suxeitos.

Na súa parte de desenvolvemento tecnolóxico, o proxecto, partindo dos datos acadados, das experiencias analizadas e de achegas doutras fontes relevantes está a construír unha factoría galega de recursos para a formación que poidan resultar útiles para o desenvolvemento e a mellora da formación tanto presencial como *online* en Galicia.

3.1.2. Obxectivos do Proxecto

- Identificar os dispositivos adicados á formación en Galicia cos seus axentes, destinatarios e beneficiarios e analízalos segundo os parámetros da formación integral.
- Analizar a distribución destes dispositivos nos rangos poboacionais, niveis sociais e sectores produtivos.
- Identificar, analizar e representar o “coñecemento experto” en relación á formación nos principais axentes galegos.
- Analizar os diversos enfoques e prácticas formativas actualmente operativas en Galicia (e situálas no contexto nacional e europeo).
- Identificar o “impacto” da formación no desenvolvemento económico, produtivo e profesional.
- Identificar, analizar e representar “boas prácticas” formativas nos diversos contextos (académicos, ocupacionais, laborais, etc. onde se producen).
- Identificar itinerarios formativos conducentes ao éxito tanto no ámbito profesional como laboral.

- Elaborar unha Factoría Galega de Recursos útiles para os responsables da formación en Galicia.

3.1.3. Metodoloxía do Proxecto

Esta investigación empregou unha metodoloxía mixta (de orientación básica e aplicada) baseada nos tres elementos fundamentais de I+D+I (diagnóstico da situación- recuperación, análise e representación do coñecemento experto e de boas prácticas- produción de recursos de mellora).

3.2. Estudo de caso

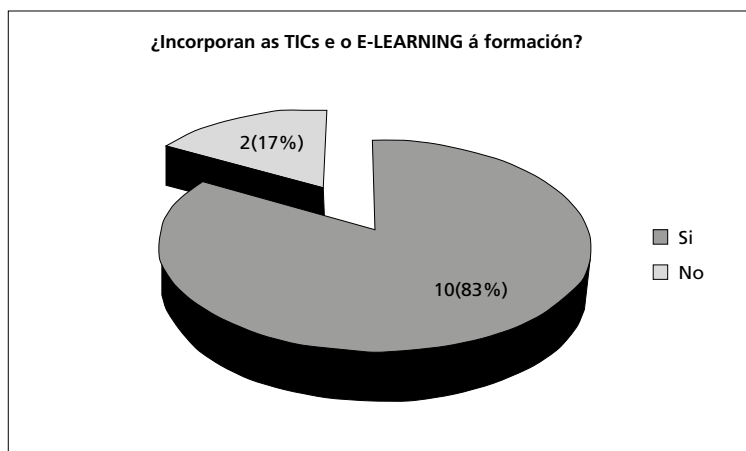
Para cada liña de investigación anteriormente mencionadas no resumo do proxecto (catro de investigación e unha de desenvolvemento tecnolóxico) xurdiu un subgrupo específico de investigadores para levalas a cabo. Deste xeito, e respectivamente, na parte de investigación os subgrupos foron:

1. Subgrupo Fichas.
2. Subgrupo Expertos.
3. Subgrupo Boas Prácticas.
4. Subgrupo Excelencia.

Na parte de desenvolvemento tecnolóxico o subgrupo pasouse a chamar Factoría.

Para este estudo de caso, e coa finalidade de difundir parte dos datos acadados coa investigación, utilizamos as entrevistas (nunha análise cualitativa) do subgrupo BOAS PRÁCTICAS en formación. Concretamente o item 3.d da entrevista “**¿Incorporan as TICs e o e-learning á formación?**”.

Os resultados obtidos nesta pregunta en empresas galegas con boas prácticas na formación continua foron os seguintes:



A continuación seleccionamos un dos casos da mostra (codificado como BP2) que nos pareceu indicado para mostrar o estado do e-learning na formación das empresas galegas. Non pretendemos con este estudo falar dun caso modélico, posto que cada organización ten unhas características que lle son propias e que a fan única e irrepetible (coas súas vantaxes e inconvenientes), pero sí dar a coñecer unha das que consideramos “boas prácticas” na formación continua galega, en xeral, e no uso das TIC e o e-learning, en particular.

4. Resultados

Neste apartado desenvólvese parte da información extraída da entrevista do subgrupo “Boas Prácticas na Formación”.

4.1. Descrición da organización

Entidade financeira galega. Actualmente trátase dun banco de tamaño medio, aínda que o entorno que estamos a vivir de fusión das caixas, bancos, etc. pode afectar a este status. Os últimos 3-4 anos tivo un gran crecemento, pasando de ser un banco principalmente centrado en Galicia a duplicar a rede de oficinas e todas fóra da Comunidade Autónoma (toma unha postura máis nacional).

No relativo a persoas, é unha organización moi orientada cara o cliente e que pretende ser un “banco de persoas”. Isto afecta tamén á xestión do seu persoal dende o Departamento de Recursos Humanos, onde actualmente encóntranse nun proceso de cambio máis próximo ao desenvolvemento das persoas que traballan na organización.

Parten da idea de que o actual momento de cambios, fusións, etapa de crise... é ideal para apostar e fidelizar aos empregados. Pensan que en canto a situación mellorase vanse producir bastantes movementos a nivel de empregados no sector financeiro.

4.2. Organización da formación

4.2.1. Programa de formación

Nesta entidade financeira sempre tiveron, en maior ou menor medida, programas formativos para os seus empregados, pero co paso do tempo pódese observar unha evolución dende unha formación máis técnica e pura en coñecementos cara unha formación máis ligada ao desenvolvemento, habilidades e competencias.

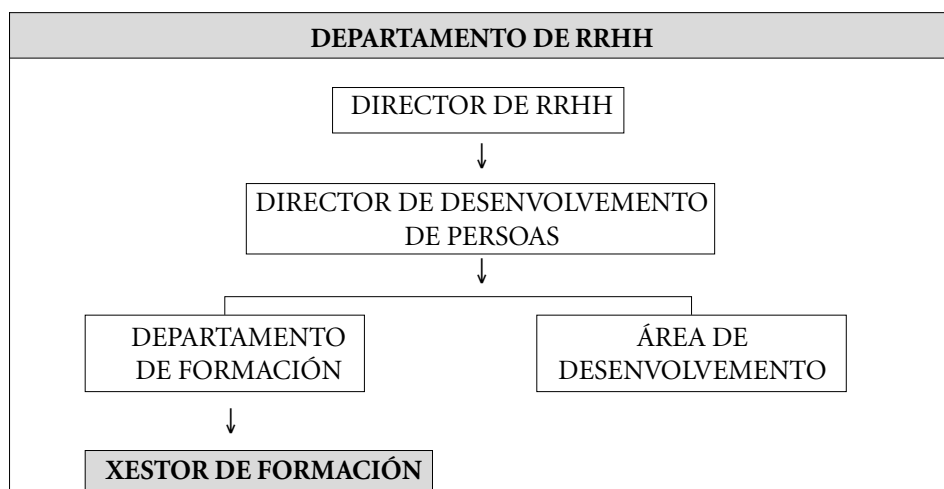
Historicamente a organización centrouse en xente con coñecementos técnicos, xente con habilidades comerciais, pero agora recoñecen un déficit na xestión de persoas. Buscan ter bos líderes dentro da organización.

“Por exemplo, pues, en nuestro caso director de oficina, que es uno de los puestos cruciales, pues al fin y al cabo oficina es una empresa particular y un negocio individual y un

punto de venta, aunque estén dentro de una organización (...) generalmente, los mejores comerciales han ido subiendo, pues a director de oficina, a director de zona, territorial. Y ahora (...) las organizaciones se están dando cuenta de que es muy importante que de verdad sean líderes y gestores de personas (...) Yo creo que el gran cambio va hacia ahí, que hemos pasado de un único bloque, conocimientos técnicos, al mayor peso que va a tener ahora la parte de competencias y de habilidades.” (BP2: 2).

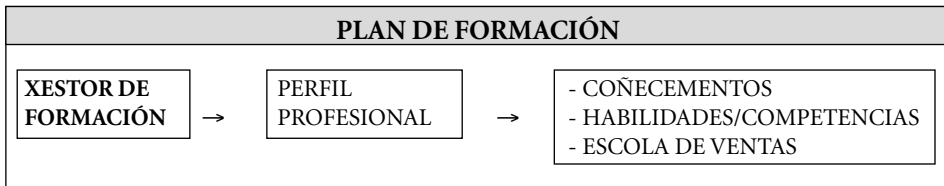
4.2.2. O Departamento de Formación. O Xestor de Formación. Funcións.

O “Departamento de Formación” encádrase dentro do “Departamento de Recursos Humanos” na entidade financeira obxecto de estudo. RRHH ten un director do que depende, entre outros, a figura que dirixe o departamento de formación, o “Director de Desenvolvemento de Persoas”. Baixo a súa tutela aparece tamén a chamada “Área de Desenvolvemento”. Finalmente, no organigrama que podemos atopar baixo estas liñas encontramos as persoas que traballan dentro do Departamento de Formación os que se identifican como “Xestores de Formación”.



O “Departamento de Formación” encóntranse en pleno proceso de cambio, desaparece a antiga figura do “Formador Interno” e aparece a do “Xestor de Formación”. A razón deste cambio é que o formador interno quedaba obsoleto cando levaba 1-2 anos fóra do negocio, mentres que o xestor de formación leva 1 ou máis perfíes profesionais (p.e. empresas) e encárgase da implementación da formación deste/s perfil/es durante o tempo que se estableza o “Plan de Formación” (normalmente 1-2 anos de media). Este plan divídese en tres grandes bloques: coñecementos, habilidades/competencias, e escola de vendas (este último bloque xurde porque máis do 80% da plantilla está na rede comercial).

(De tódolos xeitos a figura de formador interno só desaparece a nivel de departamento, xa que segue a utilizarse a nivel interno con traballadores que están diariamente no seu perfil profesional e teñen a parte de formación como un extra dentro do seu traballo).



O Xestor vaise a encargar do mesmo xeito do seguimento e da evolución da persoa ao longo do tempo que dure o Plan de Formación, e en estreita colaboración co “Xestor de Desenvolvemento” (dentro de RRHH, e a súa vez dentro de Desenvolvemento de Persoas existe a Área de Desenvolvemento).

“Por exemplo, un (...) gestor de empresas que salta a director de oficina (...) supongamos que tenemos un nivel x marcado de conocimientos, competencias y ventas (...) pues si sabemos que esa persona va a saltar a director de oficina, lo ideal es que nos anticipemos y le demos la formación con el escalón superior, que cubra el nivel que va a tener esa persona para el puesto que desempeña (...) la idea es que también nos sirva para, además para desarrollar a los empleados, para anticiparnos a los movimientos que puede haber dentro de la organización.” (BP2: 3).

4.2.3. Oferta da formación.

Todo os empregados reciben formación en maior ou menor medida, en función do estratéxico que sexas para a organización (en función do nivel) recibes máis ou menos formación.

A formación é opcional, excepto determinados temas regulados por normativa. En xeral os empregados valoran a formación e queren recibila.

“(…) por supuesto que una empresa quiere que estás bien formado para que seas mejor profesional, para que eso repercuta en el negocio (...) Pero yo siempre digo que al final lo que te desarrolla es lo que mejores a nivel formativo, eso va a ir en tu mochila y la mochila va siempre contigo, vayas donde vayas, o sea que al final el primer beneficiado es el empleado, la persona.” (BP2: 3).

Os procesos de formación lévanse a cabo en programas a medio ou largo prazo (1-2 anos).

Apóstase principalmente pola formación mixta ou blended: parte *online* e parte presencial.

- Inicialmente parte *online* (prazo dun mes: 10-20 horas) de desenvolvemento do módulo.
- Xornadas presenciais (2 días e medio) de carácter máis práctico.
- Programas de dous anos de duración media.

A formación realízase habitualmente dentro do horario laboral (case todos os empregados teñen horario de traballo partido).

4.2.4. *Valoración da formación.*

Hai unha valoración de todas as accións formativas por parte dos empregados que de xeito estatístico se inclúen nunha base de datos. Estas enquisas de calidade (inputs) envíanse aos “servizos centrais” da entidade, onde a formación sae sempre ben valorada.

“¿Acreditación? Históricamente no se ha trabajado mucho con acreditación (...) De aquí al futuro, la idea es que sí tratemos de que esté acreditada.” (BP2: 4).

4.2.5. *Deseño e planificación da formación.*

As temáticas de formación adoitan ser escollidas para o desenvolvemento estratéxico da empresa, como xa habiamos dito, en 3 grandes bloques:

- Coñecementos.
- Habilidades: 3 competencias xerais para todos os empregados e entre 5-7 competencias específicas por perfil profesional (p.e. orientación cara o cliente, innovación, etc.).
- Escola de vendas: onde se explica basicamente o proceso de vendas, como detectar necesidades... ata centrarse, en perfiles de máis nivel, en negociación, visión global e estratéxica, etc. (este bloque responde á necesidade de que o 80% da plantilla está na rede comercial).

A formación lévase a cabo principalmente en cursos de formación *online* e cursos de formación presencial.

- Fanse seminarios para formar puntualmente nalgúns contidos técnicos (asesoría xurídica, fiscal, tecnoloxía...).
- Traballan indistintamente con provedores externos, internos, ou mixtos.

“el seminario va ya a temas muy técnicos que afectan al área, pues por ejemplo, asesoría jurídica, asesoría fiscal, tecnología... Esa sería la parte de seminarios, el resto está instrumentado en formación online y formación presencial (...) con proveedor externo, o interno, o mixto.” (BP2: 5).

4.2.6. *Avaliación da formación.*

En canto a avaliación do rendemento dos participantes por parte da organización téñense en conta os feedback positivos e negativos. É dicir, cando alguén destaca

positiva ou negativamente, tanto en actitude como en aptitude, queda constancia disto. É unha das tarefas que teñen encomendadas os formadores.

Isto xunto coa avaliación de desenvolvemento, o cumprimento dos obxectivos e outro inputs serven para situar á persoa dentro da organización (estratexia de empresa).

“A diario lo que sí damos es feedback positivo y negativo (...) Dentro de las tareas que tiene encomendadas los formadores, si hay alguien que ha destacado o por arriba o por abajo, tanto en aptitud como en actitud, queda reflejado (...) junto con la evaluación de desarrollo que hacemos, el cumplimiento de objetivos y otros inputs que podamos tener, pues la final todo suma para situar a la persona dentro de la organización.” (BP2: 5).

Agora, na maioría das accións formativas estase a establecer un “Plan de Acción” para cada empregado. Deste xeito nun prazo/horizonte temporal de 2-4 meses dende a súa incorporación ao posto de traballo mídese o retorno da aplicación dos coñecementos ou habilidades recibidas na formación mediante un seguimento que realiza o seu superior, quen envía o feedback a Recursos Humanos.

“Y luego estamos estableciendo ahora que en la mayoría de acciones formativas (...) Todo el mundo se tiene que llevar un plan de acción establecido con un plazo y un horizonte temporal, que puede ser dos, tres, cuatro meses... Su superior le tiene que hacer un seguimiento y nos tiene que enviar el feedback de cómo ha aplicado el plan acción (...) por ese lado estamos haciendo hincapié en poder medir el retorno que tiene la formación en los resultados de la organización.” (BP2: 5-6).

4.2.7. Creación de materiais propios

Deseñan materiais propios para a formación. Tanto materiais didácticos para as aulas presenciais como contidos para o e-learning (a cargo do provedor que implementa o Campus).

“el proveedor nos desarrolla sus contenidos para *e-learning* (...) colgándolos en el campus y luego contenidos que desarrollan en aula presencial (...) O sea que sí participamos en el desarrollo de contenidos.” (BP2: 7).

4.3. Uso das TICs e o E-LEARNING na formación

- Contan cunha Plataforma Virtual propia (Campus “...”), onde se ofrecen “cursos en aberto” para todos os empregados e “outros cursos” que entran dentro do Plan de Formación Anual de cada traballador.
- Establecen cursos que se adaptan aos empregados, que son propostos polos seus superiores dentro da liña marcada polo perfil profesional. Márcanse prioridades en función da avaliación de desenvolvemento, polo desempeño do empregado, polo Plan de Acción que se elabora... en función de cómo valora todos estes inputs o seu superior.

- Traballan con e-learning propiamente dito, aínda que nunha parte mínima dos casos.
- Principalmente o traballo é b-learning, a parte *online* como apoio ás xornadas presenciais.
- Actualmente están a traballar moito en comunidade, en foros (comunicación asíncrona) para que a xente se sinta partícipe dun grupo.
- Os principais retos nos próximos anos son: mellorar a *comunicación interna* dentro da organización (facela máis accesible), e *compartir coñecemento*, é dicir, compartir as mellores prácticas (boas prácticas) para consolidar unha cultura de mellora. Para os empregados deste xeito faise máis habitual o *traballar en equipo*, o compartir (sen embargo, do mesmo xeito que ocorre coa falta de visibilidade na función docente, aínda existen mentalidades máis individualistas para as que compartir información é sinónimo de perda de poder).
- Traballan en fomentar o coñecemento, a comunicación, e que as mellores prácticas (as boas prácticas) ao final sexan visibles. É outro dos grandes retos e o e-learning pode servir para avanzar neste senso.
- Tamén creen na cultura da *autoformación*, é dicir, a empresa dá uns medios pero o principal responsable da formación é un mesmo. Esta é outra das características que poderíamos asociar co e-learning.
- Dende o Departamento de Formación queren ser o impulsor do cambio na organización nesta dirección.

“Tenemos plataforma (...) En este caso es “Campus -----“ (...) Una parte que llamamos el servis, que son cursos en abierto para todo el mundo y luego otros cursos que ya entran dentro de mi plan de formación anual y donde establecemos cursos que creemos que encajan con el empleado, que su superior nos ha propuesto. Un poco dentro de la línea que tenemos ya marcada por perfil profesional, pues se establecen prioridades por cómo haya salido la evaluación de desarrollo, por su desempeño, por cómo lo valora su jefe, por el plan de acción que han definido (...) Sí trabajamos con e-learning puro aunque es lo mínimo (...) Y sobre todo e-learning desde el punto de vista mixto, como apoyo a jornadas que tengamos presenciales y donde ahora estamos empezando a trabajar mucho en comunidad, en foros (...) que la gente se sienta partícipe de un grupo (...) En los próximos años uno de los retos es la comunicación interna dentro de la organización, mejorarla, que sea todo mucho más accesible. Y crear una cultura de mejores, de compartir mejores prácticas y de compartir conocimiento (...) Que creo que es el gran reto de las organizaciones (...) Con la generación es más fácil (...) para ellos es más habitual el trabajar en equipo, el compartir, sin embargo de treinta años para arriba sí se ve que es una mentalidad más individualista donde compartir información cuesta mucho más, donde parece que compartir información es perder poder. Es decir, tenemos que trabajar en fomentar el conocimiento, la comunicación y que las mejores prácticas al final fluyan. Creo que ese es uno de los retos y para lo que puede servir el e-learning (...) Y también

para una cultura de autoformación (...) Que, que al final la empresa te dá unos medios, pero creo que el principal responsable de la formación es uno mismo con la autoformación (...) Y ahí sí tenemos que crear una cultura de inquietud y de iniciativa por parte de la gente. Es complejo (...) pero queremos desde Formación ser una palanca para cambiar en este sentido.” (BP2: 6).

5. Conclusións

Aínda que non pretendemos extraer conclusións categóricas coa redacción deste traballo, senón unicamente facer un estudo descritivo dun caso de boas prácticas na formación continua galega no que a utilización do e-learning se refire, podemos achegar *a modo de conclusión* algúns datos ou aspectos que nos pareceron relevantes para ter en conta:

- As empresas galegas líderes ou de referencia apostan pola formación continua dos seus traballadores.
- Máis do 80% das empresas galegas analizadas polas súas “boas prácticas” na formación continua afirman incorporar as TIC ou o E-LEARNING nas súas accións formativas.
- Existe un cambio de tendencia dende unha perspectiva máis tradicionalista (coñecemento teórico, accións formativas homoxéneas...) cara unha idea de formación centrada nas competencias, na formación individualizada, na creación dunha comunidade de aprendizaxe dentro da organización, na autoformación...
- Tende a desaparecer a antiga figura do “Formador Interno” en favor do “Xestor de Formación” quen se encarga da xestión dos itinerarios formativos dos diferentes perfiles profesionais dentro da empresa.
- As posibilidades de comunicación que nos ofrecen as TIC e o E-LEARNING na formación continua das empresas favorecen o sentimento de comunidade, a creación dun grupo, a comunicación interna, o compartir coñecemento, o traballo en equipo...

Entre outros, un dos grandes retos que teñen as organizacións nos próximos anos é mellorar a comunicación interna, facela máis accesible aos seus empregados. Neste senso a formación e o uso das tecnoloxías poden xogar un papel fundamental e axudar á VISIBILIDADE das “boas prácticas” dentro das empresas.

6. Bibliografía

- Baratech, M. (2009). La formación en el cambio de modelo productivo. En Fundación élogos. El estado del arte de la formación en España 2009, pp. 10-11. Recuperado o 11 de xullo de 2011 de <http://www.elogos.es/flash/estado-arte-formacion-espana-2009/index.html>
- Barro, S. e Burillo, P. (dir.). (2006). Las TIC en el sistema universitario español: un análisis estratégico. Madrid: CRUE.
- Fernández López, C. P. (coord.) (2003). E-learning las mejores prácticas en España. Madrid: Prentice Hall.
- Fundación élogos. El estado del arte de la formación en España 2009. Recuperado o 11 de xullo de 2011 de <http://www.elogos.es/flash/estado-arte-formacion-espana-2009/index.html>
- Infante, A. (2004). La enseñanza virtual en España ante el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. En Programa de Estudios y Análisis de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades (EA.2004-0090). Recuperado el 18 de julio de 2009 de <http://www.micinn.es/univ/proyectos2004/EA2004-0090.pdf>
- O' Leonard, K. (2011). The Corporate Learning Factbook 2011: Benchmarks, Trends and Analysis of the U.S. Training Market. Oakland: Bersin & Associates.
- Rodríguez Malmierca, M. J. (coord.). (2006). Estado del e-learning en Galicia. Análisis en la universidad y en la empresa. Santiago de Compostela: Fundación Centro Tecnológico de Supercomputación de Galicia.
- Sigalés, C., Mominó, J. M., Meneses, J. e Badía, T. (2008). La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro. Barcelona: Internet Interdisciplinary Institute (UOC).

Potencialidades del CMAPTOOLS en la investigación interregional: un análisis de buenas prácticas docentes

M.^a ESTHER MARTÍNEZ FIGUEIRA
Universidade de Vigo

1. Introducción

Los mapas conceptuales los podemos definir como diagramas que permiten nuevas formas de relacionar los contenidos, las experiencias, dando lugar a nuevas producciones didácticas, en un contexto de pluralidad metodológica (Venegas, 2006). Sus usos suelen ser como recursos didácticos con carácter formativo y al servicio de procesos de enseñanza-aprendizaje (Canay y Cantorna, 2009). Sin embargo, su empleo no siempre tiene que ser para que el alumnado comprenda el contenido del curso y relacionar nuevos conceptos con otros ya existentes (Venegas, 2006). Cada vez son más frecuentes sus aplicaciones en contextos investigadores, para el tratamiento analítico de la información. En este sentido, son numerosos los equipos de investigación de carácter nacional e internacional que emplean los mapas conceptuales como una herramienta para identificar errores conceptuales y reflejar los resultados del análisis de contenido de entrevistas, grupos de discusión, grupos focales, etc. (Hart, 1979, Hill&Michelson, 1981; Stark y otros, 2002; en Muradás y Zabalza, 2006).

Bajo este prisma, en el presente trabajo se realiza una breve justificación sobre la pertinencia del software *Cmap Tools* entendido éste como instrumento a emplear para propiciar por medio de mapas conceptuales la visibilidad del pensamiento y la

acción docente de los buenos profesores/as. La finalidad del trabajo es poder ejemplificar las oportunidades que éste brinda en el contexto de investigación “*Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de buenas prácticas docentes: Ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia*” (ref. SEJ2004-01808), proyecto dirigido por el profesor Dr. Miguel Ángel Zabalza de la Universidad de Santiago y financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el período 2004-2007.

2. Justificación teórica: el CMAP TOOLS para la representación del conocimiento

El IHMC CmapTools (Cañas et al., 2004) es un programa multiplataforma gratuito y disponible para su descarga en <http://cmap.ihmc.us>. Fue desarrollado por el Institute for Human and Machine Cognition (IHMC), con la idea de aunar las ventajas de los mapas conceptuales con el poder de la tecnología. Éste permite, entre otras cosas, construir mapas conceptuales de una manera sencilla y cómoda, bien sea desde un sitio local o en la red. También permite colaborar a distancia en la construcción de mapas, compartir estos a través de sus servidores, denominados Servidores Cmap, vincular unos Cmaps con otros Cmaps, crear automáticamente páginas web a partir de los mapas, editar mapas de forma sincrónica con otros usuarios en Internet y buscar en la web para obtener información relevante relacionada con un mapa conceptual.

Tal como figura en su web oficial, CmapTools puede ser utilizado en cualquier ámbito de conocimiento y contexto (escuelas, universidades, organizaciones gubernamentales, corporaciones, pequeñas empresas, otras organizaciones, etc), tanto individualmente como en grupos, para la educación, la capacitación en gestión del conocimiento, de intercambio de ideas, organizar la información, entre otras funciones. Por todo lo anterior, la aplicación se convierte en un medio poderoso para la representación y el intercambio de conocimientos. En concreto, uno de los usos que podemos hacer de los mapas conceptuales es el de capturar y representar el conocimiento “tácito” de los expertos así como para encontrar huecos en la estructura de conocimiento que se adquiere con instrumentos como las entrevistas (Novak y Cañas, 2008). El software CmapTools se convierte en una herramienta cada vez más útil para este trabajo investigador.

Otras funcionalidades de la aplicación es que permite vincular diferentes tipos de archivos, sean estos fotos, imágenes, vídeos, gráficos, tablas, textos, páginas web e incluso otros mapas conceptuales, ubicados estos en Internet o entre los archivos personales del usuario. Dicha vinculación se puede realizar a los conceptos o a las palabras de enlace del mapa a través de una simple operación de arrastrar y soltar. Los enlaces a estos recursos se muestran como iconos, siendo muy visuales e intuitivos. Así, al hacer

clic sobre uno de estos iconos se mostrará la lista de recursos que tiene vinculados para que el usuario pueda abrirlos.

3. Metodología: contexto de estudio y elección de “buenas prácticas”

“*Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de buenas prácticas docentes: Ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia*”¹, es un proyecto que se integra en el Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007 del Ministerio de Educación y Ciencia (referencia oficial: SEJ2004-01808). Éste se inició en el 2004 y se extendió a lo largo de 4 años donde su director principal, el Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza de la Universidad de Santiago, consiguió que participáramos diferentes equipos de investigación de seis universidades españolas (la Pública de Navarra, la de A Coruña, la de Vigo, la Politécnica de Valencia, la Rovira i Virgili y la de Santiago de Compostela) con el objetivo de estudiar la actuación didáctica de profesores/as universitarios pertenecientes a las diversas áreas científicas y profesionales y así alcanzar y fomentar la calidad en la enseñanza universitaria.

En este proyecto se establecía que coordinadamente se llevarían a cabo una serie de tareas, por ejemplo, planificación del proyecto, donde se toman decisiones sobre la estructura y dinámica del trabajo a adoptar a lo largo de estos 4 años; discusión de los criterios de identificación de buenas prácticas y primera elección de profesores/as que podrían responder a dichos parámetros; entre otras. A la vista de las tareas que guiaron el proceso investigador, correspondía a cada grupo de investigación determinar qué docentes serían objeto de estudio pues en el Proyecto se indicaba que “cada una de las Universidades participantes podrá hacer una interpretación flexible de los siguientes criterios para tratar de adecuarlos a su propio contexto y a las condiciones de viabilidad del mismo”². Así, los criterios para seleccionar los “buenos docentes” serían que éstos:

- Fueran muy bien evaluados en su Universidad de forma reiterada.
- Estuvieran implicados, durante al menos dos años, en procesos de innovación, como por ejemplo, experiencias de interdisciplinaridad o de trabajo en grupo, incorporación original de TIC a la enseñanza, métodos didácticos diferentes a la lección magistral, formación vinculada al mundo empresarial, etc.

1 Éste también se denominaba *Proyecto de Visibilidad* porque pretendía identificar y hacer visibles el pensamiento y las prácticas de “buenos docentes” universitarios de manera tal que se haga posible el debate didáctico y pueda servir, además, como referente (*benchmarking*) para que otros docentes puedan analizar su propia práctica y, de ser preciso, reajustarla (Muradás y Zabalza, 2006).

2 Disponible en <http://www.usc.es/grupogie/contenido/ProyectoVisibilidad.pdf> (consulta el 14-06-11).

- Hubieran destacado en la transformación de la enseñanza universitaria.
- Estuvieran implicados en experiencias derivadas de la convergencia europea, por ejemplo, mediante incorporación de los créditos europeos, docencia orientada al aprendizaje, potenciación del trabajo autónomo, formación basada en competencias, incorporación de la acción tutorial a su docencia, etc.

En nuestro caso, el grupo de investigación de Ourense de la Universidad de Vigo cuyo director del mismo es el Dr. Alfonso Cid Sabucedo, en base a los anteriores criterios selecciona como muestra de estudio de “buenas prácticas docentes” a un total de 12 profesores/as de nuestra Universidad, de tal modo que quedan representadas tres de las 4 áreas. Así contamos con 4 docentes del área científica, 6 del ámbito tecnológico y 2 del jurídico-social. A estos se les entrevista y graba para poder elaborar un mapa conceptual con sus respectivos textos, audios y vídeos de sus declaraciones³. Como ya se ha mencionado anteriormente, el porqué esta metodología de trabajo se debe a que los expertos poseen un conocimiento tácito que ha sido adquirido durante años de experiencia y se deriva, como señalan Novak y Cañas (2008) en parte de las actividades del experto que involucran pensar, sentir y actuar.

Para realizar los mapas conceptuales de cada docente, se ha utilizado la aplicación Cmap Tools pues los objetivos que se perseguían (Muradás y Zabalza, 2006) eran:

- Recuperar, analizar y establecer gráficamente de forma visible y comprensible el pensamiento científico-pedagógico y las prácticas didácticas de los docentes a estudiar.
- Definir, desde la vida real de las aulas universitarias estudiadas, los parámetros básicos de una “buena enseñanza”.
- Ofrecer un marco de referencia para la mejora de la calidad de la docencia universitaria y la formación docente del profesorado universitario.

4. Resultados: análisis de una buena práctica docente

Señalábamos en el punto anterior que se han entrevistado a un total de 12 docentes de la Universidad de Vigo por ser considerados en el proyecto por sus “buenas prácticas docentes”. Cada entrevista realizada se ha codificado de acuerdo al siguiente sistema de codificación de metacódigos, códigos e indicadores de análisis (véase tabla 1) elaborado por el grupo de investigación del Proyecto y a aplicar a todos los docentes entrevistados en las 6 universidades implicadas.

3 Pueden verse los mapas conceptuales del conjunto de “buenas prácticas” analizados en la Universidad de Vigo abriendo en nuestro ordenador la aplicación Cmaptools, accediendo a Cmaps compartidos en Sitios > Todos los Sitios > Universidad Pública de Navarra (España) > Proyecto de Visibilidad > Universidad de Vigo.

Metacategorías (Metacódigos)	Categorías (Códigos)	Definición	Indicadores (códigos)	definición
DATOS IDENTIFICATIVOS (DI) Identifica y ubica a los sujetos	Profesor/a Univ (Px)	Identifica al profesor/a entrevistado	S1...n C1...n O1...n P1...n T1...n V1...n	Profesor/a USC Profesor/a UDC Profesor/a Uvigo Profesor/a Unavarra Profesor/a URV Profesor/a UPV
	Áreas Científicas (siglas)	Identifica área	Ver listado. Anexo 1	-
DATOS BIOGRÁFICOS (DB) Recoge las variables independientes de la muestra.	Edad (/edad)	Identifica edad	25-35 36-50 50	Entre 25 y 35 años Entre 36 y 50 años Más de 50 años.
	Sexo (/sexo)	Identifica sexo	H M	Hombre Mujer
	Formación (DBF)	Identifica estudios o carrera de origen (o principal)	DBF... Ver listado Anexo 2	Ver listado
	Categoría docente (DBCd)	Identifica status académico	DBCd... Ver listado Anexo 3	Ver listado
	Antigüedad docente (DBAd)	Identifica años como docente	DBAd -5 DBAd6-20 DBAd 20	Menos de 5 años Entre 6 y 20 años Más de 20 años
EXPERIENCIA PERSONAL (EP) Recoge el itinerario como docente del sujeto.	Motivación (EPMot)	Motivos para dedicarse a la docencia	EPMotDoc EPMotInv EPMotAmb	Para poder enseñar Para poder investigar Por ambas cosas
	Experiencia docente (EPd)	Proceso seguido como docente	EPditiAc EPditiLab EPditiDoc EPdApr EPdIni EPdprio	Sólo académico Pasó por la empresa Itinerario docente (materias) ¿Cómo aprendió a enseñar? Los inicios de su docencia
	Relación docencia e investigación (EPdi)	¿Cómo compagina ambas actividades?	EPdidoc EPdiinv EPdicomb	Prioridades docentes actuales Prioriza la docencia Prioriza la investigación Las mezcla e integra.
DOCENCIA (DOC) Recoge información sobre las prácticas docentes del profesor/a entrevistado.	Materias impartidas (DOCMat)	Cómo planifica y organiza sus materias	DOCMatPla DOCMatImpTe DOCMatImpPrac DOCMatImpSem DOCMatImpotros	Planificación materia/prácticas Si utiliza clases teóricas Si utiliza clases Practicas Si utiliza Seminario Otras modalidades

Metacategorías (Metacódigos)	Categorías (Códigos)	Definición	Indicadores (códigos)	definición
DOCENCIA (DOC) Recoge información sobre las prácticas docentes del profesor/a entrevistado.	Metodología utilizada (DOCMet)	Qué tipo de metodología utiliza	DOCMetLm DOCMetPbl DOCMetCasos DOCMetTrabin DOCMetTrabgrp DOCMetProy DOCMetotros DOCMetVal	Lección magistral Aprendizaje basado. en problemas Trabajo por casos o problemas Trabajo individual alumnos Trabajo en grupos Trabajo por proyectos Otras metodologías Metodología más eficaz
	Gestión aprendizaje alumnos (DOCApren)	Organización de las actividades de clase	DOCAprenObj DOCAprenTar DOCAprenTem DOCAprenMater DOCAprenMot DOCAprenRelac	Objetivos de aprendizaje Tareas que pide a los alumnos Temporalización actividades Materiales didácticos que usa Estrategias de motivación Relaciones con los alumnos
	Tutoría (DOCTut)	¿Qué tutoría realiza?	DOCTutConv DOCTutOblig DOCTutVirt DOCTutotros	Tutoría convencional (despacho) Tutoría obligatoria Tutoría virtual Otras modalidades
	Evaluación (DOCEva)	Cómo es la evaluación	DOCEvaIni DOCEvaCont DOCEvaExa DOCEvaTrab DOCEvaPract DOCEvaotros DOCEvanoasis	Evaluación inicial Evaluación continuada Evaluación por examen final Evaluación por trabajos Evaluación de prácticas Otros sistemas Evaluación no asistentes
	Enseñanza Virtual (DOCEvir)	Entornos virtuales de apoyo a la docencia	DOCEvirTot DOCEvirMater DOCEvirForo DOCEvirAutoeval DOCEvirInf	Enseñanza virtual plena Cuelga materiales Foros Recursos para autoevaluación Para informaciones

Metacategorías (Metacódigos)	Categorías (Códigos)	Definición	Indicadores (códigos)	definición
VALORACIONES (VAL) Recoge pensamientos y creencias y valoraciones del profesor/a sobre la docencia y el aprendizaje	Percepción docencia (VALDocen)	Visión de la docencia	VALDocenPos VALDocenNeg VALDocenBuena	Lo que más le gusta Lo que menos le gusta Características buena docencia
	Importancia docencia (VALImpdoc)	Importancia dada a la docencia para la formación de los alumnos	VALImpdocForm VALImpdocLab	Importante para formación general Importante para la profesión
	Satisfacción personal (VALSatisf)	Si se siente satisfecho como docente	VALSatisf VALSatisf-	Muy-bastante satisfecho Poco-nada satisfecho
	Opiniones generales sobre la docencia y el aprendizaje (VALOpi)	Opiniones personales sobre aspectos básicos de la docencia actual	VALOpiUniv VALOpiTit VALOpiAlum VALOpiCamb VALOpiColeg VALOpiaprend	Opinión/Valoración Universidad Opinión/Valoración Titulación Opinión/Valoración Alumnado Cambios necesarios docencia Opinión/Valoración Colegas Ideas sobre aprendizaje
IMPLICACIÓN PERSONAL (IP) Recoge su implicación en innovaciones y formación	Participación en Innovaciones (IPInnov)	Si participa en proyecto de innovación	IPInnovOfic IPInnovPart IPInnovgru	En proyectos oficiales En iniciativas particulares En proyectos de grupo
	Participación en Formación (IPForm)	Si participa en Planes de formación	IPFormCur IPFormProg	En cursos o acciones puntuales En programas completos

Tabla 1: Sistema de codificación empleado

En base a la codificación realizada, en este trabajo presentamos el análisis realizado a un buen docente en lo que se refiere a su Docencia (DOC), metacategoría que recoge información sobre su práctica docente. El entrevistado y mapeado es Profesor Titular de Universidad y doctor en Matemáticas. Las materias que imparte en el curso 2007/08, curso en el que ha sido entrevistado, son “Ecuaciones diferenciales ordinales”, “Análisis complejo”, “Análisis funcional” (materias de la Licenciatura de Físicas); y, “Álgebra” y “Cálculo” (materias de la Ingeniería de Informática de Gestión). Por otra parte, también manifiesta que posee una alta motivación en la docencia universitaria a pesar de que sus inicios no hayan sido en este ámbito.

Veamos este caso a partir de los mapas conceptuales elaborados y fragmentos de texto, audio y vídeo que ejemplifican su buena práctica en el curso académico 2007/08.

Para ello, partimos del mapa conceptual genérico de la entrevista y que sintetiza la información suministrada por el profesor.

Materias impartidas (DOCMat)

El docente seleccionado nos informa en este apartado de la planificación e implementación en el aula de las materias que imparte (ver figura 1). Así, sobre lo primero, vemos en su mapa conceptual que los contenidos mínimos de las asignaturas que imparte son contenidos determinados a partir de los descriptores de la materia y titulación que se recogen en el Plan de Estudios correspondiente en cada caso. Ejemplo de ello es el extracto de entrevista en la que el docente manifiesta:

“Siempre tratamos de seleccionarlos en función de la titulación en que se imparte matemáticas. (...) Entonces, hay unos contenidos más de tipo generalista que a todos se los das y después hay otros que dependiendo de la titulación los das...” (uvi1231.pdf)

Por otra parte, también nos indica que estas materias son sometidas a una evaluación continua que la realiza, no sólo diariamente, sino periódicamente en cada curso escolar a partir de las diferentes anotaciones que va tomando tras la implementación de éstas. Tal evaluación le permite ir modificando aspectos de las materias como las referencias bibliográficas, ejemplos que se utilizan, el compendio de actividades que se planifican y llevan a cabo, etc. De hecho el entrevistado indica:

“...sí incido mucho en tomar notas durante un curso para, a la hora de planificar el curso siguiente, tener en cuenta algunos aspectos, como grado de entendimiento, falta de ejemplos, actividades que se pudieran haber hecho y no se hicieron, puntos que están poco desarrollados, otro que está más, dar una bibliografía cada vez más ajustada a lo que estás explicando... Es decir, la materia la planifico en función de las notas que vas tomando durante el curso porque si no tomas notas, en el mes de septiembre cuando tienes que hacer el programa, se te han olvidado todo y la tendencia es a pasar el mismo programa.” (uvi1231.mp3)

Por lo que respecta a la implementación de éstas, vemos a través de su mapa conceptual que para cualquiera de las materias que imparte siempre se sigue una previa planificación de los contenidos clave, realizando dicha preparación antes de las clases y valorando la importancia y actualidad que dichos contenidos poseen en aquel momento. De este modo, estos configuran el núcleo de las clases teóricas.

“Los guiones, muchas veces, tienen que suceder a posteriori de lo que sucede en la clase porque tú entras con la idea de decir unas cosas y desarrollar unos puntos y después sales de la clase haciendo otras que no son muy diferentes pero en el grado de entendimiento sí hay bastante diferencia entre lo que pensabas hacer antes de entrar y lo que acabas haciendo. Así, creo que estos guiones se tienen que ceñir a lo que tú has hecho y no a lo que estaba en el programa en el mes de septiembre.” (uvi1232b.mp3)

Sólo resta señalar que, independientemente de qué estrategia metodológica adopte, es frecuente que utilice la pizarra para apoyar sus explicaciones. Así lo vemos en el vídeo *uvi12p32a.wmv* y en el siguiente fragmento:

(...) la pizarra porque hay conceptos que se tienen que sudar como por ejemplo el concepto de límite de una sucesión se tiene que sudar en la pizarra: el alumno tiene que ver que a partir de un cierto término se puede llegar al término del límite de la sucesión y eso tú lo tienes que vender y sudar y te tienes que mover delante de la pizarra, tienes que ser un profesor activo, pasearte por delante de la pizarra, moverte, hay toda una simbología de gestos que en algunos casos contribuyen a que el alumno refuerce lo que realmente tú le estás diciendo de palabra y eso, con la fría transparencia, no es suficiente; sin embargo, para gráficos, datos que no son excesivamente relevantes...” (uvi1232c.pdf)

Evaluación (DOCEva)

Ante la categoría (DOCEva) vemos en la figura 2 que el entrevistado declara que a nivel genérico ésta es continua; pero, particularmente para cada materia, adopta además una evaluación final basada en instrumentos tradicionales como lo es el examen. Este instrumento, basado en ejercicios, le permite evaluar la claridad conceptual que su alumnado posee en la materia que están cursando, de tal modo que le otorga un peso del 40% a los contenidos teóricos y un 60% a los contenidos de carácter práctico. No obstante, vemos en los siguientes fragmentos que evidencian lo comentado que al docente le gustaría empapar la evaluación también con procesos tutoriales:

“El examen si pudiera ir acompañado de una visita del alumno al despacho para ver el tipo de error y hacer los comentarios oportunos, que el alumno pudiera hacer de abogado-asesor de sí mismo en los errores que tú dictaminas que son debidos a un problema determinado y no a otros.” (uvi1233a.pdf)

“Es bueno no solo evaluar los alumnos, (...), con el examen en sí sino también con los comentarios a posteriori que ellos realizan y justifican lo que han escrito.” (uvi1233b.pdf)

Indicar que el docente argumenta que este tipo de evaluación final junto con el examen, le permite constatar el rendimiento de los alumnos y clasificar los diferentes niveles que estos alcanzan:

“Hay una diferencia importante entre el alumno que sigue el paseo del profesor en la clase por delante de la pizarra que el alumno que solo pasa las notas del compañero por la fotocopiadora.” (uvi1233c.pdf)

Enseñanza virtual (DOCEvir)

Por último, en lo que respecta a la categoría de enseñanza virtual (DOCEvir), el entrevistado afirma que, aunque ésta no la tenga incorporada, está prevista introducir esta modalidad de enseñanza en su docencia. No obstante, por el momento afronta esta carencia usando la plataforma de teleformación TEMA que ofrece la Universidad de Vigo para aportarle a su alumnado los guiones y apuntes de sus materias.

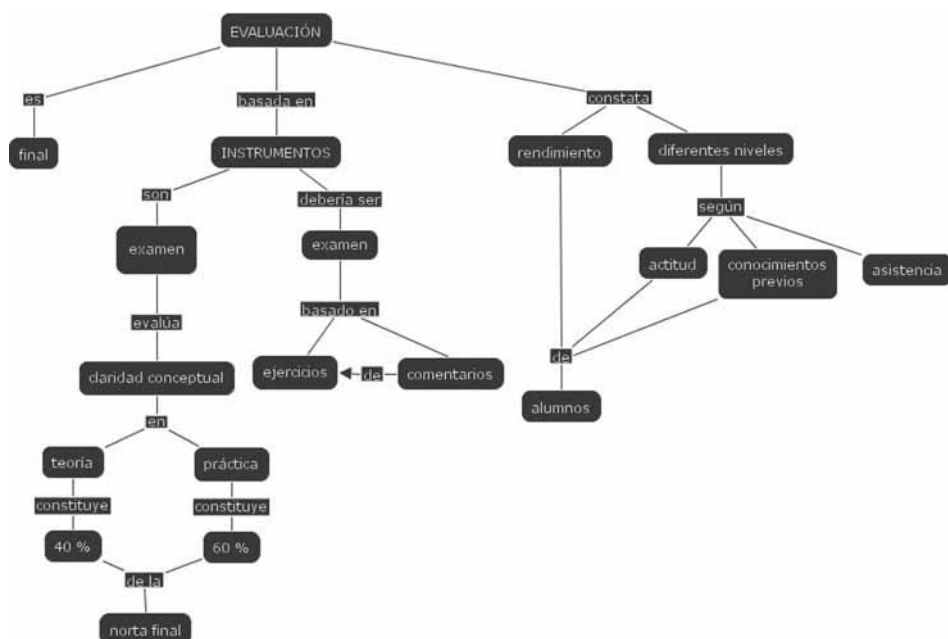


Fig. 2: Cmap Docencia (DOC): Evaluación (DOCEva)

5. Conclusiones

En este trabajo hemos tratado de presentar las oportunidades que nos brinda el utilizar no sólo los mapas conceptuales para la investigación sino también el software Cmap Tools. Lo visto hasta el momento nos deja dos tipos de conclusiones a comentar: unas sobre el instrumento y otras de contenido.

En cuanto a las primeras, nuestra experiencia de uso del software Cmap Tools en la investigación nos indica que la aplicación:

- Ofrece oportunidades para capturar el conocimiento “tácito” de los expertos, compartirlo, crear nuevo conocimiento, difundirlo, etc.
- Ayuda a interpretar la información recopilada por medio de otras técnicas cualitativas.
- Es versátil e idónea para su uso en la investigación debido a que es muy visual pues, utilizada como complementaria a otras técnicas de recogida de información, ayuda a que el entrevistado/a pueda ver cómo su conocimiento cambia con el tiempo, se organiza, se construye... es decir, el hecho de “mapear” su información permite que el entrevistado/a comprenda las relaciones que existen en sus conocimientos expertos.

En cuanto a las segundas, los mapas conceptuales realizados con esta herramienta han contribuido a realizar un análisis intra-sujeto (Muradás y Zabalza, 2006), en el caso presentado, realizado en el aspecto de la docencia. Así, hemos podido ver cómo el profesor entrevistado reconstruye lo que ha ido aprendiendo a través de su experiencia profesional para mejorar su docencia. También lo comentado deja una idea clara de en qué forma y bajo qué modalidades se representa su experiencia y conocimientos de forma que estos pudiesen servir de ejemplificación y marco de referencia para la mejora de la calidad de su docencia.

Coincidiendo con Lázaro (1997), los mapas mostrados serían suficientes para constatar que el docente entrevistado actúa como experto didacta en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que, al mismo tiempo, es un guía que tutela los aprendizajes de sus alumnos. También vemos a partir de la información suministrada y representada a través de los Cmaps, que el docente estudiado analiza las causas de los aprendizajes de sus estudiantes y los asesora para su logro, convirtiéndose en el docente que tutela los aprendizajes, en el tutor (Lázaro, 1997).

6. Referencias bibliográficas

- Canay Pazos, J.R. y Cantorna Agra, S. (2009). *Los mapas conceptuales en contabilidad: una herramienta para el EEES*. Disponible en <http://personal.us.es/arquero/jornada/>. Fecha de consulta: 19.06.2011
- Cañas, A.J. et al (2004). "CmapTools: una modelización del conocimiento y el medio ambiente compartido". En A.J. Cañas, J.D. Novak y F.M. González (Eds.), *Los mapas conceptuales: Teoría, metodología, tecnología. Actas de la primera conferencia internacional sobre mapas conceptuales*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Lázaro Martínez, A. (1997). "La acción tutorial de la función docente universitaria", *Revista Complutense de Educación*, 8, 2, 109-128.
- Muradás López, M. y Zabalza Beraza, M.A. (2006). "Los mapas conceptuales como recurso para representar y analizar buenas prácticas docentes en la educación superior". En A.J. Cañas y J.D. Novak (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*, Costa Rica, Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping.
- Novak, J.D. y Cañas, A.J. (2008). "The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them". Disponible en <http://cmap.ihmc.us/Publications/Research-Papers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>. Fecha de consulta: 10.06.2011.
- Venegas, M.E (2006). "El empleo de los mapas conceptuales en la Educación Superior Universitaria". En A.J. Cañas, J.D. Novak y F.M. González (Eds.), *Los mapas conceptuales: Teoría, metodología, tecnología. Actas de la primera conferencia internacional sobre mapas conceptuales*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Software audiovisual para la investigación sobre docencia universitaria: un caso analizado

M.^a ESTHER MARTÍNEZ FIGUEIRA
MANUELA RAPOSO RIVAS
Universidade de Vigo

1. Introducción

En el año 2004 se iniciaba un proyecto de investigación financiado por el Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación con el objetivo de analizar *buenas prácticas docentes* para alcanzar y fomentar la calidad en la enseñanza universitaria. Su director, el Dr. Miguel A. Zabalza Beraza de la Universidad de Santiago, conseguía que un grupo de seis universidades públicas españolas (A Coruña, Politécnica de Valencia, Pública de Navarra, Rovira i Virgili, Santiago de Compostela y Vigo) trabajasen juntas durante tres años para estudiar la actuación didáctica de hasta 200 docentes universitarios pertenecientes a las diferentes áreas de conocimiento.

Para llevar a cabo este propósito, se realizaron entrevistas con grabaciones de audio y observaciones con grabaciones de vídeo, por lo que se utilizaron diferentes aplicaciones informáticas para el manejo y tratamiento de los archivos de texto, audio y vídeo. Por ello, lejos de presentar resultados de la citada investigación, en este trabajo queremos describir las aplicaciones informáticas utilizadas para el tratamiento de

la información recabada y el manejo de datos audiovisuales extraídos que recogen secuencias significativas de contenido. Veremos una descriptiva de cada aplicación y terminaremos con la valoración de la experiencia, en cuanto a los puntos fuertes y débiles que encontramos.

2. Investigando sobre buenas prácticas docentes

El uso de las aplicaciones informáticas que se presentan, como decíamos, tuvo lugar en el contexto de la investigación dirigida por el Dr. Miguel Angel Zabalza Beraza de la Universidad de Santiago de Compostela que lleva por **título** “*VISIBILIDAD. Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de buenas prácticas docentes: ingeniería del conocimiento¹ para la mejora de la calidad de la docencia universitaria en el marco del proceso de convergencia europeo*” (ref. SEJ2004-01808). Dicha investigación fue financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia en el período 2004-2007 y contaba con la colaboración de las tres universidades gallegas además de la Politécnica de Valencia, la Pública de Navarra y la Rovira i Virgili (Tarragona).

La **finalidad** del proyecto, explicitada en su memoria científico-técnica², es doble:

- Recuperar, analizar y establecer gráficamente de forma visible y comprensible el pensamiento científico-pedagógico y las prácticas didácticas (lo que piensan y lo que hacen como docentes) de una muestra de profesores/as de enseñanza universitaria caracterizados por desarrollar buenas prácticas docentes.
- Utilizar esas ideas y prácticas para definir, desde la vida real de las aulas universitarias estudiadas, los parámetros básicos de una “buena enseñanza” y ofrecer esa estructura como marco de referencia para la mejora de la calidad de la docencia universitaria y la formación docente del profesorado universitario.

Esta finalidad se concreta en los siguientes **objetivos específicos**:

- Consensuar criterios flexibles y objetivos que permitan identificar “buenas prácticas” en la enseñanza universitaria.

1 La *ingeniería del conocimiento* “engloba a los científicos, tecnología y metodología necesarios para procesar el conocimiento. Su objetivo es extraer, articular e informatizar el conocimiento de un experto. El trabajo de los ingenieros del conocimiento consiste en extraer el conocimiento de los expertos humanos en una determinada área, y en codificar dicho conocimiento de manera que pueda ser procesado por un sistema” (en http://es.wikibooks.org/wiki/Ingeniería_del_conocimiento, consultada el 14-10-09).

2 Disponible en <http://www.usc.es/grupogie/contenido/ProyectoVisibilidad.pdf> (consulta el 14-06-11)

- Identificar la visión de los buenos profesores universitarios sobre la enseñanza de su disciplina y la forma de enseñarla efectivamente.
- Analizar las características individuales y grupales del profesorado que desarrolla buenas prácticas docentes.
- Representar de forma clara y fácil de entender y relacionar entre sí, los componentes conceptuales y operativos de la visión de la docencia que tienen buenos profesores universitarios.
- Utilizar dispositivos informáticos de ingeniería del conocimiento para representar el pensamiento del profesorado y dispositivos multimedia para representar sus prácticas. Establecer mecanismos de vinculación entre unos y otros.
- Ofrecer a las universidades y al profesorado productos multimedia que puedan ser utilizados para mejorar la calidad de la docencia.

Como se puede intuir por lo expresado hasta ahora, el trabajo que aquí presentamos está directamente vinculado con los dos últimos objetivos planteados.

La información fue recogida realizando entrevistas a los docentes identificados como protagonistas de “buenas prácticas” y observando de sus clases. Las entrevistas semiestructuradas fueron grabadas, transcritas y corregidas por el propio entrevistado. Al mismo tiempo, la observación de las clases teórica y práctica fue registrada en soporte audiovisual, recogiendo tanto la óptica del profesor/a como la de los estudiantes, utilizando para ello, como mínimo dos cámaras de vídeo digital.

Por cada participante, el producto final fue un mapa conceptual (Novak, 1998; González e Ibáñez, 2000; González García, 2008) que concentraba las ideas de la entrevista y los fragmentos de texto, audio y vídeo que ejemplificaban cada una de las distintas categorías establecidas previamente: datos biográficos generales, experiencia docente, planificación didáctica, desarrollo de la docencia, evaluación, opiniones y valoraciones generales sobre la docencia universitaria.

En la Universidad de Vigo se entrevistaron a un total de 12 profesores pertenecientes a los ámbitos: científico (4), tecnológico (6) y jurídico-social (2). Esto supuso que se disponía de archivos grabados por un total de, aproximadamente, 12 horas de audio y 50 horas de vídeo.

A continuación detallamos las aplicaciones informáticas utilizadas para el tratamiento de esta información y manejo de los datos audiovisuales extraídos y que recogen secuencias significativas de las categorías estudiadas.

3. Aplicaciones informáticas utilizadas

Como pusimos de manifiesto, la información con la que debíamos trabajar se encontraba en soporte digital audio y vídeo, fundamentalmente, ya que la transcrip-

ción de las entrevistas a texto y la manipulación de dichos textos, a priori, no suponía mayor dificultad.

Describiremos, por tanto, los programas utilizados para el trabajo con el audio y el vídeo, así como la aplicación creadora de los mapas conceptuales.

3.1. Para archivos de audio

Las decisiones técnicas del grupo de investigación en relación con el audio nos recomendaban un formato .mp3, con calidad para CD.

Nuestras grabadoras nos proporcionaban los archivos en formato .wav, por lo que decidimos utilizar primero la aplicación *Free MP3 Wma Converter* para convertir los archivos formato .wav en formato .mp3; y segundo, la aplicación *Easy MP3 Cutter* para la manipulación de estos archivos (cortarlos según las dimensiones estudiadas, frases y opiniones relevantes). Veamos cada una de ellas:

- *Free MP3 Wma Converter*

Free Mp3 Wma Converter³ (figura 1) es un conversor gratuito de archivos de audio que permite realizar todas las conversiones posibles entre los formatos MP3, WMA, WAV, Ogg, AAC, M4A, APE, FLAC; incluso entre un mismo formato (de MP3 a MP3 por ejemplo) para bajarle la calidad/tamaño. Éste es un conversor de archivos de audio muy versátil, fácil de usar y compatible con otro software para el tratamiento de archivos de audio.

Es importante tener en cuenta que en el instalador del programa, aún disponiendo una amplia variedad de idiomas, no aparece el español pero se instala muy fácil en cualquier otro idioma. Tras la instalación, y de forma automática, aparece una ventana para seleccionar el idioma, y aquí sí podemos activar el español. Por otro lado, comentar también que para utilizar el programa se necesita contar con un sistema operativo Win98/98SE/Me/2000/XP/Vista.

Para terminar, sólo decir que en una de las páginas web desde la que se puede descargar gratuitamente (Softtonic), se recopilan más de 800 opiniones de usuarios del programa que lo han valorado de acuerdo a su usabilidad, estabilidad, instalación, funcionalidad y apariencia. La valoración media que le otorgan es de 8.5, lo cual es un dato significativo a tener en cuenta.

3 Disponible en <http://free-mp3-wma-converter.softonic.com/> (consulta 15-06-11)



Figura 1. Interfaz de *Free MP3 Wma Converter*

- *Easy MP3 Cutter*

*Easy MP3 Cutter*⁴ (figura 2) es un sencillo programa destinado para cortar fragmentos de audio de algún archivo demasiado extenso. Éste se apoya en una interfaz clara e intuitiva para dividir los archivos MP3 o WAV de la forma que queramos, con pocos clicks, sin perder calidad y ya sean partes de la pista concreta o intervalos de la misma duración. Así permite dividir los archivos en partes iguales, por intervalos iguales o por tamaño del archivo de salida.

El programa incorpora un pequeño reproductor para que podamos saber exactamente dónde cortar y obtener una mejor división. Además, *Easy MP3 Cutter* soporta *Drag&Drop*, por lo que podrás arrastrar un manojito de archivos desde Windows Explorer dentro de la ventana del programa y especificar las opciones de cada archivo o utilizar un proceso *batch* para cortar varios archivos a la vez. También tiene soporte para ID3v1 e ID3v2, que permite mantener la información de las etiquetas originales en los fragmentos creados y para cada archivo de salida.

Esta aplicación utilizada posee dos limitaciones: una, es que es funcional sólo durante 30 días de prueba, ya después, habría que comprarlo pagando su respectiva licencia; la segunda limitación, es que puede dividir las pistas en un máximo de 5 partes.

4 Disponible en <http://easy-mp3-cutter.uptodown.com/> (consulta 15-06-11)

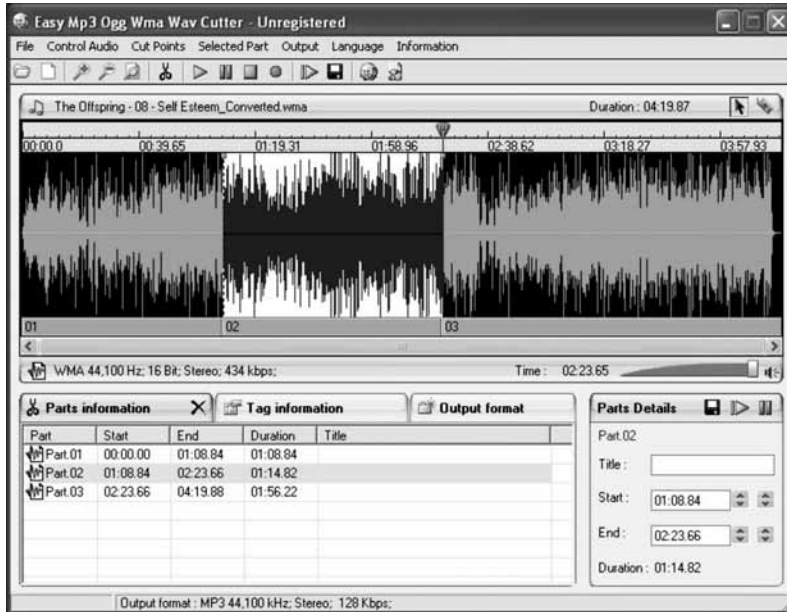


Figura 2. Interfaz de *Easy MP3 Cutter*

3.2. Para archivos de vídeo

Las decisiones técnicas del grupo de investigación en relación con el vídeo nos recomendaban un formato .wmv (Windows Media Player) en tamaño de pantalla 360x288.

La cantidad de horas de vídeo grabadas y la limitación de los equipos informáticos disponibles para manipularlas hizo que el tratamiento de esta información se realizara en varios pasos:

- 1º) Convertir el formato original .mpg a divX, y así hacerlo más manejable y menos pesado. Para ello utilizamos la aplicación *Avidemux*.
- 2º) Convertir el formato divX en wmv, para lo cual necesitamos el programa *Windows Media Player*.

- *Avidemux* 2.5.0

*Avidemux*⁵ (figura 3) es un editor y conversor de vídeo universal gratuito, con soporte para una amplia variedad de codecs⁶ y formatos de audio y vídeo, diseñado

5 Disponible en <http://avidemux.softonic.com/> (consulta 14-10-09)

6 Codec es un acrónimo de *compression/decompression* y se trata de un algoritmo capaz de reducir el espacio necesario para almacenar y después poder reproducir directamente tanto audio como vídeo comprimido con ese algoritmo.

para efectuar operaciones de conversión como por ejemplo DVD a DivX o DivX a VCD, aunque sus posibilidades son casi ilimitadas. Es compatible con formatos de entrada AVI, MPEG1 y MPEG2, NuppelVideo, H263+, MPEG4, MOV, 3GP, OGG, codecs de vídeo DivX, Xvid, VP3, MPEG1 y MPEG2, MJPEG, Huffuyuv, WMV2, H263, MSMP4V2, SVQ3, RAW RGB, DV y codecs de audio sin compresión, MP2 y MP3, AC3 y WMA, etc.

En cuanto a su interfaz gráfica, integra a la perfección las herramientas a través de barras, marcadores, controles y botones de selección. También posee una especie de lista de edición, mediante la cual se determina el proyecto en el que se está trabajando usando la interfaz gráfica y se ejecuta más tarde a través de la línea de comando; actúa como una imagen del proyecto.

Con la ayuda de marcadores, se puede cortar y pegar secuencias de vídeo. Es posible calcular también el retraso del audio y solucionarlo. Además, es posible añadir una pista de audio a una secuencia de vídeo, fragmentar flujos de vídeo y trabajar con efectos de audio y vídeo, como la normalización o filtros de cromática, etc.

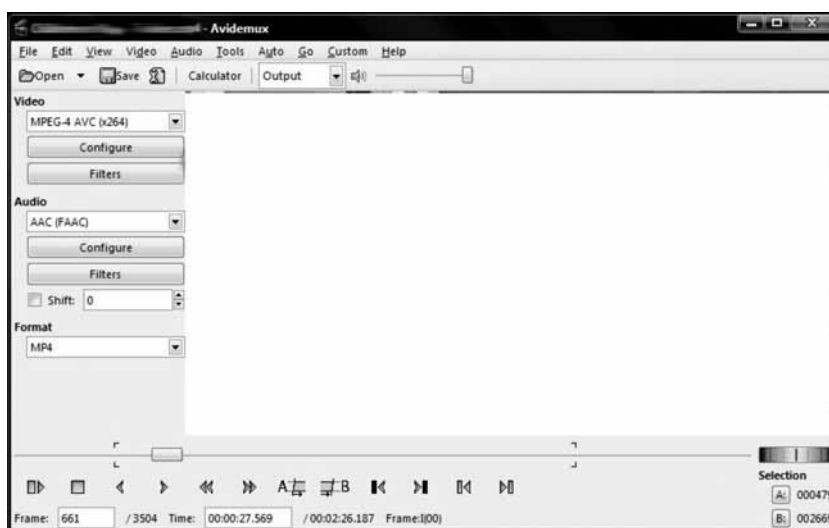


Figura 3. Interfaz de *Avidemux* 2.5.0

- *Windows Media Player*

Windows Media Player⁷ (figura 4), Reproductor Multimedia de Windows o Reproductor de Windows Media (abreviado frecuentemente WMP) es una aplicación multimedia de Microsoft creado por la empresa en el año 1991 bajo Windows 3.0 y Windows 3.11 desde entonces se han lanzado varias versiones del reproductor. La versión 12 es la última existente, que se incluye con Windows 7.

7 Disponible en <http://windows-media-player-9-0.softonic.com/> (consulta 15-06-11)

El WMP permite reproducir diversos formatos digitales de audio CD, DVD-Video, DVD-Audio, WMA (Windows Media Audio), WMV (Windows Media Video), MP3, MPG y AVI, aunque el programa depende de códecs de terceros para estos formatos.

Incluye acceso a vídeo en formato digital en servidores de pago. También da la posibilidad de traspasar canciones de un CD al disco duro del ordenador y viceversa. Otra función que potencia su uso es la Biblioteca de Windows Media, que permite la creación de listas de reproducción, administración de la música y edición de las etiquetas avanzadas, por ejemplo, se puede incluir la letra de la canción sincronizada para que se vea cuando se reproduzca.

Con las nuevas versiones de Microsoft, Windows Media Player está tomando nuevos aspectos gráficos, optimizando las características de *jukebox*, lo que hace que su consumo de recursos no sea muy elevado, incluso cada vez son menores que en versiones anteriores. A parte de las mejoras internas (que son patentes), el aspecto externo de Windows Media Player 11 es un poco diferente, no siendo tan tosco como en versiones anteriores, si bien se echa en falta alguna innovación más. También la gestión de la librería se ha hecho un poco más sencilla, pero sin cambios importantes. De hecho, si se conocen las versiones anteriores de Windows Media Player, no se tendrán problemas en realizar una excelente gestión de los archivos multimedia.

Además, el programa permite reproducir archivos de Internet sin nada más que insertando la dirección web (URL) donde se encuentra el archivo, y cuenta con plugins que permiten utilizar el programa directamente en distintas páginas de Internet para ver archivos online, gracias a la popular y cada vez más utilizada técnica del streaming.

Algunas otras características que la aplicación posee y que deben ser destacadas son que permite incrustarse en la barra de tareas de Windows, mostrando los botones de reproducción más comunes. Las ventanas pueden exhibir información, visualización o el vídeo; posee compatibilidad con la versión más reciente de DirectX haciendo de soporte para todo tipo de códecs usando filtros específicos del mismo; cuenta con equalizador gráfico de 10 bandas y compatibilidad con efectos SRS WOW; así como también utiliza plug-ins que procesan la salida de audio o del vídeo.

Sólo resta señalar los pasos que para el tratamiento de vídeos se han dado en la gestión de los archivos:

- Abierta la aplicación, se importan los archivos de vídeos y se arrastran para la zona de “Escala de tiempo”, ubicada en el guión gráfico.
- A continuación, se comienza a visualizar el vídeo y se pulsa “dividir” tanto en el punto de inicio como en el de fin.
- Los fragmentos sobrantes se suprimen.
- Finalmente, se guarda el archivo de película en la ubicación que se desee.

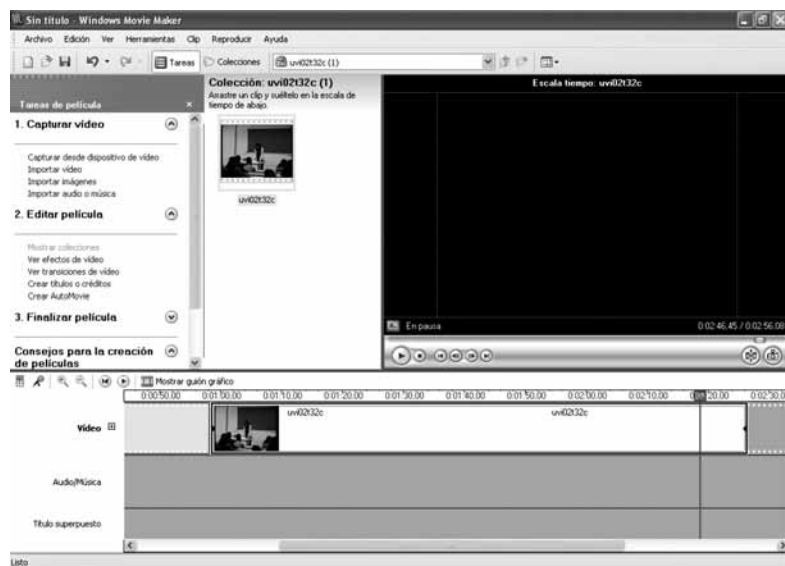


Figura 4. Interfaz de *Windows Media Player*

3.3. Para crear mapas conceptuales

Una de las primeras decisiones que se tomaron en el proyecto fue que el instrumento que se emplearía para propiciar la visibilidad del pensamiento y la acción docente de los buenos profesores/as son los mapas conceptuales. Numerosos equipos de investigación nacional e internacional están empleando esta herramienta en planteamientos similares a los nuestros, para reflejar los resultados del análisis de contenido de entrevistas (Hart, 1979, Hill&Michelson, 1981; Stark y otros, 2002; en Muradás y Zabalza, 2006). En nuestro caso, han sido dos los objetivos que se perseguían (Muradás y Zabalza, 2006):

- Recuperar, analizar y establecer gráficamente de forma visible y comprensible el pensamiento científicopedagógico y las prácticas didácticas (lo que piensan y lo que hacen como docentes) de una muestra de profesores/as de enseñanza universitaria caracterizados por desarrollar buenas prácticas docentes.
- Utilizar esas ideas y prácticas para definir, desde la vida real de las aulas universitarias estudiadas, los parámetros básicos de una “buena enseñanza” y ofrecer esa estructura como marco de referencia para la mejora de la calidad de la docencia universitaria y la formación docente del profesorado universitario.

Así, bajo estos parámetros, se decide utilizar el *Cmap Tools*⁸ (figura 5) por ser un software multiplataforma gratuito creado para la creación de mapas conceptuales. Éste ha sido elaborado por el Institute for Human and Machine Cognition (IHMC), del que forma parte entre otros el profesor de la Universidad de Conerll Joseph D. Novak. Señalar que fue diseñado con el objeto de apoyar la construcción de modelos de conocimiento representados en forma de “Mapas Conceptuales”, pero también se pueden elaborar con él “Telarañas”, “Mapas de Ideas” y “Diagramas Causa-Efecto”.

Se trata de un software de distribución gratuita y disponible que, por medio de unas aplicaciones escritas en Java, permite tanto el trabajo local individual, como en red, ya sea local, o en Internet, con lo que facilita el trabajo en grupo o colaborativo (Martínez, 2007). Esta herramienta posibilita la navegación por los mapas realizados, lo que los convierte en interactivos ya que se pueden enlazar e indexar en los mismos prácticamente todo tipo de archivos (documentos de texto, páginas web, audio, vídeos...), con la posibilidad de añadir información contextual a cada uno de los conceptos o nodos del mapa.

La última versión de este software gratuito incorpora un entorno de trabajo claro e intuitivo, así como nuevas características que lo hacen muy fácil de utilizar. Algunas de éstas son que posee una ventana de estilos (formato/estilos) que facilita el trabajo; conceptos que se pueden ilustrar con símbolos, imágenes, colores, formas, sombras, fuentes y estilos; conceptos que se relacionan fácilmente mediante enlaces; relaciones que se explican con un texto en los enlaces; textos en los que se pueden cambiar de minúscula a mayúscula y viceversa; conceptos que pueden cambiarse de posición sin romper los enlaces, solo se necesita arrastrarlos, u organizarlos automáticamente. Así, por ejemplo, permite seleccionar todos los elementos del mapa o solamente los conceptos, las palabras de enlace, las líneas de enlace, en forma independiente. Por otra parte también permite personalizar los estilos y copiar el de un elemento para pegarlo a otro(s) elemento(s), función que facilita la labor de unificar la apariencia de los mapas, sin mencionar que en cualquier concepto se puede agregar un hipervínculo a otros mapas. Por último, decir que permite exportar los mapas conceptuales elaborados en formato imagen (.jpg, .gif, .png, .bmp, etc), página Web, texto o formato XML.

En cuanto al proceso de instalación, aunque es muy sencillo, suele durar unos minutos. Cabe saber que si al instalarlo no aparece en español, se debe abrir la ventana de preferencias (Edit/Preferences...), hacer clic en la lengüeta “Language” y cambiar el idioma de “English” a Español. No obstante, en el sitio web del *Institute for Human and Machine Cognition* se ofrece un manual de ayuda con muestras gráficas de cada uno de los pasos para las diferentes operaciones que se deben realizar para trabajar con la aplicación.

8 Disponible en <http://cmap.ihmc.us/> (consulta 15-06-11)

Elaborados los mapas conceptuales, o aún en fase de construcción, la aplicación permite compartirlos por medio de un servidor de Internet. Así, se suben al mismo los que se desean compartir con personas localizadas en cualquier parte del mundo. Si lo que se prefiere es facilitar la colaboración local, deberemos entonces instalar la versión “CmapServidor”, de este modo utilizaremos si dos o más personas intentan editar un mapa, al mismo tiempo, el programa establece una sesión de colaboración sincrónica en la que los usuarios lo modifican concurrentemente y en la que pueden comunicarse entre ellos por medio de la ventana de “chat”.

Para terminar, recordar que la aplicación exige del sistema operativo Windows, Mac OSX, Linux (Intel), Solaris (Sparc).

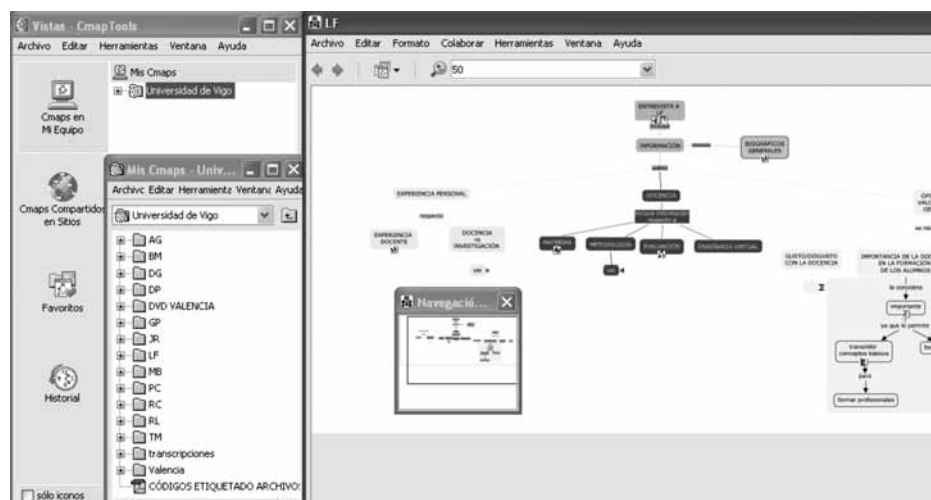


Figura 5. Interfaz de *Cmaptools*

4. Valoración de la experiencia

Una vez vistas las aplicaciones informáticas utilizadas para el análisis de “buenas prácticas docentes” en cuanto al tratamiento de la información proporcionada en diferentes formatos, podemos constatar que los resultados obtenidos son especialmente ricos en contenido. Esta valoración se debe, en gran parte, a la experiencia acumulada de los “buenos docentes” entrevistados y grabados, a sus prácticas “inéditas”; pero, por otro lado, también se debe a que hemos trabajado con buenas y potenciales herramientas informáticas. Unas, no creadas ni pensadas para la investigación, como pueden ser las utilizadas para el tratamiento de los archivos de audio o de vídeo; y otras, como el *Cmaptools*, que sí cuenta con trayectoria en este campo, pues recordemos que numerosos equipos de investigación nacionales e internacionales, además de emplear esta

herramienta para identificar errores conceptuales (González e Ibáñez, 2000) o para establecer los procesos seguidos por los alumnos en el aprendizaje de las diversas disciplinas, la utilizan para reflejar los resultados del análisis de contenido de entrevistas (Hart, 1979, Hill&Michelson, 1981; Stark y otros, 2002; Muradás y Zabalza, 2006).

Tras la experiencia relatada, debemos ahora valorar sus puntos fuertes y débiles, las ventajas y desventajas encontradas en este proceso investigador en centrándonos en las herramientas utilizadas. Sólo así, con un balance objetivo del proceso podremos concluir si éstas son recomendables o su utilización debe ser repensada. Empecemos con las virtudes encontradas.

En el uso de las herramientas de audio, vídeo y de mapas conceptuales para el análisis de “buenas prácticas” podríamos señalar muchas ventajas aunque, por motivos de espacio, destaremos sólo algunas. Por ejemplo,

- El haber utilizado estas aplicaciones gratuitas, ha permitido reducir drásticamente los costes de la investigación. Cualquiera de ellas nos han proporcionado las mismas prestaciones que otros programas de autor comerciales.
- La accesibilidad y facilidad de uso, la retroalimentación directa, rápida y objetiva, las posibilidades que ofrecen para el tratamiento y manejo de archivos de cara a la investigación. No se precisa de formación previa para su uso.
- Utilizar los dispositivos informáticos explicados ha permitido representar el pensamiento y prácticas del profesorado entrevistado, por lo intuitivo e inmediato de la información obtenida.
- Se ha ofrecido a la comunidad educativa por medio del servidor del Cmaptools los productos multimedia obtenidos para mejorar la calidad de la docencia.

Por el contrario, a la hora de destacar algunas limitaciones, mencionamos sólo dos:

- La primera, se desprende de la cantidad abrumadora de horas grabadas, lo que hacía que nuestros equipos informáticos se quedaran escasos. Así, tuvimos que solventar esta dificultad recurriendo a aplicaciones como las mostradas, unas veces trabajando con la totalidad de la aplicación; en otras ocasiones, trabajando con demos limitadas en el tiempo. A su vez, se hizo necesario renovar algunos equipos y, en ocasiones, trabajar con varios a la vez para agilizar el proceso.
- La segunda, ha sido el tener que conocer y familiarizarse con los interfaces de tantas y variadas aplicaciones, lo cual ralentiza el ritmo investigador. Aún a pesar que seleccionamos aplicaciones gratuitas y fáciles de usar, era evidente que antes había que manejarlas y conocerlas con cierta profundidad y solvencia, para que el análisis de los datos fuese fluido.

Ya para terminar, sólo decir que apostar por las nuevas tecnologías como elemento para la investigación es una forma de modernización, no se trata del fruto de corrientes de opinión ni de un determinado uso contemporáneo. Sin duda es el resultado de un elaborado planteamiento que puede y debe aplicarse en futuros proyectos de investigación.

5. Referencias bibliográficas

- González García, F. (2008): *Mapa Conceptual y el Diagrama V. Recursos para la Enseñanza Superior en el Siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- González, F. e Ibáñez, F. (2000): *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales*. Pamplona: UPNA.
- Martínez Figueira, M.E. (2007): "El uso del programa Cmaptools para la elaboración de mapas conceptuales" en Cid Fernández, X.M. (coord.): *Tomando altura no Espazo Europeo*. Ourense: Tórculo.
- Muradás López, M. y Zabalza Beraza, M.A. (2006): "Los mapas conceptuales como recurso para representar y analizar buenas prácticas docentes en la educación superior" en Cañas, A. J. y Novak, J. D. (eds.): *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Costa Rica: Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping.
- Novak, J.D. (1998): *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramienta facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.

Presentacións en modalidade Póster

Análise do manual de avaliación da actividade docente da USC

RAQUEL MARIÑO FERNÁNDEZ

Grupo Gefil

Departamento de Didáctica e Organización Escolar

ROCÍO GARCÍA PAZOS

Departamento de Didáctica e Organización Escolar

Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción: cuestións preliminares sobre “avaliación da actividade docente”

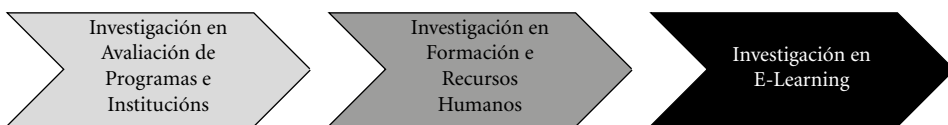
A avaliación é unha actividade sistemática, integrada, implícita e esencial no contexto de calquera acción formativa, que debe estar proxectada cara á mellora permanente, posibilitar introducir cambios e alcanzar os impactos reais que pretendemos. Leva consigo a emisión dun xuízo valorativo non subxectivista, en torno a unhas necesidades detectadas, as expectativas dos clientes, a viabilidade e comprensibilidade do obxecto de avaliación.

A partir dos resultados obtidos débese, pois, determinar o nivel de consecución destes, achegando información para a toma de decisións, valorando o mérito ou valía do obxecto de análise ou como actividade que comprende unha descrición e xuízo. Como unha avaliación nunca é completa en si mesma e precisa unha xestión que garanta as condicións esixibles de independencia, equidade e ética, o avaliador debe deixar abertas posibles vías para retomar este proceso evaluativo posteriormente, ampliándoo e mellorando os resultados e decisións tomadas con anterioridade (Santos Guerra, M.A., 1993).

En canto á “avaliación da actividade docente” hai que ter presente o seu carácter profesionalizador, que pretende promover a adquisición de novas competencias e habilidades sociais, que dende os ámbitos educativos, sociais e laborais actuais se lle demandan. Trátase pois de acrecentar as súas capacidades nunha dobre perspectiva: a do enriquecemento persoal e a de implicación nos novos procesos de desenvolvemento socio-educativo e cultural que cada vez son máis complexos e diversos”.

A avaliación da súa formación e actuacións debe axudar aos docentes a enfrontarse a unha nova realidade social e educativa cambiante e en crises motivadas por desaxustes entre as distintas institucións e necesidades que se lle demandan á súa formación, enchida de novos desafíos profesionais onde as novas tecnoloxías e medios de comunicación exercen unha gran presión social que aposta polo desenvolvemento integral e diversificado dos individuos, promovendo culturas máis colaboradoras, maiores habilidades de comunicación e unha formación ao longo da vida (De Miguel M., 1998).

Como toda avaliación, o traballo que se presenta a continuación non pretende ser unha avaliación pechada nin concluída, senón que dado o carácter académico e dinámico do devandito proceso nos esixe ser comedidos nos resultados e sometelos a continua revisión. Polo tanto, a avaliación e análise da eficacia da aplicación do programa DOCENTIA realízase tendo en conta as dimensións do propio Manual Docentia, criterios e indicadores xa establecidos polo programa os cales explicaremos a continuación, e integrando as aportacións do Módulo de Investigación do Máster de Procesos de Formación da USC:



2. Identificación dos trazos característicos da proposta de avaliación

Como acabamos de indicar, realizamos esta avaliación partindo dos criterios e indicadores que se recollen no programa DOCENTIA e dende unha perspectiva pedagóxica que nos permita identificar ás claves de mellora da calidade das accións formativas das materias do módulo. Nunha primeira parte faixe unha análise máis descritiva dos aspectos formais que recolle a aplicación vinculados ás materias como son: a que ámbito pertencen, cales son os seus destinatarios, que institución está por detrás, quen o financia e que obxectivos persegue.

Para dar resposta a pregunta de **que é** atopamos que dentro deste contexto a ANECA, en colaboración coas Axencias de Avaliación das Comunidades Autónomas,

desenvolveu o Programa de Apoio á Avaliación da Actividade Docente (DOCENTIA) co que se pretende que as universidades dispoñan dun modelo e duns procedementos para garantir a calidade do profesorado universitario e favorecer o seu desenvolvemento e recoñecemento. Seguindo as pautas deste programa, as universidades deberán deseñar os seus propios modelos de avaliación que posteriormente serán certificados polas axencias tras unha fase de experimentación. En canto **ó ámbito o que pertence**, dado que os obxectivos que se perseguen non só teñen un alcance individual senón tamén colectivo, como é a avaliación institucional da titulación, a participación no proceso de avaliación debe ter carácter obrigatorio. Sen embargo, para que o profesor/a poida ser avaliado individualmente, é necesario que medie unha solicitude expresa á Vice-reitoría de Profesorado e Organización Académica. No referido os **destinatarios/as**, podemos dicir que o axente destinatario da avaliación da actividade docente da USC, é a comunidade universitaria, xa que os membros da comunidade participan dun ou outro xeito na avaliación do profesorado. Certo é, que os resultados e o que se avalía, é o corpo de profesores e profesoras, e parellamente, isto vai a darnos información sobre o nivel de competencia xeral que ten a universidade á que pertence dito profesorado.

No que atinxe as institucións vinculadas ao programa podemos dicir que son varias e todas de carácter oficial nacional e autonómico. Estas son:

- **ANECA:** é unha fundación estatal que ten como obxectivo a mellora da calidade no noso sistema de educación superior mediante a avaliación, certificación e acreditación. ANECA desenvolve diferentes programas para levar a cabo a súa actividade (avaliación, certificación e acreditación) co fin de integrar o noso sistema no Espazo Europeo de Educación Superior.
- **ACSUG:** a Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG), créase o 30 de xaneiro de 2001 baixo a figura xurídica dun consorcio entre a Xunta de Galicia e as tres universidades galegas. A ACSUG nace coa vontade de conseguir que o Sistema Universitario de Galicia alcance un gran prestixio e recoñecemento dentro do contexto universitario nacional, europeo e internacional.

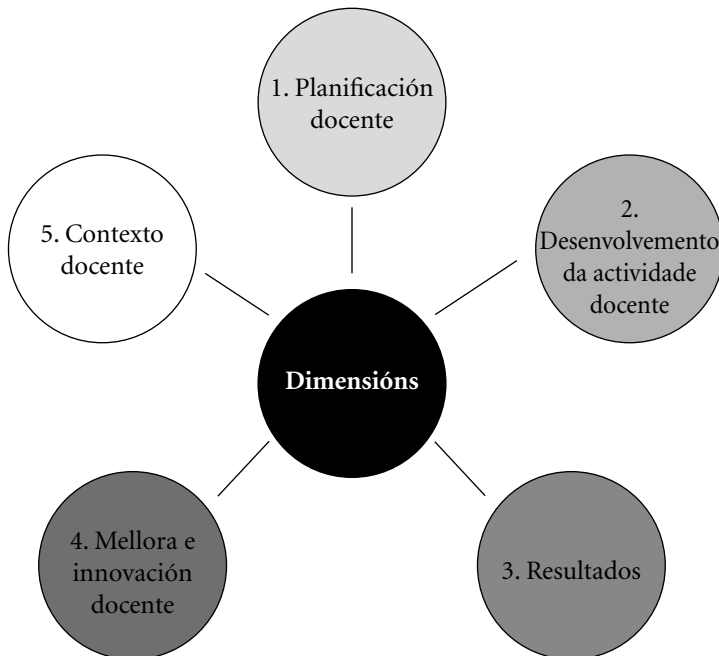
No aspecto do financiamento no manual non aparece de xeito específico quen se fai cargo da financiación, nembargante, no enderezo web da ANECA sinala que o financiamento do proceso de avaliación é conxunto entre ANECA e a universidade participante. A universidade involucrada no proceso deberá asinar un convenio con ANECA no que se detallarán os compromisos adquiridos por ambas partes. Entre eles, a axencia asume a organización e financiamento do proceso de avaliación externa e comprométese a contribuír con axuda técnica e económica aos procesos que debe desenvolver a universidade implicada, así o apoio financeiro pode ser destinado a sufragar os gastos do proceso ou a levar a cabo as propostas de mellora.

No que atinxe os **obxectivos** que persegue, atopamos que o obxectivo principal do Programa Docentia é apoiar ás universidades no deseño e aplicación de procedementos propios de avaliación da docencia co fin de garantir a calidade docente do seu profesorado e favorecer o desenvolvemento e recoñecemento deste, mediante a súa avaliación externa por unha axencia.

3. Contidos de avaliación

O modelo no que se fundamenta o plan de avaliación da actividade docente da USC considera fundamentais cinco dimensións que se deben ter en conta o longo do proceso:

Imaxe 1: Contidos de avaliación. *Fonte: Elaboración propia.*



Establécese unha puntuación máxima de 100 puntos, que se distribuirá entre as catro primeiras dimensións, xa que a última dimensión, "**Contexto docente**", non ten asociada unha valoración cualitativa, senón que recolle información sobre distintos aspectos do contexto que poden supor ao profesor a relación dun esforzo adicional

(dedicación docente do profesor/a, diversidade do seu cargo docente...) e así o Comité de Avaliación pode tela en conta á hora de valorar globalmente as restantes dimensións. Esta dimensión polo tanto, será unha dimensión compensatoria, no caso de que ao profesor lle falten cinco puntos, ou menos, para obter a puntuación positiva. No seguinte cadro aparecen recollidas as puntuacións máximas de cada dimensión para así poder acadar os 100 puntos máximos.

A proposta asumida neste modelo entende a tarefa do docente dende unha perspectiva integral que non se circunscribe ás actividades levadas a cabo dentro da aula como podemos ver nos indicadores que permiten valorar cada criterio. Como comentábamos mais arriba, a puntuación máxima é de 100 puntos, polo tanto o docente que acade cerca desa puntuación poderíamos dicir que se lle establece unha avaliación excelente.

4. Instrumentos de avaliación

Unha vez que se aclara e se delimita o campo de actuación, faise necesario seleccionar a instrumentación que imos utilizar durante o proceso de avaliación, no noso caso os instrumento aportados polo programa docencia para realizar a avaliacion. Neste eido, consideramos importante recordar que o conxunto de ferramentas que han de servir para obter información, deben ser aplicadas con coñecemento e rigorosidade para evitar, na medida do posible, o sesgo nos resultados finais. Outro aspecto a ter en consideración neste proceso son a detección das variables que van a condicionar ou influír, de xeito positivo ou negativo, na nosa intervención evaluativa (tipo de información, datos, audiencias, procesos, métodos, criterios...), é dicir, aquelas variables que determinarán en ocasións a modalidade ou tipo de intervención a realizar nas distintas fases da implementación do proceso de avaliacion. Neste caso os instrumentos que se utilizan no programa para levar a cabo a avaliación docente son os seguintes:

• **AUTOINFOME DO PROFESOR/A:** onde constarían as reflexións e propostas de mellora da actividade docente. É un instrumento que permite ao profesorado aportar información sobre a súa actividade docente. Mediante o autoinforme, describe as súas actividades realizadas e aporta reflexións para a mellora da súa práctica docente e para a organización da docencia na Universidade. Consta de:

- 1- Planificación docente.
- 2- Desenvolvemento da actividade docente.
- 3- Resultados académicos.
- 4- Mellora e innovación docente.
- 5- Contexto docente.

• **INFORME DO RESPONSABLE ACADÉMICO:** Decanos, Directores de Centro e de Departamento. Neste informe, os responsables deberán manifestar unha valoración global sobre os diferentes criterios utilizados para avaliar a actividade docente realizada polo profesor. Realizarase a avaliación para as catro dimensións dacordo coa escala de:

Moi desfavorable	Desfavorable	Suficiente	Favorable	Moi favorable
------------------	--------------	------------	-----------	---------------

• **CUESTIONARIO ENQUISA AVALIACIÓN DA SATISFACIÓN DO ALUMNADO COA DOCENCIA RECIBIDA:** a opinión dos estudantes recollerase mediante unha enquisa sobre a actuación docente do profesorado que a USC leva a cabo anualmente.

• **INFORME DE AVALIACIÓN INSTITUCIONAL DO COMITÉ AVALIADOR:** valórase a actividade docente do profesorado no periodo obxecto da avaliación, unha vez tidos en conta os informes que obran no seu poder: autoinforme do profesorado, informe dos responsables académicos sobre docencia e enquisa de avaliación da satisfacción do alumnado coa docencia recibida.

• **INFORME DA COMISIÓN INTERNA DE AVALIACIÓN DO PROFESORADO (CIAP) PARA O/A PROFESOR/A:** mediante este informe, notificaráselle a cada profesor/a os resultados da súa avaliación. Neste informe, a CIAP reflectirá a valoración global das actividades docentes do profesor/a en termos de “incumprimento das obrigas docentes”, “negativa”, “positiva”, e “excelente”, e poderá indicar ao profesor/a a realización de accións de mellora para paliar os déficits detectados na avaliación.

• **INFORME DA CIAP PARA OS RESPONSABLES ACADÉMICOS:** a CIAP realizará informes globais a nivel de Departamento e Centro para informar aos/ ás Directoras/es de Departamento e Decanas/os ou Directoras/es de Centro dos resaltados da avaliación do profesorado pertencente ao Departamento/Centro.

• **INFORME INSTITUCIONAL DA USC:** unha vez finalizado o proceso de avaliación, a CIAP redactará o Informe Institucional que se remitirá á Comisión do Sistema de Garantía de Calidade da USC para a súa análise e difusión vía web desde a Vicerreitoría de Calidade e Planificación. Neste informe darase conta á Comunidade universitaria do número de profesorado avaliado e dos resultados. Ao mesmo tempo, farase constar as deficiencias e problemas detectados no proceso de avaliación.

• **INFORME DE SEGUIMIENTO DAS ACCIÓNS DE MELLORA:** logo de analizar o Informe de Avaliación da CA, notificarase a cada profesor os resultados. Proporase asemade, a realización de accións de mellora para paliar os déficits detectados. Non serán máis que meras recomendacións. A CIAP encomendará o seguimento das accións de mellora propostas a algún responsable académico, que terán que, ao longo dun ano, informar á CIAP do grao de cumprimento das accións propostas con este anexo.

• **SOLICITUDE DE REVISIÓN DA AVALIACIÓN REALIZADA POLA COMISIÓN INTERNA DE AVALIACIÓN DO PROFESORADO (CIAP):** no caso de non conformidade coa avaliación realizada pola CIAP, o profesorado pode solicitar unha revisión cumprimentando dito modelo, expoñendo os motivos.

5. Análise da construción do proceso de avaliación: valoracións formais

En relación ao continente, ao Plan Docencia artellado na USC, opdemos dicir que para o desenvolvemento do Programa de Apoio á Avaliación da Actividade Docente, deben terse en conta tres axentes: as universidades, as axencias autonómicas de avaliación e a ANECA. A universidade, como institución responsable da educación superior, deberá establecer as finalidades ás que responde a avaliación; se entre as finalidades explicitadas está a de estimular e recoñecer a actividade docente mediante a asignación de complementos retributivos ao profesorado, no desenvolvemento do programa tamén debería contemplarse a intervención da comunidade autónoma correspondente.

En canto a presentación e convocatoria, nunha primeira etapa de desenvolvemento do programa, a ANECA presentará o modelo e o procedemento de avaliación ás universidades, invitándoas a colaborar no desenvolvemento do mesmo. O programa tamén será presentado ás axencias autonómicas da avaliación coas que ANECA poderá chegar a acordos de colaboración. A participación das universidades concretarase nunha convocatoria pública na que se fixarán, a partir dun convenio entre ANECA e a universidade, ou ANECA e a Axencia de avaliación autonómica, as condicións de participación.

No que se refire o deseño e recoñecemento, as universidades que participan no Programa de Apoio á Educación á Actividade Docente, deberá elaborar un documento ou manual para a avaliación da actividade docente do seu profesorado. Dito manual ou documento, no seu caso, será recoñecido pola axencia correspondente. O manual ten que ter os seguintes aspectos:

- **Dimensión estratéxica da avaliación.** Deberase concretar o obxecto, ámbito de aplicación así como as finalidades de avaliación.
- **Especificacións do modelo.** Deberase sinalar aquelas especificacións que a Universidade considere oportunas para desplegar o modelo desenvolto pola ANECA conforme ás finalidades e características da avaliación estratéxicamente definidas.
- **Criterios de avaliación.** Deberase determinar de xeito preciso os requisitos para que a actividade docente poda ser avaliada, os estándares de adecuación ou de excelencia contra os que se realiza a avaliación, os mínimos a considerar, os méritos relevantes, etc.

- **Procedementos para o desenvolvemento da avaliación.** Deberase recoller os procedementos adoptados pola Universidade para levar a cabo a avaliación, con indicación dos mecanismos de transparencia e salvagarda, os axentes implicados, etc. Así mesmo, o manual ou documento deberá establecer a composición dos comités de avaliación da universidade indicando se formarán parte delas expertos externos á Universidade, para solventar os conflitos de intereses que podan derivarse da avaliación. En tal caso, as universidades poderán solicitalos á ANECA ou ás Axencias autonómicas de avaliación.
- **Fontes e formas de avaliación.** Deberanse determinar as fontes, técnicas e ferramentas que van a usarse para recoller a información sobre a actividade docente.
- **Toma de decisións.** Deberase determinar de xeito preciso as pautas para a adopción das decisións que se deriven da avaliación segundo a natureza das mesmas, sinalando os axentes implicados e o procedemento para adoptalas.

En relación a difusión dos resultados da avaliación e para salvagardar a confidencialidade das avaliacións individuais e singulares que se realicen, o Manual ou documento deberá expresar de xeito claro e determinante, dacordo coa dimensión estratéxica definida pola Universidade, qué resultados da avaliación se difunden, a quen e como. O recoñecemento dos procedementos previstos pola Universidade para desenvolver a avaliación, recollidos no manual ou documento para a avaliación da actividade docente, levarase a cabo por unha Comisión de avaliación composta por cinco membros designados na forma que estableza o convenio de colaboración entre ANECA e as axencias autonómicas. No convenio que regule a colaboración entre ANECA e unha Axencia de avaliación autonómica ou entre ANECA e unha Universidade, deberase especificar a composición e nomeamento dos comités de avaliación, a formación das persoas avliadoras, o calendario de desenvolvemento e as obrigas das partes. Dita composición asegurará a presenza de axentes externos á universidade ou á Comunidade Autónoma.

Nunha seguinte fase, a de desenvolvemento, a Universidade realiza as actuacións previstas no Manual para a avaliación da actividade docente. As universidades, para levar a cabo a avaliación da actividade docente, poderán contar co apoio de ANECA ou as Axencias autonómicas de avaliación para formar os comités de avaliación ou artellar a súa composición. Nun período de dous anos, as universidades que se inicien no Programa, avaliarán a actividade docente do seu profesorado seguindo o procedemento establecido nos seus correspondentes manuais. En dito período, que terá un carácter experimental, ANECA ou a Axencia autonómica de avaliación, recoñecerán os procedementos desenvolto polas universidades para avaliar ao seu profesorado.

Posteriormente, a ANECA e as Axencias autonómicas, coas que se firmou previamente o contrato, aplicarán mecanismos para o seguimento. Para elo, crearase

unha Comisión de Seguimento, formada por un presidente e Secretario propostos por ANECA e un representante de cada unha das axencias implicadas. ANECA, Axencias Autonómicas e Universidades, revisarán periódicamente o modelo e o procedemento marco establecidos para melloros, e, atendendo a novas demandas e necesidades detectadas no eido da avaliación da actividade docente, introducirán as innovacións que se precisen para garantir a calidade de dita avaliación.

Finalmente, transcurrida a fase de experimentación, a ANECA ou a Axencia Autonómica da avaliación, certificará os resultados que se obteñan, co procedemento de avaliación aplicado na Universidade, por un periodo de tres a cinco anos. Dito proceso realizarao o Comité de Certificación que estará formado por cinco membros designados na forma que estableza o convenio de colaboración anteriormente citado e no que, en todo caso, asegurará a presenza de axentes externos á Universidade ou á Comunidade Autónoma.

6. Bibliografía

- Angulo Rasco, F. (1993). Evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas, en Cuadernos de Pedagogía, 219, 8 - 15.
- Aparicio, F. (1991). Calidad institucional. La gestión de los centros universitarios. En I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación universitaria. Cádiz: ICE.
- Aparicio, F. y Gonzalez, R.M. (1994). La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios. Madrid: ICE Universidad Politécnica de Madrid.
- Arbizu, F. (1994). La función docente del profesor universitario. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Cid Fernández, X.M., Rodríguez Rodríguez, X. (Coord). A fenda dixital e as súas implicacións educativas.
- De Miguel, M. (1998). La evaluación de la función docente del profesorado universitario.
- Escudero Muñoz, J. M. (1999). De la calidad y otras calidades, en Cuadernos de Pedagogía, 285, 77 - 84.
- Gewerc Barujel, A. (coord.) (2008). Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento, Colección REDES, AECIC – MAEC.
- Iaies, G. (2003). Evaluar las evaluaciones, en G. Iaies et al. Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidade educativa. Buenos Aires, IIPE – UNESCO, 15 – 35.
- Marcelo, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (1996). La innovación como formación. En XXI Congreso Internacional de Pedagogía. Tomo I: Ponencias. San Sebastián: Sociedad Española de Pedagogía. 50

- Montero Mesa, M.L. (1995). Innovación educativa: actas I Congreso de innovación educativa. Ed. Tórculo.
- Montero Mesa, M.L., González Sanmamed M., Cepeda Romero O., Cebreiro López B. (1990). Análisis de necesidades en formación de profesorado. Revista Investigación Educativa. Barcelona.
- MEC (2004): Una educación de calidad para todos y entre todos. Madrid, Autor, 15 – 18 e 134 – 139
- Santos Guerra, M.A. (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. En Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Madrid: Consejo de Universidades.
- Santos Guerra, M.A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Granada. Aljibe, 33-46.
- Stufflebeam, D.L. y Sinkfield, A.J. (1987). Evaluación sistemática. Barcelona. Paidós, 1-63
- Trillo Alonso, F. (2008). Una definición de evaluación. Reflexiones acerca de los paradigmas, Documento inédito. Materiais de aula.
- Trillo Alonso, F. (2004). Evaluación, Modelos de. En Rodríguez Diéguez, J.L. (Dir), y Bolívar, A, y Salvador Mata F. (Coords.): Diccionario de Didáctica. Ed. Aljibe.
- Veira, S.L. (1983). Análisis sociológico del profesorado universitario. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.

7. Webgrafía

- <http://www.oei.es/eduytrabajo2/LASA.pdf> (Data de consulta 24-01-11)
- <http://www.usc.es/~calidade/docentia.htm>. (Data de consulta 13-11-10)
- <http://www.aneca.es> (Data de consulta 10-01-11)
- <http://www.acsug.es> (Data de consulta 10-01-11)

Inteligencia Emocional (IE), liderazgo afectivo, capital emocional y empresa

M^a DEL CARMEN GUTIÉRREZ MOAR

TERESA M^a GUTIÉRREZ MOAR

*Dpto. de T^a da Educación, H^a da Educación e Pedagogía Social
Universidade de Santiago de Compostela*

*“La inteligencia emocional se ha convertido en la premisa fundamental
de cualquier programa de formación en gestión empresarial”*

Linda Kegan Vicepresidenta de Desarrollo Ejecutivo de Citibank
(Goleman, 1998, p. 22)

1. Introducción

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) se define como la destreza que nos permite [re]conocer, interpretar y controlar nuestras emociones, sentimientos y motivaciones así como las ajenas, para dirigir las y equilibrarlas en la trilogía pensar, sentir y actuar. Este concepto ha sido aplicado a distintos ámbitos de la realidad: educación, salud, familia y empresa. En este último entorno, las implicaciones de la IE en el mundo laboral y en la vida de las organizaciones empresariales, nos llevan a hacer una serie de reflexiones sobre la importancia de aprender y desarrollar nuestro Coeficiente Emocional (CE) ante los profundos cambios del mundo económico, las relaciones intra e interpersonales en el trabajo y las exigencias de los Departamentos

de Recursos Humanos (RRHH) ante la contratación de personal, para la retención de capital humano que configure un capital emocional, es decir, centrado en emociones, sentimientos y valores de trabajadores, clientes, proveedores, accionistas, socios, etc. y un liderazgo afectivo caracterizado por la utilización inteligente de las emociones para una mejor calidad de vida personal y profesional.

2. Justificación teórica

Desde que en la década de los 90 los profesores P. Salovey, de la Universidad de Yale y J. D. Mayer, de la Universidad de New Hampshire, ambas en Estados Unidos, acuñaran por primera vez el término «inteligencia emocional» (IE), hemos asistido a una “revolución emocional”, incrementada cuando D. Goleman, de la Universidad de Harvard, difundió este constructo. Este autor fue el que se encargó de llamar la atención sobre el poder que tienen las emociones en el desarrollo personal y social de los individuos en lo que se refiere a la “salud emocional”, la educación y el mundo empresarial.

Aquí damos entrada al beneficio potencial de este trabajo de investigación, que estriba en un cambio de tendencia que nos permite pasar de un olvido tradicional de las emociones en los contextos educativos, sanitarios y empresariales a proferirle un énfasis especial que nos surge después de leer uno de los fenómenos editoriales y sociales de la década de los 90, *La Inteligencia Emocional* (Goleman, 1997), *La práctica de la Inteligencia emocional. Cómo llegar a ser un profesional competente* (Goleman, 1998) e *Inteligencia Emocional en la Empresa* (Goleman, 1999), así como la posterior entrevista con él cuando vino a A Coruña traído por Caixa Galicia, con motivo de la creación de programas centrados en la medición de la capacitación emocional para la elección del personal en las empresas sin olvidar que él había comenzado en los contextos educativos.

Conversamos acerca del concepto de IE y sus implicaciones psico-pedagógicas y laborales, poniéndome de relieve que su principal problema para acometer cambios en la escuela, había sido la poca receptividad de los profesionales de la educación, a pesar de las evidencias prácticas que aportaban sus estudios, así como el escaso apoyo de las administraciones, debido a que las reformas conllevan grandes inversiones. Por eso, a pesar de empezar en el mundo de la educación, en la actualidad, trabaja para el ámbito empresarial, que apostó por su proyecto emocional y le reporta grandes beneficios tanto económicos como de satisfacción personal, que le empujan a pergeñar nuevos programas demandados desde este nuevo ámbito profesional, sin descartar también abarcar nuevos contextos que inviten a la autorrealización de los sujetos pero, tomando como marco de referencia el desarrollo de la personalidad integral de los sujetos partiendo y analizando la idiosincrasia emocional de cada persona.

Otro autor relevante fue H. Gardner quien se encargó de proponer y defender la *teoría de las inteligencias múltiples* (IM)¹, según la cual se reconoce que el ser humano posee varios puntos diferentes de su cerebro donde se albergan dichas inteligencias. Una de ellas, son las inteligencias personales referidas a las emociones tanto intrapersonales² como interpersonales³.

A lo largo de esta comunicación, trataremos de demostrar la necesidad de la alfabetización emocional de todos los sujetos en interacción con su comunidad más próxima, centrándonos especialmente en las instituciones empresariales y educativas, si bien la máxima dificultad con la que nos encontramos radica en la falta de tradición y novedad del tema, lo que nos inclinará a huir de afirmaciones categóricas y a exponer todo, como un planteamiento programático cuya prospectiva estriba en que podría ser desarrollada en el tercer milenio, como una alternativa que capacita a los sujetos emocionalmente y plantea programas donde están explícitas tanto la dimensión cognitiva como la emocional, que aunque exigen pragmáticas diferentes, presentan un mismo valor, ya que ambas gozan de una característica común -ser inteligencias- pero, con características distintas y complementarias.

Así, esta *revolución emocional* ha significado que se hayan generado cambios en el entendimiento de los diferentes ámbitos de la realidad y ciencias como la pedagogía, psicología, las ciencias empresariales, que han conllevado a una necesidad de cambios a nivel pragmático y que educativamente, exigen ser llevados a la práctica desde planteamientos integrales.

Podemos decir que existen una serie de elementos sobre los que se asienta esta nueva situación:

- a) Aumento de estudios y publicaciones vinculados con el mundo afectivo-emocional.
- b) Amplia difusión de la obra de Goleman, la inteligencia emocional.
- c) Aplicación del concepto de IE al ámbito de la educación (educación emocional en la familia y en la escuela), salud (salud emocional) y mundo laboral (empresa emocional liderazgo afectivo y capital emocional).
- d) Relaciones del concepto de IE con la orientación profesional y las organizaciones empresariales.
- e) Vinculación entre las emociones positivas y el estado de salud de las personas.

1 En la teoría de las inteligencias múltiples (IM) inicialmente se señalaron siete inteligencias: musical, cinética-corporal, lógico-matemática, lingüística o verbal, espacial, intrapersonal e interpersonal, y posteriormente este autor incluyó la octava denominada inteligencia naturalista.

2 Hace referencia a una vuelta hacia el interior de uno mismo, para elaborar nuestra imagen exacta y verdadera que nos capacite en nuestra actuación de la forma más eficaz.

3 Se identifica como la capacidad de comprender a los demás.

Los argumentos que pueden establecerse para justificar la importancia de educar la dimensión afectivo-emocional de los individuos los enunciamos, a modo de consignas, a continuación:

- 1ª. El conocimiento de los estados emocionales es una forma de educar para la vida.
- 2ª. La educación emocional supone educar los afectos impartiendo conocimientos teóricos y prácticos sobre la vida emocional.
- 3ª. Las emociones poseen un papel importante en nuestras vidas.
- 4ª. La educación emocional es una forma de prevención y de promoción de la salud.
- 5ª. La dimensión emocional es un factor destacable para el logro de un desarrollo integral de la personalidad de los individuos.
- 6ª. La educación emocional debe estar integrada en el proceso educativo y laboral, al definirse éstos como potenciadores de un desarrollo integral.
- 7ª. La educación emocional debe formar parte del currículum ordinario explícitamente y con programaciones articuladas.
- 8ª. El desarrollo emocional afecta tanto al trabajo (mundo laboral) como a las relaciones intrapersonales e interpersonales.

3. Metodología

En la actualidad, la formación en IE desde el ámbito laboral intenta dar respuesta a preguntas como: ¿Qué podemos hacer para que la inteligencia emocional se desarrolle en nuestras empresas?, ¿Es suficiente difundir los conceptos?, ¿Qué características de la IE exigen los nuevos puestos laborales?, ¿Cómo la empresa debe ser atractiva para atraer a la gente y para no perder el capital de su propio talento?, ¿Qué ha de tener un programa de inteligencia emocional para que tenga éxito en el ámbito laboral? Su respuesta requiere una dinámica metodológica específica para formar a nuestros trabajadores desde los principios de la IE a través de cursos, seminarios y talleres con un adecuado equilibrio entre contenido teórico y desarrollo práctico. En general, existen una serie de módulos básicos y otros apartados que pueden variar en función de la necesaria contextualización tanto a los tipos de empresa como a los propios destinatarios a los que va destinada la formación técnico-profesional.

Los bloques básicos son:

0. Introducción y presentación

I. El mundo emocional

- Marco conceptual y clasificación de las emociones
- Conciencia emocional: Conocer y reconocer emociones
- Control de las emociones

II. Inteligencia cognitiva e Inteligencia emocional

- CI y CE
- Inteligencias Múltiples: musical, cinética-corporal, lógico-matemática, lingüística o verbal, espacial, intrapersonal e interpersonal, y naturalista.

III. Inteligencia Emocional (IE): Competencias emocionales

- Conciencia de uno mismo (autoconocimiento emocional)
- Autocontrol Emocional (autorregulación)
- Motivación
- Creatividad
- Empatía
- Relaciones Interpersonales
- Habilidades sociales y asertividad
- Resiliencia
- Escucha activa
- Toma de decisiones

Otros bloques de contenido:

- **Inteligencia Emocional (IE) y Comunicación**
- **Inteligencia Emocional (IE) y Trabajo en equipo**
- **Inteligencia Emocional (IE) y Resolución de conflictos**
- **Liderazgo afectivo**
- **Coaching emocional**
- **Programación Neurolingüística (PNL) e Inteligencia Emocional (IE)**
- **El Capital emocional de una empresa**
- **Etc.**

4. Resultados

En consonancia con los conocimientos teórico-prácticos sobre la inteligencia emocional las ventajas que conlleva su desarrollo, tanto a nivel personal como profesional se centran en:

- Mejora de los procesos comunicativos entre diferentes grupos de interés o stakeholders (empleados, clientes, proveedores, propietarios o accionistas y sociedad).

- Clima laboral cooperativo y colaborativo gracias a la consecución de relaciones intra e interpersonales entre los equipos técnicos.
- Presencia de motivación intrínseca de los trabajadores como facilitador del compromiso personal y desempeño profesional con gran responsabilidad y autonomía.
- Refuerzo de relaciones de poder y liderazgo afectivo.
- Flexibilidad y adaptabilidad a los procesos de cambio en las organizaciones sociolaborales y empresariales.
- Tolerancia ante presiones y frustraciones personales y profesionales.
- Empatía e inteligencia social como potenciadores del aprendizaje cooperativo.
- Actitud de compromiso hacia el marketing con causa y Responsabilidad Social Corporativa (RSC) o Responsabilidad Social Empresarial (RSE).
- Incremento de eficacia y eficiencia de los implicados en aras de elevar la rentabilidad empresarial.
- Presencia de la IE en los Departamentos de RRHH y en la administración del personal de las empresas.
- Bienestar emocional como potenciador de un buen clima entre sus colaboradores.
- Reducción de bajas y estrés laborales.
- ***Prospectiva empresarial emocionalmente sostenible.***

5. Conclusiones

Las ideas básicas sobre las implicaciones de la IE en el mundo laboral y en la vida de las organizaciones empresariales, podemos resumirlas atendiendo a los siguientes aspectos:

- Ser conscientes de que el ser humano no puede desligarse en ningún ámbito de sus emociones porque forman parte del ciclo vital de cada sujeto.
- La práctica de la IE exige un programa ya que se incluye en un proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Tomar conciencia de que el éxito laboral depende un 80% de la inteligencia emocional (CE) y un 20% del coeficiente intelectual (CI) Goleman (1997, 1998 y 1999).

6. Referencias bibliográficas

- Albadalejo, M. (2010). Coaching y competencias emocionales. *Padres y Maestros*, 334, 10-15.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Monografías de Escuela Española y Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). Educación emocional para las transiciones. En L. Sobrado Fernández (Ed.) *Orientación Profesional: Diagnóstico e Inserción Sociolaboral*. Barcelona: Editorial Estel. 277-331.
- Bisquerra, R., Martínez Olno, F., Obiols, M. y Pérez Escoda, N. (2006). Evaluación de 360º: Una Aplicación a la Educación Emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24, 1, 187-203.
- Gavilán, F. (2008). Proteger a empleados expuestos a jefes tóxicos beneficia también a la empresa. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 49, 12-18.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia emocional. Cómo llegar a ser un profesional competente*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencia Emocional en la Empresa*. Barcelona: Editorial Vergara.
- Goleman, D. (2004). ¿Qué hace a un líder? *Harvard Business Review, América Latina*. Documento de internet en la dirección <http://www.hbrl.com/> (Consultado el 10-06-2011).
- Gutiérrez Moar, M. C. (2004). *Afectividad y aprendizaje educativo. Hacia una Pedagogía de la Prevención* (Tesis Doctoral). Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. (Tesis publicada por la USC en formato CD-ROM con el ISBN 84-9750-325-2).
- Jovell, A. J. (1999). Medicina basada en la afectividad. *Medicina Clínica*, 113(5), 173-175.
- Jovell, A. J. (2000). Gestión del conocimiento afectivo. *Siete Días Médicos*, 600, 102-108.
- Jovell, A. J. (2007). *Liderazgo afectivo. All you need is love*. Barcelona: Alienta Editorial.
- Marina, J. A. (2006). El capital humano y sus contradicciones. *Capital Humano*, 200, 36-40.
- Nuñez Cubero L.; Bisquerra Alzina, R.; González Monteagudo, J. y Gutiérrez Moar, M. C. (2006). El papel de la institución educativa en la educación emocional. En J. M. Asensio; J. García Carrasco; L. Nuñez Cubero y J. Larrosa (Coords.) *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel [Libro y CD]. 171-196.
- Nuñez Cubero, L.; Bisquerra Alzina, R.; González Monteagudo, J. y Gutiérrez Moar, M. C. (2006). Propuestas pedagógicas para educar las emociones. En J. M. Asensio; J. García Carrasco; L. Nuñez Cubero y J. Larrosa (Coords.) *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel [Libro y CD]. 197-220.

SECO AGUILAR, J. J. (2006). La inteligencia emocional. Aplicada a la Administración de Personal. *TEC Empresarial*, 1 (1), 20-24.

Webgrafía

- ✕ <http://www.educacionemocional.org>
- ✕ <http://www.emocionesysentimientos.com>
- ✕ <http://www.inteligenciaemocional.net>
- ✕ <http://www.inteligencia-emocional.org>
- ✕ <http://inteligenciaemocionalenlaempresa.blogspot.com/>
- ✕ <http://www.capitaleemocional.com/>

Las competencias en la Educación Musical

SILVANA LONGUEIRA MATOS
Grupo de Investigación Terceira Xeración
Universidade de Santiago de Compostela

Introducción

Actualmente estamos en condiciones de afirmar que en la educación musical podemos distinguir tres ámbitos de formación claramente diferenciados: formación musical en educación general, formación musical profesional y formación docente, aunque a lo largo de la historia hayan podido llegar a subsumirse los unos en los otros. El ámbito conceptual de las competencias, generalizado a partir del espacio europeo de educación, exige valorar qué competencias para cada nivel educativo. El reto de la educación general debe centrarse en las aportaciones de la música a las competencias básicas y en qué competencias propiamente musicales se necesitan para el desarrollo integral de cada individuo. Respecto al ámbito profesional, debemos observar cómo aportamos a las competencias básicas, qué competencias generales y qué competencias profesionales. Este ámbito profesional se complica con la gradación en el sistema: grado elemental, grado profesional y grado superior, además del ámbito no formal configurado por las escuelas de música. El ámbito de las titulaciones superiores ha sido definida recientemente por el Real Decreto 631/2010 que tiene como finalidad adaptar los títulos de las diferentes especialidades a los criterios del EEES. Sin embargo,

el nivel más complicado está siendo el grado profesional, que no acaba de definir en qué competencias profesionales debe centrarse, cómo debe atender el desarrollo de las competencias básicas y, en tal caso, la validez y extensión laboral de dicho título, que por denominación se entiende como *profesional*. Establecer los retos del marco conceptual delimitado por las competencias según los diferentes niveles educativos de nuestro sistema educativo es el objetivo de esta comunicación.

Marco legislativo

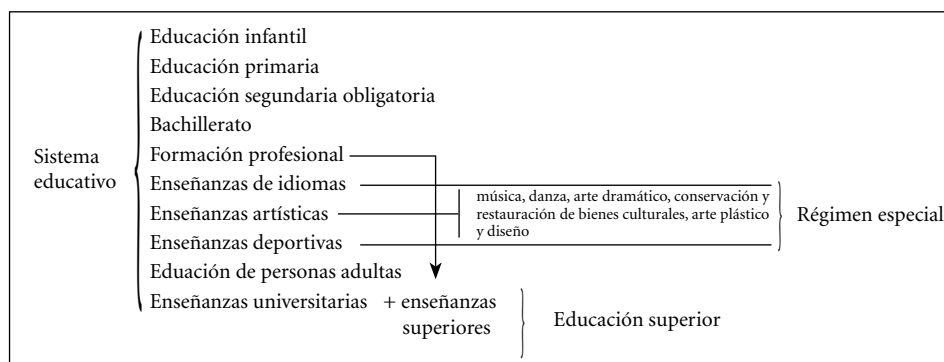
Ya en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) (BOE de 6 de agosto) se contempla la música como parte del currículo de la educación general, pero no será hasta la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre) cuando realmente la música pase a formar parte del currículo de la educación obligatoria, siendo impartida por profesorado especializado (se crea la especialidad maestro de educación musical). Así mismo, la educación musical fuera de este ámbito se denomina educación de régimen especial, reconociendo dos ámbitos de desarrollo: los conservatorios y las escuelas de música.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (B.O.E. de 4 de mayo) *mantiene el concepto de enseñanzas de régimen especial* -aunque no con el rango de Título como hacía la LOGSE- para las enseñanzas profesionales (artículo 3.6 de la LOE), pero *además establece el concepto de educación artística en la educación general*. La educación artística aparece con esa denominación como área en el currículo de educación primaria.

De manera tal que con la LOE podemos afirmar que la educación artística queda integrada en el sistema general de formación, de manera clara y distinta de la que corresponde a las enseñanzas artísticas de carácter profesional (artículo 45 de la LOE). Se sigue, por tanto, que la formación artística es un ámbito de intervención pedagógica que puede ser abordado desde la formación general del individuo y como ámbito de especialización o profesionalización.

A partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo) las enseñanzas de música, danza, arte dramático, conservación y restauración de bienes culturales, arte plástico y diseño pasan a denominarse enseñanzas artísticas, integrándose dentro del sistema educativo. Se plantea por tanto una nueva realidad. El sistema educativo en nuestro país a partir de 1990 deja de tener como prioridad la educación “para” la música, para potenciar también la educación “por” la música, reforzándose con la LOE: ni se trata de preparar a todos como si fueran a ser instrumentistas expertos, ni de que todos sean vocacionalmente músicos. Se trata

de que la música es para la educación una dimensión de intervención general y como tal es susceptible de ser tratada, como un problema pedagógico general que permite desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos de manera integral y no diferencial. La educación musical es así problema emergente en el sentido técnico del término: en el todo hay algo más que las partes, desde el punto de vista pedagógico. No se trata de tener oído absoluto o de desarrollar la habilidad del virtuoso. En la educación musical como ámbito de educación general, hablamos de un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona desde la experiencia musical basada en competencias que permiten aunar inteligencia, voluntad y afectividad en el desarrollo de toma de decisiones personales que tienen implicación en cada proyecto de vida (Tourrián, 2005a), sea o no el alumno, en el futuro, un profesional de la música. Esto quiere decir que el desarrollo de un experto no es el problema de la formación entendida como educación musical general, educación “por” la música, a menos que digamos que la educación musical sólo es una rama de enseñanza profesional muy elevada (educación “para” la música) y no una cuestión de educación general. Lo que, tal como se ha desarrollado la legislación, tendría ya carácter contradictorio e incompleto (Tourrián y Longueira, 2009).



Fuente: Elaboración propia

Concepto de competencias

Se entienden por competencia la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas (Sarramona, 2004).

Las competencias desarrollan las *capacidades* de la persona y tienen siempre un carácter aplicativo que hace que el individuo sea capaz de resolver sus propios problemas ante situaciones diferentes. Al mismo tiempo tienen un carácter interdisciplinar

ya que integran aprendizajes procedentes de diferentes disciplinas y, finalmente, suponen un punto de equilibrio entre la calidad y la equidad ya que pretenden ser, por un lado, la respuesta educativa al mundo actual y, por otro, la base común que todos los ciudadanos han de adquirir y sobre la cual fomentar la convivencia (Sarramona, 2003a).

La competencia no es una capacidad simplemente. Mientras que la capacidad se refiere a una organización mental más transversal, la competencia es específica a una familia concreta de situaciones y, a pesar del debate científico en torno al concepto, se define desde unos rasgos comunes que delimitan su significado (Tourrián, 2007a).

La adquisición de competencias, por tanto, permite manejar conocimientos aplicados, versátiles y transferibles, que aseguran a los sujetos que las adquieren la capacidad de desenvolverse, social y personalmente, integrando saberes, habilidades, destrezas, actitudes valores y motivaciones, de alta relevancia y funcionalidad.

El programa educativo de la Unión Europea *Education and Training 2010*, iniciado para los países miembros con el objetivo primario de establecer un marco general de competencias para la vida, señala ocho competencias clave que en nuestro país la legislación desarrollada a partir de la LOE traduce en las siguientes competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Desarrollo de las competencias básicas en la formación general a través de la música

Inicialmente, del listado anterior, la competencia más relacionada con la materia de música, es la sexta, la cultural y artística. En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, y de muy similar manera en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, recogen:

La competencia artística incorpora (...) el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad -la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crea-, o incluye, además, habilidades para obtener información -ya

sea individualmente o en colaboración- y, muy especialmente, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.

Dentro de la educación primaria la música se incluye en el área de educación artística. El currículo contempla tres ámbitos principales articulados en dos ejes cada uno: la percepción y la expresión. Los más desarrollados son los ámbitos vinculados a los lenguajes plástico y musical aunque se nombra también la danza y el teatro. En el currículo de la educación secundaria obligatoria se contempla la materia de música. En ambos casos se identifica la percepción en la con el desarrollo de capacidades de discriminación auditiva, de audición activa y de memoria comprensiva de la música, tanto durante el desarrollo de actividades de interpretación y creación musical como en la audición de obras musicales en vivo o grabadas. Por su parte, la expresión alude al desarrollo de todas aquellas capacidades vinculadas con la interpretación y la creación musical. Desde el punto de vista de la interpretación, la enseñanza y el aprendizaje de la música se centran en tres ámbitos diferenciados pero estrechamente relacionados: la expresión vocal, la expresión instrumental y el movimiento y la danza. Mediante el desarrollo de estas capacidades se trata de facilitar el logro de un dominio básico de las técnicas requeridas para el canto y la interpretación instrumental, así como los ajustes rítmicos y motores implícitos en el movimiento y la danza. La creación musical remite a la exploración de los elementos propios del lenguaje musical y a la experimentación y combinación de los sonidos a través de la improvisación, la elaboración de arreglos y la composición individual y colectiva.

En el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria se contempla que la materia de música:

pretende establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, estableciendo los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, llegando a un grado de autonomía tal que posibilite la participación activa e informada en diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical.

Sin embargo, la contribución de la educación musical al desarrollo de las competencias básicas no se agota en la competencia cultural y artística. Los currículos de educación primaria y secundaria obligatoria apuntan a las relaciones que siguen.

La materia de música contribuye de forma directa a la adquisición de la *competencia cultural y artística* en todos los aspectos que la configuran. Fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales, a través de experiencias perceptivas y expresivas y del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos. Puede potenciar así, actitudes abiertas

y respetuosas y ofrecer elementos para la elaboración de juicios fundamentados respecto a las distintas manifestaciones musicales, estableciendo conexiones con otros lenguajes artísticos y con los contextos social e histórico a los que se circunscribe cada obra. La orientación de esta materia, en la que la expresión juega un papel importante, permite adquirir habilidades para expresar ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa, especialmente presentes en contenidos relacionados con la interpretación, la improvisación y la composición, tanto individual como colectiva, que a su vez estimulan la imaginación y la creatividad. Por otra parte, una mejor comprensión del hecho musical permite su consideración como fuente de placer y enriquecimiento personal.

Colabora al desarrollo de la *competencia de autonomía e iniciativa personal*, mediante el trabajo colaborativo al que antes se ha hecho referencia y la habilidad para planificar y gestionar proyectos. La interpretación y la composición son dos claros ejemplos de actividades que requieren de una planificación previa y de la toma de decisiones para obtener los resultados deseados. Por otra parte, en aquellas actividades relacionadas especialmente con la interpretación musical, se desarrollan capacidades y habilidades tales como la perseverancia, la responsabilidad, la autocrítica y la autoestima, siendo éstos, factores clave para la adquisición de esta competencia.

La música contribuye también a la *competencia social y ciudadana*. La participación en actividades musicales de distinta índole, especialmente las relacionadas con la interpretación y creación colectiva que requieren de un trabajo cooperativo, colabora en la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás: da la oportunidad de expresar ideas propias, valorar las de los demás y coordinar las propias acciones con las de los otros integrantes del grupo responsabilizándose en la consecución de un resultado. La toma de contacto con una amplia variedad de músicas, tanto del pasado como del presente, favorece la comprensión de diferentes culturas y de su aportación al progreso de la humanidad y con ello la valoración de los demás y los rasgos de la sociedad en que se vive.

La música también contribuye de manera directa al desarrollo del *tratamiento de la información y competencia digital*. El uso de los recursos tecnológicos en el campo de la música posibilita el conocimiento y dominio básico del «hardware» y el «software» musical, los distintos formatos de sonido y de audio digital o las técnicas de tratamiento y grabación del sonido relacionados, entre otros, con la producción de mensajes musicales, audiovisuales y multimedia. Favorece, asimismo, su aprovechamiento como herramienta para los procesos de autoaprendizaje y su posible integración en las actividades de ocio. Además, la obtención de información musical requiere de destrezas relacionadas con el tratamiento de la información aunque desde esta materia, merece especial consideración el uso de productos musicales.

La música también contribuye al desarrollo de la *competencia para aprender a aprender*, potenciando capacidades y destrezas fundamentales para el aprendizaje

guiado y autónomo como la atención, la concentración y la memoria, al tiempo que desarrolla el sentido del orden y del análisis. Por una parte, la audición musical necesita una escucha reiterada para llegar a conocer una obra, reconocerla, identificar sus elementos y «apropiarse» de la misma. Por otra, todas aquellas actividades de interpretación musical y de entrenamiento auditivo requieren de la toma de conciencia sobre las propias posibilidades, la utilización de distintas estrategias de aprendizaje, la gestión y control eficaz de los propios procesos.

Respecto a la *competencia en comunicación lingüística* la música contribuye, al igual que otras áreas, a enriquecer los intercambios comunicativos y a la adquisición y uso de un vocabulario musical básico. También colabora a la integración del lenguaje musical y el lenguaje verbal, y a la valoración del enriquecimiento que dicha interacción genera.

Desde el punto de vista de la *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico* la música realiza su aportación a la mejora de la calidad del medio ambiente, identificando y reflexionando sobre el exceso de ruido, la contaminación sonora y el uso indiscriminado de la música, con el fin de generar hábitos saludables. Además, los contenidos relacionados con el uso correcto de la voz y del aparato respiratorio, inciden en el desarrollo de esta competencia.

Aunque en el currículo de primaria se contempla como una aportación menor y en el de secundaria no se contempla, desde el punto de vista del conocimiento profundo de la música, es obvia la relación de esta materia con la *competencia matemática*, a partir del sistema de representación matemática: valores, proporciones, y equivalencias, compartiendo bases conceptuales comunes. Cuando en el aula de música se trabajan el ritmo o las escalas, se está haciendo una aportación al desarrollo de la competencia matemática.

Aportaciones a las competencias básicas de la formación musical profesional

Los conservatorios de música están orientados hacia la profesionalización del ámbito. Tal y como hemos recogido en trabajos anteriores, hablamos de formación “para” la música, ya que la finalidad de estas enseñanzas es formar a profesionales en los diferentes ámbitos de especialización: creación (composición), interpretación (instrumentistas y dirección), pedagogía (docentes en diferentes áreas y ámbitos), investigación (musicología, etnomusicología, flamencología) y nuevos ámbitos técnicos.

Sin embargo, una de las principales disyuntivas entre lo fáctico y lo normativo que plantea la planificación de los estudios profesionales de música es el límite entre formación estrictamente técnica y formación general, especialmente en los primeros años de los planes de estudios. En los tres grados que configuran el currículo musical

profesional las necesidades, expectativas, objetivos y capacidades de los alumnos son muy distintas. Teniendo en cuenta que en el grado elemental los alumnos ingresan con 8 años, tan importante es la formación musical que reciban, como su desarrollo integral, las aportaciones que la educación musical sistematizada pueda generar para la concreción de las competencias básicas de nuestros alumnos.

Ámbito cognitivo:

3. Potenciación del razonamiento inductivo/analógico.
4. Mejora del lenguaje hablado-escrito.
5. Potenciación de la memoria y las representaciones mentales.
6. Mejora de la atención sostenida.
7. Aprendizaje de segundas lenguas.
8. Influencia en el pensamiento matemático.

Ámbito físico y psicomotriz:

9. Control de los movimientos en general, y especialmente desarrollo de la psicomotricidad fina.
10. Equilibrio y control del cuerpo.
11. Control de la respiración.
12. Asunción de mecanismos de relajación.

Ámbito socio-afectivo (Longueira y López, 2004):

13. Mejora de la confianza en uno mismo y de sus capacidades (autoconcepto).
14. Asunción de responsabilidades y compromisos.
15. Perseverancia.
16. Miedo relativo al fracaso.
17. Mayor grado de tolerancia en las relaciones interpersonales.
18. Control de las emociones (relaciones interpersonales) y expresión de los sentimientos.
19. Capacidad de resolución de problemas por sí mismo.
20. Fomentar las actividades cooperativas.
21. Educar en la no competitividad.
22. Desarrollo del criterio personal.
23. Comunicación y empatía: aprender a escuchar a los demás desde un punto de vista emocional que permita situarse en el lugar del otro.
24. Pautas de organización y auto-gestión de los recursos y la automotivación.
25. Valorar las compensaciones del esfuerzo y el trabajo: entender que ambos pueden sustituir la falta de aptitudes.

Educación musical y competencias profesionales

Los autores más relevantes que han abordado el tema de las competencias profesionales son M. G. LeBoterf y P. Perrenoud. Según LeBoterf el enfoque de competencias nace de la necesidad social de confianza sobre los productos y servicios que se consumen. Una de las alternativas para solucionarlo fueron los certificados de calidad, que también han tenido su desarrollo en los centros educativos a través de la normalización y certificación de procesos: ISO 9000:2000, FQM, etc.

Una de las definiciones que más encontramos en la documentación relacionada con competencias es la de P. Perrenoud:

aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenoud, 2001, p. 98).

Los diferentes niveles del sistema educativo conducentes a la profesionalización han ido adaptando sus planes de estudios a las competencias. En 2002 (Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional) la formación profesional ha creado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) como instrumento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional para ordenar las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las *competencias* apropiadas para el ejercicio profesional. Comprende las cualificaciones profesionales más significativas del sistema productivo español, organizadas en familias profesionales y niveles y constituye la base para elaborar la oferta formativa de los títulos y los certificados de profesionalidad.

Por otro lado, la adaptación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior, pone en marcha nuevos planes de estudios de grado y postgrado basados en competencias profesionales. Tal y como plantean González y Wagenaar (2003), coordinadores del proyecto Tuning, las competencias se entienden como “saber” (conocimiento teórico de un campo académico, se relaciona con la capacidad de conocer y comprender), “saber hacer” (aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), y “saber ser” (valores influyentes en la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos y pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, sino que la domina en cierto grado (González y Wagenaar, 2003). A través de diferentes estudios como el Proyecto Tuning y las investigaciones gestionadas por la ANECA para la elaboración de los Libros Blancos, se han llegado a clasificar las competencias en dos grupos: competencias genéricas o transversales y competencias específicas. Las

competencias genéricas son independientes de las materias, por lo que no están ligadas a ninguna disciplina, sino que pueden ser aplicadas a una variedad de áreas, materias y situaciones (EURYDICE, 2002). Se dividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias específicas son propias de cada especialidad y se dividen en conocimientos disciplinares (saber), conocimientos profesionales (saber hacer), y, competencias académicas.

Las competencias profesionales musicales se desarrollan en las titulaciones otorgadas por los Conservatorios de música y las Universidades. Los primeros se clasifican en elementales, profesionales y superiores. Una vez finalizado el grado profesional se expide el Título Profesional de la especialidad correspondiente (RD 1577/2006, de 22 de diciembre). Cursar todas las materias del grado superior de una especialidad da derecho al título de grado en dicha especialidad (RD 631/2010 de 14 de mayo). Las titulaciones superiores son equivalentes a los grados universitarios. Sin embargo, los títulos de grado profesional, a pesar de su denominación, no capacitan profesionalmente, y no está reconocido para el desempeño laboral.

Las Universidades gestionan los títulos de Grado en las especialidades de maestro en educación infantil y primaria, así como el de Grado en Historia y Ciencias de la música.

Conclusiones

Actualmente los ámbitos de intervención de la educación musical están claros, al menos como ámbitos de investigación, estudio y desempeño profesional, que no siembre en los contenidos y los objetivos de cada área.

La educación musical que se imparte en las escuelas y los institutos, como parte de la formación general de los individuos, en la etapa de educación obligatoria debe contribuir, como cualquier otra área de formación en esta etapa, al desarrollo de las competencias básicas, ayudando a que el alumno enriquezca su formación y diseño, con criterio personal y patrimonial, su proyecto de vida. Así mismo, la música forma parte del área curricular de educación artística, y debe potenciar la adquisición de competencias propias del ámbito que enriquezcan su bagaje y conocimiento. El ámbito que le corresponde desarrollar en estos términos es el del sentido artístico y de lo estético a través de la música.

Los conservatorios de música encaminan su docencia a la profesionalización. Los alumnos que cursan los diferentes grados (elemental, cuatro cursos; profesional, seis cursos; superior, cuatro cursos) siguen un plan de estudios ordenado y estructurado para la adquisición de los determinados objetivos de cada especialidad. Las competencias para el grado superior de las diferentes especialidades han sido publi-

cadás recientemente en el Real Decreto 631/2010 y está siendo puesto en marcha y desarrollado por las diferentes comunidades autónomas.

Dentro de las titulaciones musicales profesionales existen dos ámbitos sin respuesta actualmente, ambas centradas en el título profesional. Qué competencias profesionales deben obtenerse a lo largo de esta titulación y en qué medida debe atenderse el desarrollo de las competencias básicas. En el primer caso, qué competencias profesionales, sería de esperar que, por la denominación del título, se especifiquen las destrezas y competencias a adquirir para, además, dar validez y valor a tal título. Por otro lado, teniendo en cuenta que los alumnos comienzan con 8 años y permanecen en el sistema como mínimo hasta los 18, el hecho de que tanto el grado elemental como el profesional estén encaminados hacia la profesionalización, no debe ser motivo para descartar la preocupación por el desarrollo integral de cada alumno y atender también al desarrollo de sus competencias básicas, aunque sólo sea por el valor que imprime al perfil profesional una personalidad equilibrada, creativa y crítica.

Las escuelas de música, aún no formando parte del sistema educativo general u obligatorio, desarrollan capacidades que en ocasiones suplen las carencias de la educación primaria y secundaria obligatoria, pero además pueden llegar a desarrollar, aunque sin validez oficial, destrezas y capacidades muy próximas a las que son objetivo de los conservatorios de música. Para el intercambio entre ambas redes de centro está establecido un protocolo de pruebas de acceso que garanticen y reconozcan los conocimientos del alumno y su gradación en el sistema receptor.

Bibliografía

- Alonso, M^a L., Pereira, M^a C. y Soto, J. (2003). La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención. En M^a C. Benso, y M^a C. Pereira, (Coords.). *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio* (pp. 135-202). Ourense: Auria.
- Campbell, D. (1997). *El efecto Mozart*. Barcelona: Urano.
- Competencias en educación musical (2007). *Eufonia* (41). Monografía.
- Consello da Cultura Galega (1999). *O centro integrado de música. Ponencia de Música e Artes Escénicas*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre (Gaceta de 24 de Octubre de 1966) sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música. (Gaceta de 24 de octubre de 1966).
- Despins, J. P. (1986). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Nueva York: Milton Balch.
- Eurydice (2002). *Las competencias clave*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Comisión Europea.

- Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Jiménez, J. (2002). *Teoría del arte*. Madrid: Anaya.
- Iwai, K. (2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños. *Perspectivas*, 32 (4). Monografía
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) (BOE del 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Logse) (BOE de 4 de octubre de 1990).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto de 1970). (Correcciones de errores en BOE de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974).
- López, M^a A. (2007). *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra, un estudio de su presencia y de las prácticas educativas*. Tesis doctoral. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Usc.
- Longueira, S. y López, J. S. (2004). Educación Musical. *Ensaio*, (7), 76-83.
- Longueira, S. (2009). Desarrollo cívico y educación musical. Una contribución al desarrollo de competencias sociales. En *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (pp. 165-176). Madrid: Dikinson.
- Longueira, S. y Touriñán, J. M. (2010). La música como ámbito de educación. La educación musical como educación, como educación artística y como educación profesional y vocacional. En Touriñán, J. M. (Dir.). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. A Coruña: Netbiblo.
- Megías, I. y Rodríguez, E. (2001). Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales. FAD y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. www.fad.es.
- Oriol, N. (2002). El área de "Didáctica de la Expresión Musical". *Revista de educación*, (328), 155-166.
- Parcerisa, A. (2007). Las competencias como referente para la práctica educativa. *Eufonía*, (41), 6-16.
- Perrenoud, P. (2001). La formación del docente en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). Suffit-il d'être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria (BOE de 28 de noviembre de 2008).

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007).
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE de 4 de enero de 2007).
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (BOE de 20 de enero de 2007).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).
- Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas. (BOE de 28 de abril de 1992).
- Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. (BOE de 6 de junio de 1995).
- Roche, E. (1993). Los criterios de la reforma. En *Actas del segundo simposio nacional. La Educación Musical* (pp. 119-122). Madrid: Isme-Fundación Caja Madrid.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Sarramona, J. (Coord.) (2003). *Identificació de les competencies bàsiques*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Zeta.
- SEP (2004). *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. Actas del XIII Congreso Nacional de Pedagogía. Valencia, Sociedad Española de Pedagogía.
- Touriñán, J. M. (1991). Conocimiento de la educación y función pedagógica: el sentido de la competencia profesional. *Teoría de la Educación*, (3), 11-27.
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). La significación del conocimiento de la educación. *Revista de educación*, (302), 165-192.
- Touriñán, J. M. (1998). Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de la planificación desde la perspectiva de la sociedad de la información. *Aula abierta*, (72), 97-132.
- Touriñán, J. M. (2006b). Conocer, Estimar, enseñar, elegir y realizar valores: retos epistemológicos de la investigación pedagógica. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educaió*, (XXX: III, junio) 173-212.
- Touriñán, J. M. (2008a). Educación para la convivencia pacífica y formación en valores derivados de los derechos humanos como fundamento. En J. M. Touriñán, (Coord.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (pp. 196-225). A Coruña: Netbiblo.

- Touriñán, J. M. (2008b) (Coord.). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2008b) (Coord.). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61 (1), 43-60.
- Zaldívar, A. (1992). *La LOGSE en los conservatorios*. Madrid: Real Musical.

**Intereses académicos y profesionales de las/os
alumnas/os de Formación Profesional de Galicia:
un análisis diferencial por sexo**

ANA M^a PORTO CASTRO / M^a JOSEFA MOSTEIRO GARCÍA / JOSÉ CAJIDE VAL
RITA RADL PHILIPP / DOLORES CASTRO PAIS / SILVIA SIERRA MARTÍNEZ
M^a ELENA SOBRINO FERNÁNDEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

La educación y formación determinan en gran medida las posibilidades de ascenso y promoción de mujeres y hombres en el mercado laboral, su futuro nivel de ingresos y su participación en los distintos ámbitos de la vida económica y social. Por ello, uno de los momentos más decisivos en la etapa educativa y profesional del individuo es la elección de la carrera, profesión u oficio que mejor le conviene de acuerdo a sus aptitudes y las posibilidades que le ofrece el medio (Mira y Lopez, 1947). Es decir, a través del proceso de elección vocacional el individuo valora y actualiza sus preferencias lo que conducirá a formular libremente su decisión personal en relación a sus planes y proyectos (Álvarez, 1991).

El carácter multidimensional de la conducta vocacional se refleja en la diversidad de determinantes que condicionan las preferencias profesionales. La importancia de estos determinantes queda supeditada a las diversas teorías que han puesto énfasis en unos o en otros de acuerdo con su enfoque y presupuestos teóricos. Los intereses, esto es, las respuestas afectivas que da un individuo a estímulos ocupacionalmente relevantes

(Gati y Nathan, 1986) es uno de los determinantes fundamentales de las elecciones académicas y profesionales futuras de la/os alumnas/os.

Según Strong (1964) los intereses señalan el rumbo de la conducta vocacional, son elementos claves tanto del desarrollo como de la evolución de la conducta vocacional, sobre los que giran otras instancias como la información, el desarrollo y la madurez vocacional, llegando a condicionar de forma determinante las elecciones profesionales, ya que se desarrollan en un modelo sociocultural determinado en el que tienen posibilidad de expresarse y actuar tanto de motivadores como de reforzadores.

La importancia de los intereses profesionales en la elección profesional queda patente en la diversidad de investigaciones que en los últimos años se han llevado a cabo (Marín y otros, 2000; Hernández, 2004; Molina y Fernández, 2007), investigaciones que ponen de manifiesto la capacidad de esta variable como predictora del desarrollo vocacional del alumnado.

Otras investigaciones han centrado su objetivo en estudiar la incidencia de la variable sexo en los intereses profesionales. Los trabajos realizados en esta línea (Gaviria, 1993; Hernández y Muñoz, 2006; Rodríguez, Torío y Fernández, 2006; Sáinz, 2008, García, 2009; Cepero, 2009) muestran la existencia de diferencias en los intereses académicos y profesionales de las alumnas y alumnos, intereses mediatizados por los estereotipos de género que existen en nuestra sociedad y se transmiten a través del proceso de socialización.

Metodología

Objetivo

En este trabajo nos proponemos estudiar las diferencias en los intereses académicos y profesionales de las alumnas y alumnos que cursan primer año en Ciclos Formativos de Grado Medio.

Muestra

La muestra está compuesta por un total de 575 estudiantes de 1º curso de Formación Profesional de Grado Medio en centros públicos y privados de la Comunidad Autónoma de Galicia, de los cuales un 65% son hombres y un 35% mujeres con edades comprendidas entre los 16 y 19 años mayoritariamente (64,9%).

Instrumento de Recogida de Datos

Para la recogida de información se utilizó y validó un cuestionario estructurado denominado “*Cuestionario para alumnas y alumnos de Formación Profesional sobre la elección de estudios científicos y tecnológicos*”, seleccionando para este estudio las preguntas que abordan directamente los intereses académicos y profesionales. El valor del coeficiente Alpha de Cronbach para este cuestionario fue de 0,787, informando que tiene una notable consistencia interna.

Análisis de Datos

Mediante el paquete estadístico PASW Statistics calculamos frecuencias, porcentajes y la prueba no paramétrica Chi cuadrado a partir de la cual comprobamos si existían diferencias significativas entre hombres y mujeres en cada una de las variables consideradas en esta investigación.

Resultados

Presentamos los resultados obtenidos organizándolos en dos apartados: en primer lugar, hacemos alusión a los intereses académicos y, en segundo lugar, abordamos los aspectos relacionados con los intereses profesionales.

-Intereses académicos

La mayoría de las/os encuestadas/os cursan ciclos formativos vinculados a las familias profesionales de *Energía y Agua* (20,9%), *Artes gráficas* (13,5%) y *Transporte y mantenimiento de vehículos* (10,7%). El análisis por sexos muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre alumnas y alumnos en los distintos Ciclos Formativos que cursan ($\chi^2=371,915$; gl= 4; $p=0,000<0,05$). Así, constatamos que mientras la mayoría de las alumnas estudian Ciclos Formativos de las familias profesionales de *Artes Gráficas* (9,9%), *Sanidad* (4,9%) y *Comunicación, Imagen y sonido* (4,2%), los alumnos encuestados están matriculados mayoritariamente en ciclos relacionados con *Energía y agua* (20,3%), *Fabricación Mecánica* (8%), *Transporte y mantenimiento de vehículos* (10,7%) e *Instalación y mantenimiento* (6,6%).

Tabla 1. Familias profesionales de los Ciclos Formativos que cursa el alumnado

Familias profesionales	Total	Mujeres	Hombres
	%	%	%
Actividades marítimo-pesqueras	1,9	2,1	0,7
Artes gráficas	13,5	9,9	3,6
Comercio y marketing	4,3	2,3	2,1
Comunicación, imagen y sonido	5,0	4,2	0,9
Edificación y obra civil	1,7	0,7	1
Energía y agua	20,9	0,3	20,3
Fabricación mecánica	8,0	0	8
Hostelería y turismo	2,8	0,9	1,9
Imagen personal	3,6	3,6	0
Industrias alimentarias	2,4	1,6	0,9
Informática y comunicaciones	2,2	0,3	1,9
Madera y mueble	5,0	0	5
Transporte y mantenimiento de vehículos	10,7	0	10,7
Instalación y mantenimiento	6,6	0	6,6
Química	2,8	2,3	0,5
Sanidad	5,5	4,9	0,7
Servicios socioculturales y a la comunidad	2,8	2,6	0,2
No contesta	0,2	0,2	0

A partir de los datos obtenidos en las respuestas de las y los encuestadas/os acerca de la razón por la que cursan ese Ciclo Medio, el 35,4% afirma hacerlo por *Tener habilidades personales para su estudio*; el 10,2% tomó esta decisión *Aconsejado por sus padres* y el 6,8% recibieron *Ayuda de los/as amigos/as*. Solo el 1,2% declara que estudian ese Ciclo porque *Es más apropiado para su sexo*. El 33,3% manifiesta tener otro tipo de razones tales como la *Proximidad al domicilio familiar*, el *Acceso a un ciclo superior*, *Completar la formación* o *Porque la nota de su expediente no le permitía acceder a otro ciclo formativo*.

Cuando comparamos las razones que aluden las alumnas y los alumnos a la hora de elegir los ciclos que están cursando, encontramos diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 38,678$ gl=4; $p=0,018 < 0,05$). Un mayor número de alumnos que de alumnas han elegido como principales razones: *Porque me aconsejaron mis padres* (10,7% frente a 9,0%), *Por consejo de los/as amigos/as* (8,0% frente a 4,0%) y *Porque tengo habilidades para ella* (37,9% frente a 31,0%) mientras que, por el contrario, son las alumnas las que en mayor medida aluden a razones tales como: *Por consejo de los/as*

profesores/as (1,5% frente a 0,8%), *Por consejo del/a orientador/a* (8,0% frente a 4,0%) y *Porque es apropiada para mi sexo* (1,5% frente a 1,1%).

Tabla 2. Razón de elección del Ciclo Formativo de Grado Medio

	Total	Mujeres	Hombres
	%	%	%
Porque es apropiada para mi sexo	1,2	1,5	1,1
Porque me aconsejaron mis padres	10,2	9,0	10,7
Por consejo de los/as amigos/as	6,8	4,0	8,0
Por consejo de los/as profesores/as	1,0	1,5	0,8
Por consejo del/a orientador/a	5,4	8,0	4,0
Porque tengo habilidades para ella	35,4	31,0	37,9
Otra razón	33,3	39,5	30,1
No contesta	6,7	5,5	7,5

Las materias que más le gustan al alumnado de Formación Profesional de Grado Medio son, por este orden, las siguientes: *Formación y ocupación laboral* (5,5%), *Instalaciones eléctricas interiores* (3,8%), *Soldadura y atmósfera natural* (3,5%), *Automatismo industrial* (3,3%), *Aplicaciones informáticas* (3,3%) y *Operaciones básicas de mecanización en Carpintería y mueble a medida* (3,1%). Cuando comparamos las respuestas de alumnas y alumnos comprobamos que existen diferencias estadísticamente significativas en los gustos por las materias ($\chi^2=426,381$ gl=291; $p=0,000<0,05$). La materia de *Formación y ocupación laboral* es preferida por más del doble de alumnos que de alumnas; las restantes materias son solo del gusto de los alumnos.

Las materias que menos le gustan al alumnado de nuestra muestra son: *Formación y ocupación laboral* (13,5%), *Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa* (6,7%), *Relaciones en equipos de trabajo* (4,7%), *Electrotecnia* (4,7%), *Productos y servicios financieros y de seguros básicos* (4,7%) e *Interpretación gráfica* (3,5%). Cuando comparamos alumnas y alumnos comprobamos que existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=580,543$; gl=267; $p=0,000<0,05$). En todas las materias a excepción de *Productos y servicios financieros y de seguros básicos*, es superior el número de alumnos a los que no le gustan dichas materias.

Tabla 3. Materia que más y menos le gusta

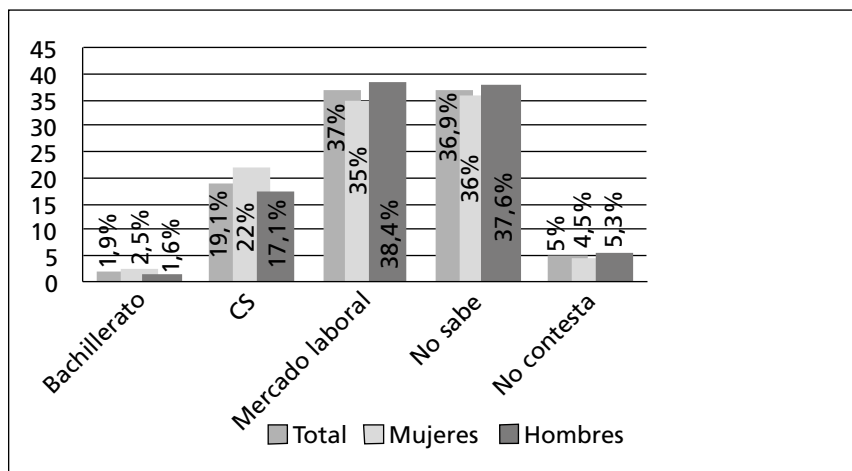
	Materias	Total	Mujeres	Hombres
		%	%	%
Materia que más le gusta	Formación y ocupación laboral	5,5	30,8	69,2
	Soldadura y atmósfera natural	3,5	0	100
	Automatismo industrial	3,3	0	100
	Instalaciones eléctricas interiores	3,8	0	100
	Operaciones básicas de mecanización en carpintería y mueble a medida	3,1	0	100
	Aplicaciones informáticas	3,3	0	100
Materia que menos le gusta	Formación y ocupación laboral	13,5	24,4	75,6
	Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa	6,7	7,7	92,3
	Relaciones en equipos de trabajo	4,7	48,1	51,9
	Electrotecnia	4,7	0	100
	Productos y servicios financieros y de seguros básicos	4,7	85,2	14,8
	Interpretación gráfica	3,5	0	100

Cuando se pregunta a las alumnas y alumnos sobre lo que piensan hacer al finalizar sus estudios de Grado Medio, casi un 40% del total declara su intención de *Incorporarse al mercado laboral*; el 19,1% tiene la intención de *Presentarse a las pruebas de acceso a estudios de Formación Profesional de Grado Superior* y sólo un 1,9% está decidido a *Cursar Bachillerato*. Por otra parte, el 36,9% alega *No saber* el camino que tomará al final del Ciclo, debido, tal y como comentamos anteriormente, al hecho de que los participantes en esta encuesta son estudiantes de primer curso.

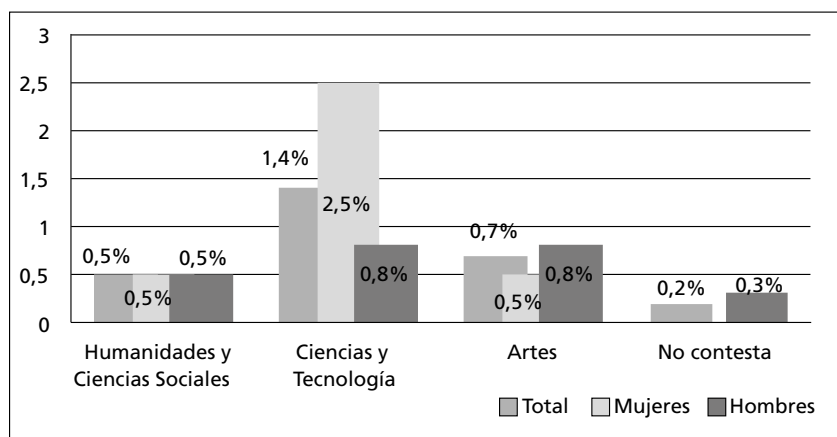
Si tenemos en cuenta las diferencias por sexo, los resultados obtenidos muestran una mayor preferencia de los alumnos por la *Incorporación al mercado laboral* (38,4% de hombres frente a 35% de mujeres) y que *No tienen muy claro que elección* realizar (37,6%), mientras que las alumnas optan en mayor porcentaje por *Estudiar un Ciclo de Grado Superior* (22% alumnas frente a 17,1% de alumnos) o *Bachillerato* (2,5% de alumnas frente a 1,6% de alumnos), diferencias que no son estadísticamente significativas ($\chi^2=11,417$ gl=12; $p=0,494<0,05$).

Entre el alumnado que tiene pensado estudiar Bachillerato (1,9% de la muestra total) la modalidad elegida mayoritariamente es *Ciencias y Tecnología* (1,4%) y *Artes* (0,7%), seguido de *Humanidades y Ciencias Sociales* (0,5%). Por lo respecta a las preferencias de uno y otro sexo por las distintas modalidades de Bachillerato, observamos una mayor preferencia de las alumnas por la modalidad de *Ciencias y Tecnología* (2,5%). Los alumnos, aunque en porcentaje menor, manifiestan también en su mayoría preferencia por el bachillerato de *Ciencias y Tecnología* (0,8%) además del de *Artes* (0,8%), diferencias que no son estadísticamente significativas ($\chi^2=3,500$ gl=12; $p=0,9991>0,05$).

Gráfica 1. Que piensa hacer el alumnado al acabar el Ciclo Formativo de Grado Medio



Gráfica 2. Modalidad de Bachillerato que piensa cursar el alumnado al acabar el Ciclo Formativo de Grado Medio



Entre el 19,1% del alumnado que tiene pensado cursar un Ciclo Formativo de Grado Superior, encontramos un 2,2% que estarían interesados en cursar Ciclos pertenecientes a las familias profesionales de *Informática y Comunicaciones*, un 1,8% ciclos de *Comercio y Marketing* y un 1,6% y 1,4% Ciclos pertenecientes a las familias profesionales de *Sanidad y Electricidad* y *Electrónica* respectivamente. Las diferencias encontradas son estadísticamente significativas ($\chi^2 = 355,133$ gl=90; $p=0,000 < 0,05$) cuando comparamos las preferencias de las alumnas y alumnos.

Los Ciclos Formativos de Grado Superior por los que tienen preferencia las alumnas son: *Sanidad* (4,0%), *Comercio y Marketing* (4,0%), *Servicios socioculturales a la comunidad* (3,5%) y *Administración y gestión* (2,0%). Por su parte, los alumnos muestran preferencia por *Informática y comunicación* (3,2%), *Electricidad y electrónica* (2,1%), *Transporte y mantenimiento de vehículos* (1,3%) e *Instalación y mantenimiento* (1,3%).

Tabla 4. Ciclo Formativo de Grado Superior que piensa cursar el alumnado al acabar el Ciclo Formativo de Grado Medio

Familias profesionales	Total	Mujeres	Hombres
	%	%	%
Electricidad y electrónica	1,4	0	2,1
Comercio y marketing	1,8	4,0	0,5
Sanidad	1,6	4,0	0,3
Administración y gestión	1,2	2,0	0,8
Informática y comunicaciones	2,2	0,5	3,2
Transporte y mantenimiento de vehículos	0,9	0	1,3
Actividades físicas y deportivas	0,2	0,5	0
Imagen personal	0,5	1,5	0
Artes gráficas	0,3	0,5	0,3
Instalación y mantenimiento	0,9	0	1,3
Química	0,3	0,5	0,3
Servicios socioculturales ya la comunidad	1,3	3,5	0,3
Energía y agua	0,3	0	0,3
Hostelería y turismo	0,4	0	0,6
Comunicación, imagen y sonido	0,4	0	0,6
Madera y mueble	0,2	0	0,3
Textil, confección y piel	0,2	0	0,3

Aquellas/os estudiantes que una vez terminado el Ciclo Formativo de Grado Medio optan por incorporarse al mercado laboral, prefieren en su mayoría trabajos relacionados con la *Electricidad y electrónica* (5,5%), *Mecánico/a* (3,6%), *Soldador/a* (2,8%) y *Administrativo/a* (2,8%).

Las diferencias también se hacen patentes al realizar el análisis por sexos, ($\chi^2=152,639$ gl=114; $p=0,0009<0,05$) encontrando un elevado porcentaje de mujeres que optan por trabajar de *Administrativa* (7,0%), *Auxiliar de farmacia* (3,5%), en la *Atención sociosanitaria* (3,0%), en la *Hostelería* (2,0%), *Peluquería* (2,0%), *Esteticista* (1,5%) y *Auxiliar de Enfermería* (1,5%). Por su parte la mayoría de los alumnos tienen preferencia por trabajar en *Electricidad y electrónica* (8,5%), como *Mecánico* (5,6%),

Carpintero (4,0%), Soldador (4,3%), en Cualquier cosa (3,5%), Mantenimiento de máquinas (1,6%), Frigorista (1,6%) y en Energías renovables (1,6%).

Tabla 5. Profesión en la que le gustaría trabajar el alumnado al acabar el Ciclo Formativo de Grado Medio

	Total	Mujeres	Hombres
	%	%	%
En cualquier cosa	2,9	2,0	3,5
Mecánico/a	3,6	0	5,6
Carpintero/a	2,6	0	4,0
Soldador/a	2,8	0	4,3
Informático/a	0,7	0,5	0,8
Electricidad y electrónica	5,5	0	8,5
Aun no lo sé	1,0	1,0	1,1
Hostelería	1,6	2,0	1,3
Atención sociosanitaria	1,0	3,0	0
Auxiliar de enfermería	0,5	1,5	0,3
Administrativo/a	2,8	7,0	0,5
Auxiliar de farmacia o parafarmacia	1,2	3,5	0
Ámbito sanitario	0,5	1,5	0
Peluquera/o	0,7	2,0	0
Esteticista	0,5	1,5	0
Mantenimiento de máquinas	1,0	0	1,6
Frigorista	1,0	0	1,6
Energías renovables	1,0	0	1,6

- Intereses profesionales

Las profesiones con un porcentaje más elevado de elección por parte del alumnado de nuestra muestra son las siguientes: *Electricidad y electrónica (8,5%), Administrativo/a (3,3%), Informático/a (2,8%), Soldador/a (2,6%), Funcionario/a (1,9%), Educador/a infantil (1,7%)* y un 2,6% todavía no lo tienen claro.

Cuando comparamos las respuestas de alumnas y alumnos observamos que las diferencias son significativas ($\chi^2=732,344$ gl=225; $p=0,000<0,05$). Las alumnas prefieren trabajar como *Administrativa (9%), Educadora infantil (5%), Peluquera (4%), Actividades comerciales (3,5%), Atención sociosanitaria (3%), Dependienta (2,5%), Esteticista (2,5%) y Fotógrafa (2,5%)*. Por su parte a los alumnos le gustaría dedicarse a la *Electricidad y electrónica, (12,8%), Mecánico (9,3%), Soldador (4%), Informático (4%) y Funcionario (2,4%)*.

Tabla 6. Profesión a la que le gustaría dedicarse

	Total %	Mujeres %	Hombres %
En cualquier cosa	0,3	0	0,5
Mecánico/a	0,1	0	9,3
Carpintero/a	1,2	0	1,9
Funcionario/a	1,9	1,0	2,4
Soldador/a	2,6	0	4,0
Informático/a	2,8	0,5	4,0
Electricidad y electrónica	8,5	0,5	12,8
Técnico /a de laboratorio	1,4	3,0	0,5
Aun no lo sé	2,6	3,0	2,4
Fotógrafo/a	1,6	2,5	1,1
Educador/a infantil	1,7	5,0	0
Atención sociosanitaria	1,0	3,0	0
Administrativo/a	3,3	9,0	0,3
Dependiente/a	0,9	2,5	0
Peluquero/a	1,4	4,0	0
Esteticista	0,2	2,5	0
Mantenimiento de máquinas	0,9	0	1,3
Actividades comerciales	1,2	3,5	0

Entre las principales razones por las que el alumnado quiere dedicarse a esa profesión señalan: *Porque tengo aptitudes para ese trabajo* (17,9%) y *Para ganar dinero* (17,8%).

Cuando comparamos las respuestas dadas por los alumnos y alumnas comprobamos que la mayoría de los alumnos señalan como principales razones: *Porque tengo aptitudes para ese trabajo* (24,5%), *Para ganar dinero* (23,2%) y *Para conseguir seguridad y estabilidad en el empleo* (4,8%). Por su parte, las alumnas señalan que sus razones se deben principalmente a la posibilidad de *Trabajar en contacto directo con otras personas* (45%), *Por tener aptitudes para ese trabajo* (17,5%) y *Para ayudar, atender o asistir a las personas*, diferencias que son estadísticamente significativas ($\chi^2=111,468$ gl=36; $p=0,000<0,05$)

Tabla 7. Principal razón por la que el alumnado quiere dedicarse a esa profesión

	Total %	Mujeres %	Hombres %
Para ayudar, atender o asistir a las personas	5,2	12,5	1,1
Para conseguir seguridad y estabilidad en el trabajo	6,2	9,0	4,8
Porque es fácil encontrar un empleo	3,1	0,5	4,5
Porque tengo aptitudes para ese trabajo	22,0	17,5	24,5
Porque es un trabajo adecuado para las personas de mi sexo	0,2	0,5	0
Para ser el responsable de otros y dirigir su trabajo	1,0	1,5	0,8
Para tener prestigio y reconocimiento social	1,2	0	1,9
Para trabajar en contacto directo con otras personas	2,6	45,0	1,6
Para ganar dinero	17,9	8,0	23,2
Porque es una profesión de tradición en mi familia	0,9	1,0	0,8
Para tener un horario que me permita disponer de tiempo para mí y para mi familia	2,6	4,5	1,6
Otra	9,9	15,0	7,2
No contesta	2,8	5,5	1,3

Conclusiones

Los datos obtenidos relacionados con los intereses académicos y profesionales de las alumnas y los alumnos que cursan Formación Profesional de Grado Medio revelan la existencia de diferencias en función del sexo. Se constata al igual que otros estudios una marcada diferenciación del alumnado en los ciclos formativos que están cursando. Así, la mayoría de los alumnos están cursando ciclos de las familias profesionales de *Energía y Agua, Transporte y mantenimiento de vehículos, Fabricación mecánica e Instalación y mantenimiento* mientras que las alumnas cursan en su mayoría *Artes gráficas, Sanidad e Imagen y sonido*, ciclos elegidos principalmente por *Tener habilidades para su estudio*. Alumnas y alumnos dicen que la materia que más les gusta es *Formación y ocupación laboral*. A las alumnas la materia que menos les gusta es *Productos y servicios financieros y de seguros básicos*. Los alumnos señalan que la materia que menos les gusta es *Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa*

Por lo que respecta a los intereses académicos comprobamos que las elecciones realizadas por el alumnado de ciclos formativos de grado medio se inclinan hacia áreas directamente relacionadas con sus estudios actuales y tradicionalmente asignadas a su sexo salvo en las modalidades de bachillerato. Tanto las alumnas como los alumnos encuestados muestran preferencia por estudiar el bachillerato de *Ciencias y Tecnología*. La elección de los ciclos de grado superior por parte de las alumnas apunta hacia ramas profesionales de *Servicios socioculturales a la comunidad; Administración*

y *gestión*, mientras ellos prefieren estudiar ciclos vinculados a las ramas profesionales de *Informática y comunicaciones* y *Electricidad y electrónica*. Encontramos también sesgos por sexo en los trabajos que les gustaría realizar a aquellos alumnos/as que tienen pensado incorporarse al mercado laboral una vez terminado el ciclo formativo que están cursando. Las alumnas prefieren sobre todo trabajos relacionados con la *Salud* y la *Administración* mientras los alumnos se decantan por trabajar en sectores relacionados con la *Electricidad* y la *Mecánica*.

Igualmente descubrimos sesgos por sexo en las profesiones a las que quieren dedicarse en un futuro. Las alumnas se inclinan por profesiones tradicionalmente atribuidas a las mujeres como *Administrativa* y *Educadora infantil* y los hombres por profesiones típicamente masculinizadas como *Electricidad* y *Mecánica*. Los alumnos señalan como razón para su elección *Porque tengo aptitudes para ese trabajo*, en tanto que ellas las eligen *Porque tengo aptitudes para ese trabajo* y *Para ayudar, atender o asistir a las personas*.

A la vista de estos resultados, podemos concluir que aunque la incorporación masiva de las mujeres a los procesos formativos en sus distintos niveles educativos es la gran conquista de los últimos años, en la formación profesional las elecciones profesionales todavía continúan concentrándose en sectores tradicionalmente feminizados: educación, cuidados físicos, gestión y ayuda sociopersonal. En este sentido, el papel de la orientación académica y profesional es clave para generar estrategias que permitan la madurez vocacional del alumnado a la hora de tomar decisiones de forma razonada y valorar sus consecuencias, posibilitando que cada persona elija en función de sus intereses y no en función de su condición de género.

Bibliografía

- Álvarez González, M. (1991). Los efectos de entrenamiento en el proceso de toma de decisión a través del modelo "Decides". *Revista de Investigación Educativa*, 9 (18), 53-62.
- Cepero, A. B. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*. Universidad de Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- García Gómez, S., Padilla, M^a. T. y Suárez Ortega, M. (2009). Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 311-334.
- Gati, I. y Nathan, M. (1986). The role of the perceived structure of occupations in vocational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 29, 177-197.
- Gaviria Soto, J. L. (1993). *El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria*. Madrid: MEC.

- Hernández Franco, V. (2004) Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de secundaria. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 26 de abril de 2011, de <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25446.pdf>.
- Hernández Franco, V. y Muñoz San Roque, I. (2006). *Ciclos formativos 2005. Preferencias de los estudiantes de la comunidad de Madrid*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.
- Marin, M., Infante, E. y Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la Universidad: Aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista latinoamericana de Psicología*, 3 (32), 505-517.
- Mira y López, E. (1947). Manual de orientación profesional. Buenos Aires: Kapelusz.
- Molina, S. y Fernández, C. (2007). La formación y la orientación profesional como ámbito de intervención de la ciudad. *Revistas de Ciencias de la Educación*, 211, 319-340.
- Porto, A. (Coord.) (2003). *Estudios sobre muller e educación: aportacións desde Galicia*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Porto, A. y Mosteiro, M^a.J. (2008). Mujeres con estudios en Ciencias Experimentales y Tecnología. Un acercamiento a su perfil personal, formativo y profesional, en M^a. J. Mendéz y M^a.J. Payo (coords.), *Emprego e igualdade: propostas socioeducativas*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 183-200.
- Rodríguez, M.C., Torío, S. y Fernández, C. (2006). El impacto del género en las elecciones académicas de los estudiantes asturianos que finalizan la ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2), 239-260.
- Sáinz, M. (2008). *Aspectos psicosociales de las diferencias de género en actitudes hacia las nuevas tecnología en adolescentes*. Madrid: INJUVE. Recuperado el 26 de abril de 2011, de <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=2137224871>.
- Strong, E. (1964). *The vocational interest of men and women*. Standford: Standford University

Caracterización dos docentes de Formación Profesional Inicial na comarca do Barbanza: cuestións de interese en relación coa ordenación territorial dos ciclos formativos

LAURA REGO AGRASO
Grupo de investigación GEFIL
Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

A vinculación entre a educación/formación e o emprego ten sido abordada dende moi distintas ópticas e baixo consideracións dunha (a formación) e doutro (o emprego) moi diferentes. A relación máis reiterada é a resposta á pregunta de cómo pode o sistema formativo responder aos cambios que teñen lugar no sistema produtivo, tal e como xa establecía Fernández Enguita (1989) nun artigo titulado *Formación y Empleo: Un Matrimonio Conflictivo*. Ben é certo que esta relación non pode ser obviada á hora de formular os planos de estudos e de concretar nos mesmos as metas ou grandes finalidades que pretendemos lograr co sistema educativo.

Máis alá das grandes finalidades propostas nos proxectos educativos de cada centro, a vinculación educación-emplego cobra especial relevancia e interese no caso da Formación para o Traballo, materializándose máis claramente na Formación Profesional Inicial. O deseño e posta en marcha destas ensinanzas, son a concreción da existencia dunha relación neste senso, así como da vontade das sociedades democráticas

de formar cidadáns e traballadores/as cualificados e coa mesma consideración que calquera outro estudante¹.

Papel relevante xogan os docentes de Formación Profesional Inicial, dados os constantes cambios e mutacións do mercado de traballo e, en consecuencia, das propias profesións. A súa labor é diferenciada da que realizan os docentes doutras modalidades de ensino, a pesar de que todos eles/as comparten a didáctica dun conxunto de contidos específicos, así como determinantes á hora de acadar (e manter) un posto laboral.

Nesta comunicación pretendemos dar a coñecer a caracterización dos docentes de Formación Profesional Inicial nunha comarca galega a partir dunha investigación realizada na Universidade de Santiago de Compostela no ano 2009². Dita caracterización ten como finalidade afondar no coñecemento destes docentes e describir a que sería a nosa poboación na investigación de tese de doutoramento que estamos desenvolvendo actualmente. A partir dun mellor coñecemento das características dos docentes de Formación Profesional Inicial poderemos tentar estruturar a posibilidade de implantar cambios no modelo de ordenación territorial dos ciclos formativos. A posición dos docentes é de vital importancia en relación con esta posibilidade e tamén cos cambios que implica a súa implantación.

2. O profesional docente na formación para o traballo.

Tal e como indicaba Ferrández Arenaz (2002:162) o habitual é concibir a un bo docente como un *perito da planificación, o desenvolvemento do proceso e a avaliación do deseño curricular*. Sen embargo é preciso incidir, tal e como fai o propio autor, na necesidade de considerar o tipo de formación ao que nos estamos referindo á hora de promover este *abc* do quefacer docente como válido para calquera proceso formativo.

Ben é certo que no caso da denominada educación formal, dentro da cal incluímos á Formación Profesional Inicial, a proposta de “bo docente” debe estar baseada nas competencias sinaladas anteriormente. Non é así no caso da formación anteriormente denominada *ocupacional* ou *continua*³, na cal os catro compoñentes do acto didáctico

1 Lembremos que ata a aparición da LOGSE (1990), os estudantes de Formación Profesional Inicial eran, na súa ampla maioría, aqueles que non superaban as probas correspondentes á obtención do certificado da Ensinanza Xeral Básica (EXB), polo que a consideración social desta modalidade de ensino estaba acorde á que se lle tiña á tipoloxía de alumnos/as que a cursaban (aínda hoxe en día sobreviven algúns prexuízos neste senso con respecto á F.P.).

2 Referímonos ao Traballo de Investigación Tutelado (TIT) realizado e que leva por título *A relación entre a oferta de Formación Profesional Inicial e o mercado laboral nos territorios comarcais: o Barbanza*.

3 A partir do Real Decreto 395/2007 (BOE 11/04/2007) os subsistemas de formación ocupacional e continua pasan a ser un mesmo denominado *subsistema de formación para o emprego*.

ao que nos vimos referindo se manteñen pero *baixo a consideración de diferenza de grao, nunca dunha diferenza substancial*. Todos eles están presentes pero adecuándose en maior medida a cada realidade educativa e ás características de cada unha delas.

Os docentes de Formación Profesional Inicial polo tanto, deben ter en conta que, a pesar das previsibles e marcadas diferenzas entre a Formación Profesional Inicial e outras modalidades de ensino do sistema educativo, estas están dentro da educación formal, polo que comparte con elas un determinado proceder e desenvolvemento e, polo tanto, tamén unhas características que lle son propias, especialmente de tipo organizativo.

Actualmente, a Formación Profesional Inicial en España impártese maioritariamente dende o sistema educativo público, aínda que existen numerosas institucións de índole privada que levan a cabo procesos formativos para a obtención dos títulos de técnico e técnico superior. Nesta proposta centrarémonos pois, nos docentes que levan a cabo a súa labor no sector público ao longo de todo o territorio galego, dada a distribución dos ciclos formativos nos distintos concellos e comarcas que o conforman.

Para acceder a día de hoxe á función pública docente na Formación Profesional Inicial, o docente debe contar previamente, ademais de co título universitario correspondente, co título de *Máster de Formación do Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas* ou, no seu caso co antigo *Curso de Aptitude Pedagóxica (CAP)*, a pesar de que as diferenzas entre un e outro son moi notables, xa non tanto nos seus resultados⁴, como no seu desenvolvemento e concreción curricular. Sen embargo, non só os funcionarios do corpo de profesores/as técnicos de Formación Profesional poden impartir docencia nesta modalidade de ensino. Segundo o Real Decreto 1834/2008 (BOE 28/11/2008), ademais destes, tamén os funcionarios dos corpos de catedráticos de ensino secundario e de profesores/as de ensino secundario impartirán docencia nos ciclos formativos de grao medio e superior.

Unha vez que superan o concurso público, o formador/a terá unha dedicación exclusiva á tarefa docente no centro que lle sexa asignado dende a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, o cal, como xa sinalaban acertadamente Ferrández, Tejada, Jurado, Navío e Ruíz (2000:137), impídelle combinar a súa actividade no sistema educativo con outra actividade remunerada (incompatibilidade). Isto no caso destas ensinanzas pode resultar contraproducente, especialmente dende a perspectiva da

4 Descoñecemos se aquelas persoas que accederán a partir de agora á función pública docente serán quen de levar a cabo procedementos educativos de maior calidade que aqueles que o fixeron coa obtención do Curso de Aptitude Pedagóxica (CAP), a pesar de que a priori podemos considerar que unha formación máis longa no tempo e de máis calado como pode ser un Máster debería procurar mellores resultados nos alumnos/as que un curso cunha duración máxima de 300 horas (Zabalza, Doval et al.: 1997:26). En todo caso, sería necesaria a realización dunha investigación específica neste eido.

actualización dos docentes nas súas respectivas profesións iniciais. De feito os mesmos autores citados indican que esta separación tradicional entre o centro de formación e o lugar de traballo poden poñer en dúbida a especialización empresarial dos propios docentes, dada a súa carencia a nivel de experiencia profesional fóra da docencia.

Sen embargo, actualmente a Formación Profesional a partir tanto da Lei de Cualificacións Profesionais (2002) como da LOE (2006) tende a acurtar distancias co mundo laboral e empresarial, o cal debería determinar nunha grande medida moitos dos seus contidos de aprendizaxe e tamén da súa organización didáctica. Esta tendencia comezou xa coa reforma proposta pola LOXSE (1990), tal e como xa indica Franci i Carrté (1997:78) cando afirma que tódolos interlocutores sociais implicados na construción da nova Formación Profesional Inicial se puxeron de acordo neste punto. Aparece así a necesidade de formar ao profesorado para facer fronte a este novo sistema de Formación Profesional que se pretende instaurar dende o Ministerio de Educación e Ciencia do momento. Segundo este mesmo autor, o perfil do docente de Formación Profesional Inicial a partir da reforma ten que vir determinado polos seguintes aspectos:

- *Dominio das tecnoloxías propias da especialidade que deben impartir.*
- *Polivalencia que facilite unha maior capacidade de adaptación ao ritmo das innovacións tecnolóxicas.*
- *Capacidade para coñecer aos seus alumnos/as e as súas formas de aprendizaxe e capacidade didáctica para adecuar a eles o proceso de ensinanza.*
- *Coñecemento e capacidade de análise e relación con el entorno produtivo.*

Especialmente importantes son no contexto da Formación Profesional Inicial a capacidade de establecer relacións co entorno produtivo, así como a permanente actualización nas competencias específicas requiridas en cada profesión, tendo en conta os acelerados cambios que sofren moitas delas no mercado laboral actual.

Por outra banda, existe outra tendencia proposta esencialmente a nivel europeo, que propón a necesidade de *rexionalizar* a oferta de Formación Profesional Inicial. Un dos autores que se prodiga nesta tendencia é Banks (1993:10) cando afirma que en Europa cada vez máis países están procedendo a establecer vínculos entre a formación e o emprego a nivel local/comarcal. Esta *rexionalización* da Formación Profesional Inicial é algo de esperar, dada a distribución dos ciclos formativos en distintos centros ao longo do territorio. A oportunidade está servida da man da infraestrutura existente e da distribución da oferta nos distintos concellos. En Galicia en concreto, sería interesante propoñer unha ordenación dos ciclos formativos en función das necesidades detectadas a nivel laboral nos propios concellos ou comarcas⁵. Precisamente ese é o obxectivo do traballo de investigación levado a cabo

5 A distribución por comarcas é máis interesante, dada a súa maior amplitude que o concello, tanto en número de habitantes como en sectores produtivos, os cales poden ser compartidos por distintos concellos cunha distribución similar dos postos de traballo.

e no cal baseamos esta proposta (Rego Agraso, 2009), tendo en conta que este se refire á situación dunha soa comarca. Neste caso, a comarca do Barbanza, na provincia de A Coruña.

Pretendemos así, dar a coñecer as principais características dos docentes de Formación Profesional Inicial no territorio analizado e facer unha primeira aproximación ao que pode significar para eles a posta en marcha dunha nova ordenación dos ciclos formativos. Aspecto que se considera especialmente no proxecto de tese de doutoramento que estamos a desenvolver a raíz do traballo iniciado anteriormente e que se vincula directamente co sistema de acceso á función pública e coas condicións laborais dos propios docentes.

3. Metodoloxía da investigación realizada

Despois de caracterizar teoricamente aos docentes de Formación Profesional Inicial e de sinalar os aspectos que os definen, aínda que sen pretender ser exhaustivos, debemos describir a metodoloxía empregada para realizar o estudo no que baseamos esta proposta.

No traballo indicado realizamos unha análise por un lado da oferta de Formación Profesional Inicial e por outro do mercado laboral da mesma comarca (O Barbanza). Dentro da análise da oferta de Formación Profesional Inicial un dos obxectivos incluídos estaba referido á necesidade de *identificar e describir a situación xeral dos docentes de Formación Profesional Inicial que exercen a profesión na comarca do Barbanza no ano académico 2008/2009*.

Baixo esta meta inicial, empregamos unha entrevista estruturada como instrumento de recollida de datos da oferta formativa. Así, a citada entrevista quedou estruturada en bloques tal como se mostra a continuación:

- I. Datos identificativos e de contacto do centro.
- II. Caracterización do centro e da oferta educativa do mesmo.
- III. Caracterización dos docentes de Formación Profesional do centro.
- IV. Caracterización da oferta de Formación Profesional Inicial existente no centro.

Tal como podemos apreciar, na construción da mesma decidimos incluír un dos bloques de contido referido aos docentes, concretamente o bloque III. Dentro do mesmo, indagouse concretamente acerca das variables que se mostran na seguinte táboa:

Táboa 1. Variables do bloque III relativas á caracterización dos docentes de Formación Profesional da entrevista estruturada. Fonte: (Rego Agraso, 2009: 170).

Variables Bloque III
Caracterización dos docentes de Formación Profesional
<ul style="list-style-type: none"> • Comarca de pertenza do centro no que imparte docencia • Concello ao que pertence o centro no que imparte docencia • Número de habitantes do municipio no que imparte docencia • Caracterización do concello segundo a súa densidade de poboación • Centro ou IES no que imparte docencia • Corpo ao que pertence • Categoría profesional docente • Especialidade docente • Ciclos Formativos de grao medio que imparte • Ciclos Formativos de grao superior que imparte • Programas de Cualificación Profesional de modalidade C que imparte • Programas de Cualificación Profesional de modalidade A que imparte • Outras ensinanzas nas que imparte • Número de anos que leva neste mesmo centro

Este instrumento foi aplicado aos directores/as ou xefes/as de estudos dos centros que imparten Formación Profesional Inicial na propia comarca e que foron seleccionados para formar parte da mostra do estudo. Para determinar a mostra o paso previo foi constituír a poboación do estudo, a cal foi composta por tódolos centros do citado territorio (a comarca do Barbanza) que impartisen ciclos de Formación Profesional Inicial ou ben Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPIs), ben sexan estes de titularidade pública ou privada concertada. Todos eles teñen como denominador común o feito de seren as entidades que ofertan aquela formación que podemos considerar profesionalizadora e que, hoxe en día, denominamos como Formación Profesional Inicial⁶.

En principio íamos atender a toda a poboación de centros que cumpra estes requisitos no territorio seleccionado, polo que formulamos unha mostraxe non aleatoria e participante, é dicir, os centros decidiron se formaban parte da mostra e aceptaban colaborar coa investigación ou non. Ao mesmo tempo e posto que se trata dunha mostraxe non aleatoria, entendemos que non tódolos centros teñen a mesma

6 Entendemos que formarán parte desta poboación, aqueles Institutos de Ensino Secundario que impartan Ciclos Formativos de grao medio, de grao superior e/ou Programas de Cualificación Profesional Inicial.

probabilidade de seren elixidos, xa que a selección redúcese a aqueles que cumpran os requisitos xa sinalados anteriormente. Polo tanto, a mostra que empregamos para levar a cabo a nosa investigación estivo composta por tódolos centros que cumpren os requisitos propostos menos un ($n-1$), quedando a listaxe conformada por 7 centros, tal como segue: IES Coroso (Ribeira); IES Leliadoura (Ribeira); Escola Náutico-Pesqueira (Ribeira); IES Espiñeira (Boiro), IES Praia Barraña (Boiro); IES A Pobra do Caramiñal (A Pobra do Caramiñal) e IES Félix Muriel (Rianxo). Así, obtivemos datos relativos a 7 centros dos 8 que imparten Formación Profesional Inicial na comarca do Barbanza.

Levamos a cabo por tanto, unha mostraxe cualitativa, xa que decidimos previamente cales van ser os nosos produtores de datos, ademais de entendela como unha mostraxe intencional (Tójar Hurtado, 2006:186), é dicir, tomamos as decisións acerca da selección dos diversos elementos da realidade tendo en conta especialmente os obxectivos e propósitos plantexados na investigación de forma inicial.

Unha vez establecido o instrumento de recollida de datos, así como a poboación e mostra do estudo e trala aplicación do mesmo, a continuación destacamos os seguintes resultados esenciais que intentan debuxar o perfil do docente de Formación Profesional Inicial na comarca analizada.

4. Caracterización dos docentes de Formación Profesional da comarca do Barbanza

Con respecto aos docentes de Formación Profesional Inicial na comarca, imos destacar varios aspectos esenciais⁷, entre eles, o tempo que levan no centro, a categoría profesional e o corpo ao que pertencen dentro desta. Tamén prestaremos atención ao sexo dos mesmos e ao concello no que imparten a súa docencia.

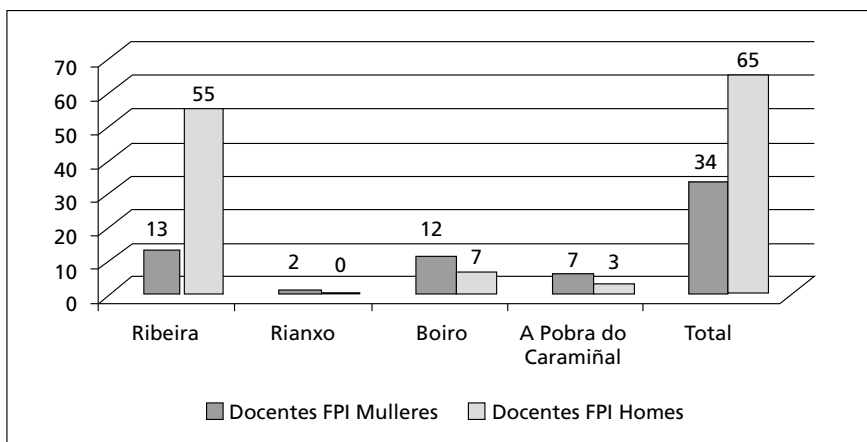
Neste territorio existen un total de 99 docentes, os cales aparecen distribuídos nos catro concellos que conforman a comarca⁸, destacando Ribeira como o que conta cun maior número (68). En función do sexo predominante, podemos destacar que dos 99 profesionais, 65 son homes e 34 mulleres, ou o que é o mesmo: na comarca un 64'4% son homes e un 33'7% son mulleres. Predomina polo tanto, como ven sendo tradicional nesta modalidade de ensino, o sexo masculino sobre o feminino na docencia. Xa Mariño Fernández (2009) indicaba na investigación correspondente á súa tese

7 Non reflectiremos polo tanto, resultados relativos á tódalas variables indicadas na táboa 1, esencialmente co obxectivo de destacar aqueles que son de interese para o tema que nos ocupa e co que queremos vincular a caracterización docente (a ordenación da Formación Profesional Inicial no territorio) e tamén por cuestión de espazo con respecto ao formato de presentación deste traballo.

8 Os concellos que conforman a comarca do Barbanza son: Rianxo, Boiro, Ribeira e A Pobra do Caramiñal.

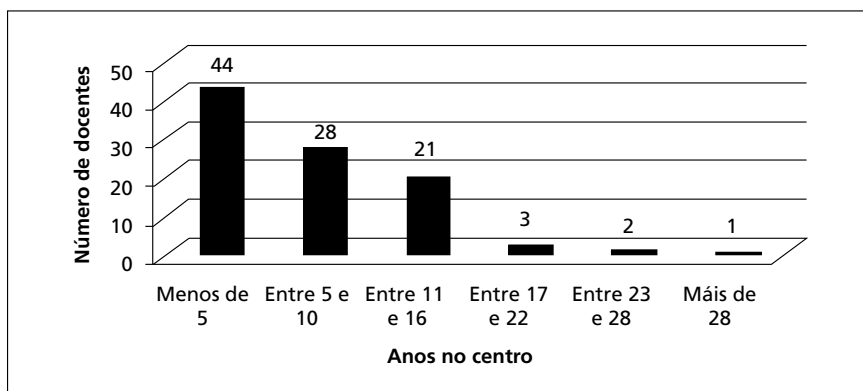
de doutoramento que a presenza feminina nas ensinanzas de Formación Profesional Inicial en Galicia era certamente reducida en comparación coa masculina, tanto no seu rol como alumna como como docente.

Gráfica 1. Sexo dos docentes de Formación Profesional Inicial na comarca do Barbanza en función do concello no que se sitúa o seu centro. Fonte: Elaboración propia a partir de Rego Agraso (2009).

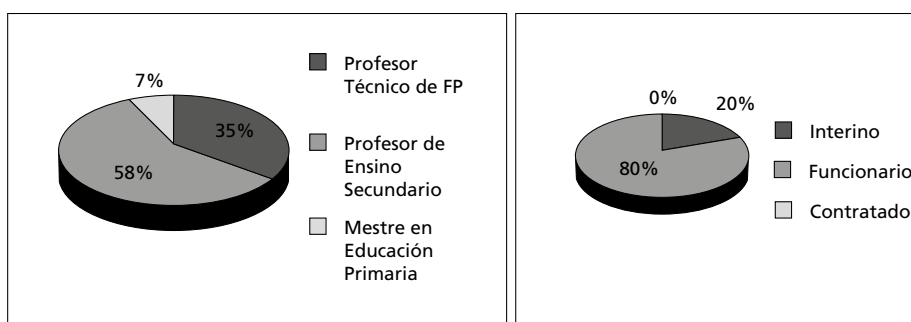


Por outra banda, tal e como podemos apreciar na gráfica 2, un número bastante elevada dos mesmos (44) levan menos de 5 anos no centro, reducíndose este número a medida que aumentan os anos. Sen embargo, se temos en conta a todos os que levan máis de 5 anos no centro, atopámonos con que en total son 55, superando aos que levan menos dese tempo.

Gráfica 2. Número de docentes de Formación Profesional Inicial e anos que levan no mesmo centro educativo. Fonte: Rego Agraso (2009:252).



Con respecto á categoría profesional, podemos apreciar como a maior parte dos profesores/as son funcionarios (80%), mentres que un 20% son interinos. Ademais, encaixarían na súa maioría no corpo de Profesores/as de Ensino Secundario (58%) e, no de Profesores Técnicos de Formación Profesional (35%). Existe tamén un 7% dos mesmos que serían mestres en Educación Primaria, xa que segundo establece a normativa vixente, estarían habilitados para impartir docencia nos módulos comúns dos Programas de Cualificación Profesional Inicial.



Tendo en conta estes datos, podemos sinalar que o perfil tipo do docente de FP Inicial na comarca é: un profesor de sexo masculino que imparte docencia no concello de Ribeira, que leva nese mesmo centro máis de 5 anos, que é funcionario e que pertence ao corpo de Profesores de Ensino Secundario.

5. Conclusións. Os docentes de FP e a ordenación territorial dos ciclos formativos

Se analizamos pois o perfil deste docente, podémosnos percatar de forma inicial de que se trata dun profesional que certamente conta cunha estabilidade laboral importante, especialmente tendo en conta a súa contratación e o seu destino definitivo no centro. Lembremos que o 80% dos mesmos son funcionarios/as, en comparación cun 20% que son interinos e polo tanto, podería presupoñérselle un nivel máis alto de mobilidade.

Este aspecto é especialmente importante se temos en conta os resultados obtidos neste mesmo estudo (Rego Agraso, 2009) con respecto á análise comparada da oferta formativa e do mercado laboral. Unha vez realizada a mesma, unha das conclusións xerais a destacar alude a que aparentemente se carece dun modelo racional e lóxico mediante o cal se ordenen os ciclos formativos no territorio, cando menos nesta comarca. A ordenación territorial dos ciclos debería responder a uns criterios claros, ademais de ser dinámica e irse adaptando en maior medida ás necesidades detectadas

dende o mercado laboral. Sería preciso pois, aumentar a mobilidade e mudar a cultura existente, dado que non podemos entender a Formación Profesional de forma estática e similar ao resto das modalidades do ensino (Rego Agraso, 2009: 423).

Nesta nova proposta, non podemos deixar de considerar aos docentes de Formación Profesional, xa que son unha das partes máis importantes do sistema, a cal debe mudar a súa permanencia indefinida nos centros educativos. Deberán estar dispostos a mudar o seu destino en función das necesidades dos ciclos formativos, as cales veñen determinadas á súa vez, polas características do mercado laboral comarcal.

Tal e como viñemos comprobando ao longo deste estudo, a maior parte dos docentes de FP da comarca levan máis de 5 anos no centro (55 dos contabilizados nos centros da comarca), o cal implica que non existe unha mobilidade entre os mesmos, senón que a tendencia camiña cara a obtención dun posto no centro de forma indefinida.

En definitiva, dada a grande variabilidade e evolución do mercado laboral comarcal, consideramos preciso que os ciclos non permanezan de forma indefinida nos centros⁹, senón que se adapten aos requirimentos profesionais do mesmo. Deste xeito, a consolidación dun corpo docente caracterizado por unha mobilidade moderada é requisito indispensable para acadar esta mellora proposta. Os recursos humanos, ademais de atoparse formados e en permanente evolución, deberán contar coa posibilidade de variar o seu centro de destino de forma periódica ou ben ter a posibilidade de impartir a súa docencia en distintos centros no mesmo ano académico.

Ao mesmo tempo, tamén é preciso apostar pola mellora da formación continua destes docentes, seguindo o proposto no Programa de Traballo *Educación y Formación 2010* (Comisión Europea: 2005), cando se entende que a *mellora da calidade e a eficacia dos sistemas dende a profesionalización docente* é un obxectivo prioritario a acadar.

Con respecto á incertidume que caracteriza ao mercado laboral, especialmente cando se producen momentos de crises ou recesións económicas, é necesario destacar a necesidade de ter en conta as posibilidades que neste senso ofrece a Formación Profesional. Ao longo do Traballo de Investigación Tutelado (TIT) desenvolto e dende o comezo desta proposta, levámola entendendo como un motor de desenvolvemento do territorio, especialmente das comarcas, e dende esta perspectiva, consideramos que unha poboación formada e cualificada trae consigo un aumento da calidade de vida do territorio a nivel social e tamén económico. O aumento do emprego e da calidade da relación empregado-emplegador vai aparecer vinculada ao binomio mercado-formación, é dicir, á preparación que se recibe para enfrontarse ao traballo e ao contexto no que este se vai desenvolver, polo que o papel que debe xogar a FP pode ser determinante neste senso.

9 Chegamos a ver como o 64'7% dos ciclos formativos que se imparten na comarca levan no mesmo centro entre 10 e 14 anos, o cal implica unha ausencia total de vinculación co mercado de traballo e coas necesidades do mesmo (Rego Agraso, 2009: 262).

Os docentes de FP representaron ao longo da Reforma LOXSE (1990) un dos piares esenciais da mesma e os requirimentos que se lle fixeron están relacionados coa súa formación, tanto inicial como continua, aínda que tamén se prestou certa atención ás súas condicións de traballo e ao seu desenvolvemento profesional. Estes dous aspectos que vimos de analizar parcialmente nesta comunicación están moi vinculados co cambio que queremos propoñer para o sistema de Formación Profesional Inicial, de aí a súa importancia e a necesidade de ter en conta as características que definen ao colectivo.

Se o obxectivo é lograr uns docentes mellor formados e que consideren a mobilidade como parte esencial do seu traballo, necesitamos analízalos de forma previa a iniciar unha investigación específica na que se lles cuestione acerca desta nova posibilidade de ordenación territorial dos ciclos formativos e das súas posibilidades ao respecto como profesionais, o cal sen dúbida nos debería proporcionar unha imaxe do pensamento dos docentes ante os cambios que vimos de propoñer.

6. Referencias Bibliográficas.

- Banks, J.A. (1993). *Les transitions entre l'educatio et le monde du travail*. Conseil de l'Europe. Sèminaire sur Education:structures, politiques et strategies. Strasbourg: UE.
- Comisión Europea (2005). *Educación y Formación 2010. Principales inciativas y resultados políticos en educación y formación desde el año 2010*. En <http://www.forem.es/portal/espanol/verde/pdf/informacion/6.1.pdf>
- Fernández Enguita, M. (1989). Formación y empleo: Un matrimonio conflictivo. En *Revista de Economía y Sociología del Trabajo*, 4, 1989, 60-66.
- Ferrández Arenaz, A. (2002). *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ferrández Arenaz, A., Tejada Fernández, J., Jurado De los Santos, P., Navío Gámez, A. e Ruíz Bueno, C. (2000:137): *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Franci i Carrté, J. (1997): Claves para la formación del profesorado de formación profesional. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (1997), 77-87.
- Mariño Fernández, R. (2009). *Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de FP en Galicia y su inserción socio-laboral*. Tese Doutoral. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Rial Sánchez, A. (2009). Evolución legislativa da Formación Profesional (II): da Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (1990) á actualidade. En Rial Sánchez, A. e Lorenzo Moledo, M. (2009): *A formación para o traballo en Galicia: da ensinanza obreira á profesional*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

- Rial Sánchez, A. e Rego Agraso, L. (2010). El proceso de Brujas-Copenhague visto desde 2010. En *Revista de Formación XXI. Monográfico Formación y Convergencia Europea*, nº 15, julio 2010. (Revista Electrónica).
- Rego Agraso, L. (2009). *A relación entre a oferta de Formación Profesional Inicial e o mercado laboral nos territorios comarcais: o Barbanza. Traballo de Investigación Tutelado*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla
- Zabalza Beraza, M., Doval Salgado, L., García Tobío, A., Rodríguez Martínez, A., Rial Sánchez, A., Armas Castro, J., Silva Valdivia, B., Brañas Pérez, M. e Morán Castro, C. (1997). *La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria de Galicia. Análisis del modelo CAP y propuestas para una paulatina y reflexiva incorporación del modelo CCP*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación (ICE) Universidade de Santiago de Compostela.

Lexislación consultada

- Lei Orgánica 1/1990 do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) (BOE 04.10.1990).
- Lei Orgánica 5/2002 do 19 de xuño das Cualificacións e a Formación Profesional (BOE 20.06.2002).
- Lei 2/2006, do 3 de maio de Educación (LOE) (BOE 04.05.2006).
- Real Decreto 1834/2008, do 08 de novembro, polo que se definen as condicións de formación para o exercicio da docencia na educación secundaria obrigatoria, o bacharelato, a formación profesional e as ensinanzas de réxime especial e se establecen as especialidades dos corpos docentes de ensinanza secundaria. (BOE 28/11/2008).
- Orde ECI/3858/2007, do 27 de decembro, pola que se establecen os requisitos para a verificación dos títulos universitarios oficiais que habiliten para o exercicio das profesións de Profesor de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas. (BOE 29/12/2007) (Carácter transitorio para o ano académico 2009/2010).
- Orde EDU/3424/2009, de 11 de decembro, pola que se modifica Orde ECI/3858/2007, do 27 de decembro, pola que se establecen os requisitos para a verificación dos títulos universitarios oficiais que habiliten para o exercicio das profesións de Profesor de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas (BOE 21/12/2009).
- Real Decreto 395/2007, do 23 de marzo, polo que se regula o subsistema de formación profesional para o emprego (BOE 11/04/2007).

Reconocimiento y acreditación de competencias profesionales en Galicia

M^a DEL PILAR CARNOTA CARNEIRO
Grupo GEFIL
Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

El proceso de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia o de otras vías de aprendizaje no formal lleva años desarrollándose en la comunidad gallega. Se inicia con carácter experimental en el 2003 mediante la participación en el proyecto ERA¹, y poco a poco se ha ido concretando la metodología y el procedimiento a seguir, configurando así el diseño y desarrollo del actual proceso.

La publicación del RD 1224/2009, de 17 de julio, ha permitido establecer un mismo procedimiento de reconocimiento y acreditación para todo el estado. En base a esta disposición legislativa se convocan en nuestra comunidad, en el año 2011, dos

1 Proyecto experimental para la Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las competencias profesionales, promovido por el Ministerio de Educación y con la colaboración del Instituto Nacional de Empleo, en el que participan siete comunidades autónomas: Galicia, País Vasco, Andalucía, Murcia, Castilla-La Mancha, Navarra y Valencia. Este proyecto fue clave y sentó las bases del actual diseño del proceso y permitió a través de un trabajo conjunto la elaboración de instrumentos, entre los que destacamos las Guías de apoyo para los orientadores-asesores, evaluadores y los candidatos.

procesos paralelos destinados al reconocimiento y acreditación de competencias profesionales que, tomando como referencia distintas unidades de competencia, corren a cargo de dos administraciones distintas: la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* y la *Consellería de Traballo e Benestar*.

En las líneas que siguen, vamos a clarificar los conceptos: cualificación profesional, competencia profesional y unidad de competencia. También haremos referencia a la estructura organizativa y funcional que posibilita el desarrollo del proceso en Galicia, los profesionales que intervienen en el mismo, y las fases en las que se desarrolla. Finalmente, en relación a la convocatoria del año 2011, mencionaremos las unidades de competencia convocadas, el número de plazas, y el género que prima en cada uno de los sectores profesionales.

2. Precisiones conceptuales

El marco conceptual en el que se asienta el proceso de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales puede ser muy amplio. En nuestro ánimo de sintetizar vamos a eludir intencionalmente el mismo, centrándonos exclusivamente y de forma genérica en tres términos que a nuestro entender son prioritarios: *cualificación profesional*, *competencia profesional*, y *unidad de competencia* (figura 1).

Figura 1: Conceptos básicos



La ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio (artículo 7.3) define la **cualificación profesional** como el “conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral”. Aclara también que la **competencia profesional** es el “conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”.

En relación al término competencia, destacamos la aportación de Echeverría Samanes (2011) quién dice que no es lo mismo “ser capaz” y “ser competente”. Para este autor “*la competencia diferencia entre saber lo que hay que hacer en una situación determinada y enfrentarse a ella en una situación real*”.

Por lo tanto, el reconocimiento de la competencia profesional exige a la persona “saber hacer” y “demostrarlo”. La comisión de evaluación tendrá que obtener evidencias directas o indirectas de esa competencia.

En este sentido tenemos en cuenta lo señalado por Tejada (2011: 734) en relación a la evaluación de competencias: “*la competencia no puede ser observada directamente, sino inferida por el desempeño de acciones específicas. Esto obliga a determinar qué tipos de desempeño permitirán reunir evidencia*”, qué conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, etc. se van a evaluar y qué métodos se utilizaran para ello. En esta línea, las *Guías de evidencias* se configuran como instrumento básico para la evaluación de las competencias.

Finalmente, destacamos que el reconocimiento de competencias profesionales se apoya en **unidades de competencia**, las cuales están constituidas por “*el agregado mínimo de competencias profesionales susceptible de reconocimiento y acreditación parcial*” (INCUAL).

3. Principios y criterios que guían el proceso

Las distintas disposiciones legislativas que regulan el proceso de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales, hacen referencia explícita a asegurar la transparencia del procedimiento y a la utilización de instrumentos que garanticen la medición adecuada de las competencias.

En la ley 5/2002, de 19 de junio (artículo 8) se mencionan como criterios la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación.

El RD 1224/2009, de 17 de julio, (art. 6) señala como principios del procedimiento los siguientes:

- *Respeto a los derechos individuales*: igualdad de oportunidades en el acceso, transparencia en el proceso y confidencialidad de los resultados.
- *Fiabilidad*. Configurada como requisito de garantía de buen funcionamiento del proceso, la fiabilidad hace referencia a la utilización de criterios, instrumentos y métodos que aseguren la comparación de los resultados de las personas que participan en el proceso, independientemente del lugar o momento en el que se desarrolle la evaluación de la competencia.
- *Validez*. Hace referencia a los métodos e instrumentos que garanticen la medición adecuada de la competencia de los participantes.

- *Objetividad.* Destinada a garantizar el rigor técnico y la imparcialidad de las comisiones de evaluación. Además, se permitirá la revisión de los resultados de la evaluación.
- *Participación* de los interlocutores sociales más representativos en la definición, planificación y seguimiento del procedimiento.
- *Calidad.* Se dotará al procedimiento de un mecanismo de gestión de la calidad que permita establecer un mecanismo de verificación externo e interno para asegurar la calidad, el rigor técnico y validez del procedimiento.
- *Coordinación* de todas las partes implicadas en el proceso, con el objetivo de garantizar la máxima eficacia y eficiencia en su desarrollo.

En Galicia, la Resolución de 17 de marzo de 2011, emitida por la *Consellería de Traballo*, hace referencia a asegurar el “*respeto a los derechos individuales, la fiabilidad, la validez, la objetividad, la participación, la calidad y la coordinación*”, y a priorizar la “*igualdad de trato entre hombres y mujeres por lo que se refiere a las condiciones de acceso al empleo*”.

De la misma manera, en la Orden de 21 de marzo del 2011, la *Consellería de Educación* refleja que el desarrollo del proceso debe ir cargado de imparcialidad y rigor técnico y establece en el artículo 12.6 una serie de principios que deben regir la evaluación de competencias profesionales de las personas que concurran a la convocatoria, haciendo énfasis en la recogida de evidencias de la competencia mediante la utilización de métodos variados, con el objeto de garantizar la fiabilidad, validez y objetividad de la evaluación.

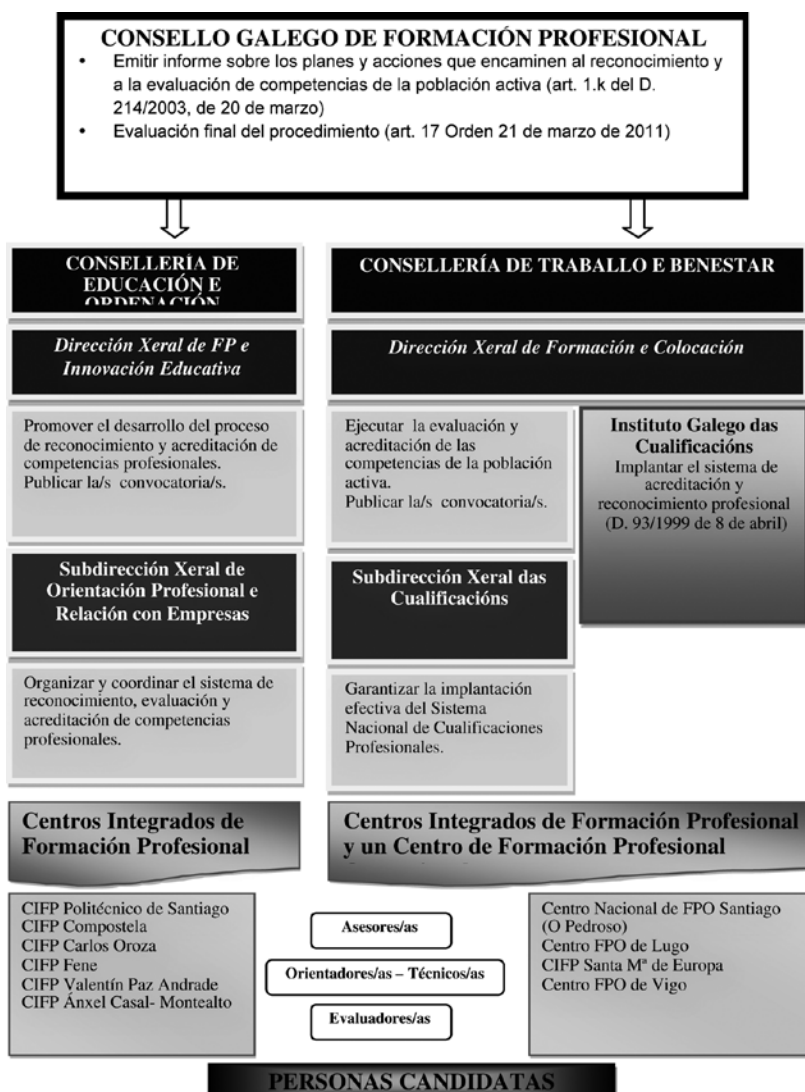
Destacamos que ambas convocatorias, la de la administración educativa y la de la administración laboral, hacen referencia a preservar la autoestima de las personas. Este aspecto es desde nuestro punto de vista muy relevante ya que con frecuencia no sólo hay que informar al colectivo de los trabajadores de que existe la posibilidad de lograr el reconocimiento y acreditación oficial de su competencia profesional sino que también es necesario hacerles ver que si pueden, y enseñarles el camino a seguir.

Finalmente, hacemos constar que la convocatoria de la administración educativa, en lo referente al proceso de admisión de candidatos contempla en el baremo, cuando hay empate entre candidatos, priorizar las personas de mayor edad y con posterioridad aplicar una discriminación positiva a favor del colectivo femenino. Destacamos que este último aspecto no se refleja en la convocatoria de la administración laboral, sin embargo en los datos que aparecen en este trabajo se pone de manifiesto que en las unidades de competencia que convoca este año la *Consellería de Traballo* sobresale la participación del colectivo femenino.

4. Estructura organizativa

La estructura organizativa y funcional que rige el proceso de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales en Galicia se recoge en la figura 2. En ella destacamos las distintas instituciones, organismos y agentes con funciones explícitas vinculadas al proceso.

Figura 2: Organismos, instituciones y agentes participantes en el proceso de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales



El desarrollo del proceso se hace realidad gracias al papel desempeñado por los asesores/as, los evaluadores/as y las comisiones de evaluación. Sin embargo, no vamos a detenernos en las funciones asignadas a estos profesionales y órganos ya que aparecen ampliamente explicitadas en el RD 1224/2009, de 17 de julio.

Nuestra reflexión se centrará en la tarea desempeñada por las dos administraciones implicadas, la labor encomendada a los Servicios de Información y Orientación, y el protagonismo de los Centros Integrados de Formación Profesional.

a) Participación de la administración

RD 1229/2009, de 17 de julio, reitera la intencionalidad del artículo 8.2 de la Ley 5/2002, de 19 de junio, al concebir este proceso de reconocimiento y acreditación de la competencia laboral como un “*procedimiento único, tanto para el ámbito educativo como para el mundo laboral*”. Sin embargo, la gestión, convocatoria, financiación y desarrollo del proceso en la Comunidad gallega, corre a cargo de dos Administraciones distintas: la *Consellería de Educación y Ordenación Universitaria* y la *Consellería de Traballo e Benestar*, lo que conlleva la aparición de dos convocatorias paralelas que engloban un mismo proceso orientado a la acreditación de Unidades de Competencia vinculadas en el primer caso a títulos profesionales y en el segundo a certificados de profesionalidad.

Destacamos asimismo que estas convocatorias son presentadas a la sociedad bajo dos logotipos distintos: uno con un título que hace referencia explícita a la “acreditación” de la experiencia profesional y otro presentado bajo la denominación de “reconocimiento” de la experiencia (figura 3).

Figura 3: Anagramas mediante los que se presenta el proceso de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales en Galicia



En relación a ello queremos hacer constar la confusión que puede provocar de cara al mundo profesional. No debemos olvidar que el eje de este proceso son las

personas que participan en la convocatoria, y que el objetivo no es la obtención de un certificado o un título sino la demostración de la competencia profesional, vinculada a una o varias unidades de competencia contempladas en el Catálogo Nacional de las Cualificaciones. Ello puede llevarles al reconocimiento, la acreditación, posibles validaciones futuras, e incluso a la obtención de un certificado profesional o un título de FP.

b) Información y orientación

La información sobre el proceso llega a sus destinatarios por distintas vías: prensa, radio, páginas web, etc. Este servicio se pone en marcha incluso antes de la publicación de la convocatoria, sin embargo es a raíz de su aparición oficial cuando se pone en marcha todo un dispositivo encaminado a su divulgación. Señalamos que además de las administraciones educativa y laboral y los centros dependientes de las mismas, participan en la propagación de la información los agentes sociales, las Cámaras de Comercio y otras entidades y organizaciones.

En el RD 1224/2009, de 17 de julio (art 8.1) se hace referencia a las administraciones deben garantizar un servicio abierto y permanente de *Información y Orientación*, que centre su labor en difundir y aclarar a las personas candidatas los siguientes aspectos:

- Naturaleza y fases del procedimiento
- Acceso al mismo
- Derechos y obligaciones
- Acreditaciones oficiales que pueden obtener y efectos de las mismas

En Galicia, nos encontramos con dos realidades distintas fruto de los recursos de los que dispone la administración educativa y la laboral. La primera, cuenta con *Departamentos de Orientación* en todos los centros que imparten Formación Profesional Inicial y utiliza estos servicios (ampliando sus funciones) como fuente de información y orientación. Por ello, en el artículo 8 de la convocatoria se establece que serán los *orientadores* de los CIFP o de los centros de titularidad pública que impartan enseñanzas de FP los responsables de ejercer esta labor.

La actuación de estos profesionales de la orientación, según el artículo 9.3 de la Orden de 21 de marzo de 2011, debe dirigirse a:

- Informar sobre el proceso de evaluación y reconocimiento de las competencias profesionales y sobre la formalización y presentación de la documentación pertinente.
- Elaborar, en el caso de los orientadores y orientadoras de los centros en los que se desarrolle el procedimiento, un plan de formación para las personas candidatas en el que se hará constar según proceda:
 - Las posibilidades de formación para que puedan acreditar en convocatorias posteriores las unidades de competencia de las que solicitarán su acreditación.

- Las posibilidades de formación para completar la formación conducente a la obtención de un título profesional o certificado de profesionalidad relacionado con ellas.

En lo que respecta a la *Consellería de Traballo*, se señala en la base quinta de la convocatoria que los puntos de información sobre el proceso serán:

- Las oficinas del *Servizo Público de Emprego*
- Las Jefaturas Territoriales de la *Consellería de Traballo*
- Los centros de Formación Profesional Ocupacional de la citada *Consellería*.
- La *Fundación Galega de Formación para o Traballo*.
- El *Instituto Galego das Cualificacións*.

Ante la ausencia de la figura del *orientador/a* en algunas de estas instituciones se destaca que habrá un *técnico de formación-empleo*, designado por la administración para el desarrollo de estas funciones.

Creemos que independientemente de si estos servicios forman parte de la *Consellería de Educación* o de la *Consellería de Traballo*, su labor de cara a la sociedad exige conocer ambas convocatorias. En relación a ello proponemos que se lleve a cabo una formación conjunta a los orientadores y/o técnicos que van a ejercer esta labor.

c) El protagonismo de los Centros Integrados de Formación Profesional

En Galicia, los centros seleccionados para convertirse en sede del proceso de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales en la convocatoria del año 2011 son casi todos ellos CIFP de carácter público. La *Consellería de Educación* utiliza seis de sus centros integrados para el desarrollo del citado procedimiento y la *Consellería de Traballo* tres CIFP y un centro de FPO (ver figura 2). En relación a esta última administración se destaca que el Centro Nacional de FPO Santiago y el Centro de FPO de Vigo, junto con el CIFP Santa M^a de Europa, fueron denominados CIFP mediante el Decreto 154/2006, de 7 de septiembre, pero en relación a los dos primeros observamos que no han asumido su nueva denominación porque incluso la administración cada vez que hace referencia a ellos sigue mencionándolos como centros de Formación Ocupacional.

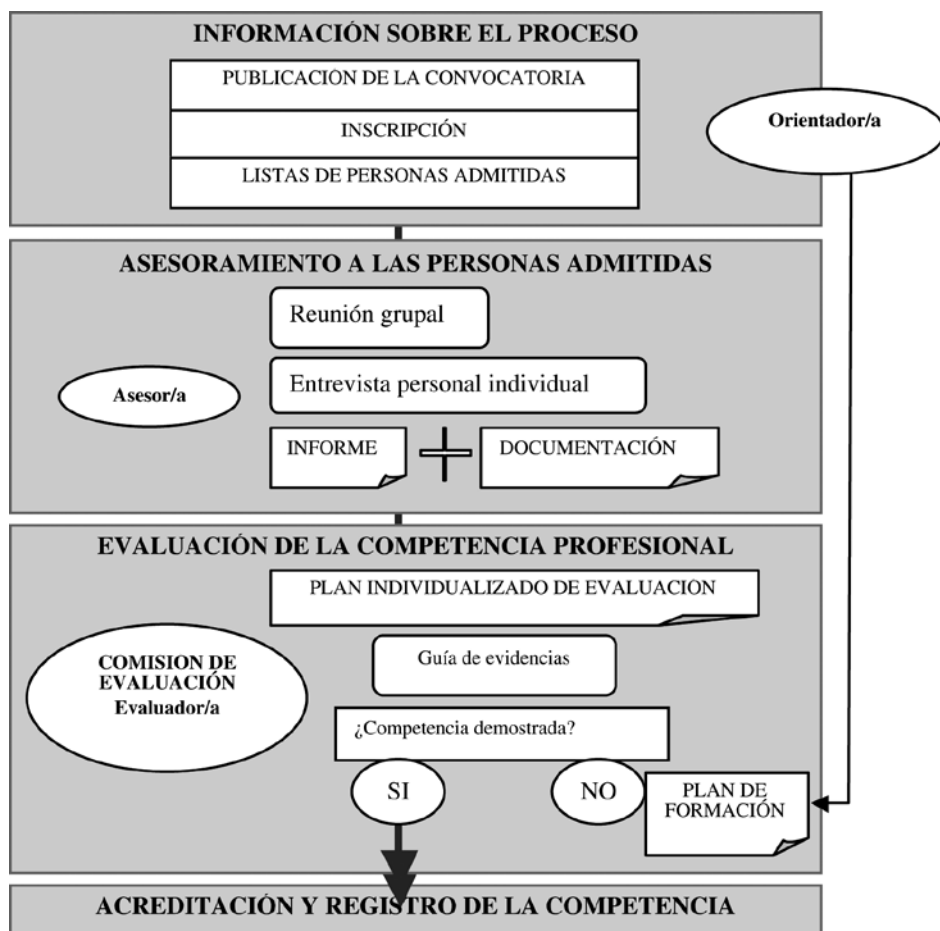
5. Fases

Las fases a través de las cuales se desarrolla el proceso de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales aparecen recogidas en el RD 1224/2009, de 17 de julio (artículo 14), y son: el *asesoramiento*, la *evaluación* de la competencia profesional y la *acreditación y registro* de esa competencia reconocida.

Las convocatorias gallegas del año 2011 recogen el proceso ajustándose a estas fases, pero nosotros queremos resaltar la necesidad de establecer un paso previo centrado en proporcionar información a los futuros candidatos y candidatas.

En la figura 4 se recoge esquemáticamente el desarrollo del procedimiento.

Figura 4: Fases en las que se desarrolla el proceso de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales



6. Unidades de competencia, ámbito profesional y género

a) Unidades de competencia

En las tablas 1 y 2 recogemos las unidades de competencia y el número de plazas convocadas en el año 2011 para cada una de ellas.

Tabla 1: Unidades de competencia y plazas en la convocatoria del año 2011.
Consellería de Educación

Unidades de competencia	Título Plazas por UC
UC0122-2: Realizar la preparación, la protección y la igualación de superficies de vehículos UC0123-2: Efectuar el embellecimiento de superficies UC0124-2: Substituir elementos fijos del vehículo total o parcialmente UC0125-2: Reparar la estructura del vehículo UC0126-2: Realizar la conformación de elementos metálicos y reformas de importancia UC0259-2: Definir ofertas gastronómicas sencillas, realizar el aprovisionamiento y controlar consumos	CM de Carrocería (50 plazas)
UC0260-2: Pre-elaborar y conservar cualquier clase de alimentos UC0261-2: Preparar elaboraciones básicas de múltiples aplicaciones y platos combinados UC0262-2: Preparar y presentar los platos más significativos de las cocinas regionales de España y de la cocina internacional UC0306-2: Realizar y/o controlar las operaciones de elaboración de masas, pastas y productos básicos de múltiples aplicaciones para pastelería y repostería UC0710-2: Elaborar y presentar productos hechos a base de masas y pastas, sobremesas de cocina y helados UC0711-2: Actuar bajo normas de seguridad, higiene y protección ambiental en hostelería	CM Cocina y gastronomía (50 plazas)
UC0069-1: Mantener preventivamente el vehículo sanitario y controlar su dotación material UC0070-2: Prestarle al paciente soporte vital básico y apoyo al soporte vital avanzado UC0071-2: Trasladar al paciente al centro sanitario útil UC0072-2: Aplicar técnicas de apoyo psicológico y social en situaciones de crisis UC0360-2: Colaborar en la organización y desarrollo de la logística sanitaria en escenarios con múltiples víctimas y catástrofes, asegurando el abastecimiento y la gestión de recursos y apoyando en las labores de coordinación en las situaciones de crisis UC0361-2: Prestar atención sanitaria inicial a múltiples víctimas UC0362-2: Colaborar en la preparación y en la ejecución de planes de emergencia y de dispositivos de riesgo previsible	CM Emergencias sanitarias (100 plazas)
UC0363-2: Controlar los productos y los materiales, la facturación y la documentación en establecimientos y servicios de farmacia UC0364-2: Asistir a la dispensación de productos farmacéuticos, informando a las personas usuarias sobre su utilización y determinando parámetros somatométricos sencillos, bajo la supervisión de personal facultativo UC0365-2: Asistir en la dispensación de productos sanitarios y parafarmacéuticos, informando a las personas usuarias sobre su utilización, bajo la supervisión de personal facultativo UC0366-2: Asistir en la elaboración de fórmulas magistrales, preparaciones oficinales, dietéticas y cosméticas, bajo la supervisión de personal facultativo UC0367-2: Asistir en la realización de análisis clínicos elementales y normalizados, bajo la supervisión de personal facultativo UC0368-2: Colaborar en la promoción y en la protección de la salud, en la prevención de dolencias y en la educación sanitaria, bajo la supervisión de personal facultativo	CM Farmacia y parafarmacia (100 plazas)

Tabla 1: Unidades de competencia y plazas en la convocatoria del año 2011.
Conselleria de Educaci3n (continuaci3n)

Unidades de competencia	Título Plazas por UC
UC0820-2: Montar y mantener instalaciones eléctricas de baja tensi3n en edificios destinados principalmente a viviendas UC0821-2: Montar y mantener instalaciones eléctricas de baja tensi3n en edificios comerciales, de oficinas y de una o varias industrias UC0822-2: Montar y mantener instalaciones de automatismos en el ámbito de viviendas y pequeña industria	CM Instalaciones eléctricas y automáticas (50 plazas)
UC1046-2: Desarrollar los procesos de servicio de alimentos y bebidas en barra y en mesa UC1047-2: Asesorar sobre bebidas distintas a vinos, prepararlas y presentarlas UC1049-2: Preparar y exponer elaboraciones sencillas propias de la oferta de bar y cafetería UC1050-2: Gestionar el bar y la cafetería UC1052-2: Desarrollar los procesos de servicio de alimentos y bebidas en sala	CM Servicios de restauraci3n (50 plazas)
UC0098-2: Realizar soldaduras y proyecciones térmicas por oxigás UC0099-2: Realizar soldaduras con arco eléctrico con electrodo revestido UC0100-2: Realizar soldaduras con arco bajo gas protector con electrodo no consumible (TIG) UC0101-2: Realizar soldaduras con arco bajo gas protector con electrodo consumible (MIG, MAG) y proyecciones térmicas con arco	CM Soldadura e calderería (50 plazas)
UC1027-3: Establecer y mantener relaciones fluidas con la comunidad educativa y coordinarse con las familias, con el equipo educativo y con otros profesionales UC1028-3: Programar, organizar, realizar y evaluar procesos de intervenci3n educativa de centro y de grupo de niños y niñas de cero a tres años UC1029-3: Desarrollar programas de adquisici3n y entrenamiento en hábitos de autonomía y salud, y programas de intervenci3n en situaciones de riesgo UC1030-3: Promover y poner en práctica situaciones de juego como eje de la actividad y del desarrollo infantil UC1031-3: Desarrollar los recursos expresivos y comunicativos del niño y de la niña como medio de crecimiento personal y social UC1032-3: Desarrollar acciones para favorecer la exploraci3n del entorno a través del contacto con los objetos, y las relaciones del niño y de la niña con sus iguales y con las personas adultas UC1033-3: Definir, secuenciar y evaluar aprendizajes, interpretados en el contexto del desarrollo infantil de cero a seis años	CS Educaci3n Infantil (100 plazas)

Tabla 2: Unidades de competencia y plazas en la convocatoria del año 2011.
Consellería de Traballo

Unidades de competencia	Certificado Plazas por UC
UC0249-2: Desarrollar intervenciones de atención física domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención sociosanitaria	Atención sociosanitaria a personas en el domicilio (500 plazas)
UC0250-2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial domiciliaria dirigidas a personas con necesidad de atención sociosanitaria	
UC0251-2: Desarrollar las actividades relacionadas con la gestión y funcionamiento de la unidad convivencial	
UC1016-2: Prepara y apoyar las intervenciones de atención a las personas y a su entorno en el ámbito institucional indicadas por el equipo interdisciplinario	Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales (300 plazas)
UC1017-2: Desarrollar intervenciones de atención física dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional	
UC1018-2: Desarrollar intervenciones de atención sociosanitaria dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional	
UC1019-2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional	

b) Ámbito profesional y género

En la convocatoria promovida por la *Consellería de Educación* observamos que han sido convocadas 3200 plazas y fueron admitidas al proceso 2692 personas representando el colectivo masculino por un 55,5% y el femenino por un 44,5%.

Las unidades de competencia (UC) vinculadas a los *CM de Instalaciones eléctricas y automáticas* y *Emergencias sanitarias* han cubierto la totalidad de las plazas. Lo mismo ha ocurrido con las UC0099-2 y UC0101-2 del *CM de Soldadura y Calderería*, y la UC0363-2, UC0364-2, UC0365-2, UC0368-2 del *CM de Farmacia y parafarmacia*.

La visualización de las personas admitidas en el proceso fruto de la convocatoria del año 2011, nos permite poner de manifiesto que en las UC correspondientes a los *CM de Soldadura y calderería*, *Instalaciones eléctricas y automáticas*, y *Carrocería*, el 100% de las personas solicitantes admitidas corresponde al colectivo masculino. También hay un destacable predominio masculino en las UC vinculadas a *Emergencias sanitarias*, en las que el 94,6% de estas personas son hombres frente al 5,4% que son mujeres.

En la convocatoria de la *Consellería de Traballo*, se han convocado 2700 plazas y todas ellas han sido cubiertas. Es más, debemos destacar que aunque de momento los datos son fruto de las listas provisionales, cumplen los requisitos y fueron admitidas 11782 personas de las cuales corresponden al género femenino el 96,7% y al masculino tan sólo el 3,3%.

En las UC que se corresponden con el certificado de competencia *Atención sociosanitaria a personas en el domicilio*, el 99,2% de las personas admitidas son mujeres mientras que el 0,8% son hombres. Lo mismo ocurre con las UC del certificado *Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sanitarias*, en las que el colectivo femenino representa un 93,7% frente al masculino con un porcentaje del 6,3%.

En la tabla 3 exponemos el porcentaje de hombres y mujeres admitidos/as en cada UC convocada en el año 2011.

Tabla 3: Unidades de competencia y género

UC	M	H	UC	M	H	UC	M	H
UC0122-2	0%	100%	UC0361-2	5%	95%	UC0099-2	0%	100%
UC0123-2	0%	100%	UC0362-2	5%	95%	UC0100-2	0%	100%
UC0124-2	0%	100%	UC0363-2	68%	32%	UC0101-2	0%	100%
UC0125-2	0%	100%	UC0364-2	68%	32%	UC1027-3	98,5%	1,5%
UC0126-2	0%	100%	UC0365-2	68%	32%	UC1028-3	100%	0%
UC0259-2	79%	21%	UC0366-2	71,4%	28,6%	UC1029-3	98,5%	1,5%
UC0260-2	76,6%	23,4%	UC0367-2	73%	27%	UC1030-3	97,3%	2,7%
UC0261-2	78,7%	21,3%	UC0368-2	69%	31%	UC1031-3	98,6%	1,4%
UC0262-2	73,8%	26,2%	UC0820-2	0%	100%	UC1032-3	98,6%	1,4%
UC0306-2	82,5%	17,5%	UC0821-2	0%	100%	UC1033-3	100%	0%
UC0710-2	81,1%	18,9%	UC0822-2	0%	100%	UC0249-2	99,1%	0,9%
UC0711-2	73,9%	26,1%	UC1046-2	29%	71%	UC0250-2	99,2%	0,8%
UC0069-1	7%	93%	UC1047-2	25,9%	74,1%	UC0251-2	99,1%	0,9%
UC0070-2	6%	94%	UC1049-2	35,3%	64,7%	UC1016-2	93,7%	6,3%
UC0071-2	5%	95%	UC1050-2	26,7%	73,3%	UC1017-2	93,8%	6,2%
UC0072-2	5%	95%	UC1052-2	26,7%	73,3%	UC1018-2	93,7%	6,3%
UC0360-2	5%	95%	UC0098-2	0%	100%	UC1019-2	93,6%	6,4%

Queremos concluir esta presentación de datos y reflexiones destacando el gran valor de la formación adquirida a través de la experiencia y de otras vías de aprendizaje no formal, el cual se hace latente en el proceso de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales y potencia la promoción profesional y la movilidad de los trabajadores en un entorno productivo en constante cambio.

7. Referencias documentales

a) Referencias legislativas

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE, 20 de junio de 2002).

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral (BOE, 25 de agosto de 2009).

Resolución de 17 de marzo de 2011, de la *Dirección Xeral de Formación y Colocación*, por la que se realiza la convocatoria pública del procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral, en la comunidad autónoma de Galicia, en determinadas unidades de

competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (DOG, 28 de marzo de 2011).

Orden de 21 de marzo de 2011, por la que se convoca el proceso de acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral, en la comunidad autónoma de Galicia, en determinadas unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, de distintas familias profesionales (DOG, 25 de marzo de 2011).

Decreto 154/2006, de 7 de septiembre por el que se modifica parcialmente el 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 (DOG, 18 de septiembre de 2006).

b) Referencias web:

Echeverría Samanes, B. (2010). *Reconocimiento de competencias*. Documento hallado en: http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/print/magazineArticle/2010/03/text/xml/Reconocimiento_de_competencias.xml.html (12 de junio de 2011).

INCUAL: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html.

MECD (2004). *Memoria final del proyecto ERA. Proyecto experimental para la evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia profesional*. Documento hallado en: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/09_memoria%20final%20ERA-03.pdf (14 de junio de 2011).

Tejada Fernández, J. (2011). La evaluación de competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, Enero-Abril 2011, 731-745. Documento hallado en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_29.pdf (16 de marzo de 2011).

C U R S O S E C O N G R E S O S

Nº 215