

Actas

**Do XVII Congreso Internacional de Galicia
e Norte de Portugal de Formación para o
Traballo**

**Santiago de Compostela
18, 19 e 20 de novembro de 2015**

**A formación, a orientación
e o emprego no recoñecemento,
avaliación e certificación
de competencias profesionais
adquiridas en contextos formais,
non formais e informais**



Coordinación

Margarita Valcarce Fernández
Laura Rego Agraso
Antonio F. Rial Sánchez

Universidade de Santiago de Compostela

**A FORMACIÓN, A ORIENTACIÓN, E O EMPREGO NO
RECOÑECEMENTO, AVALIACIÓN E CERTIFICACIÓN DE
COMPETENCIAS PROFESIONAIS ADQUIRIDAS EN
CONTEXTOS FORMAIS, NON FORMAIS E INFORMAIS**

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

Santiago de Compostela, 18, 19 e 20 de novembro de 2015

Coordinación

Margarita Valcarce Fernández

Laura Rego Agraso

Antonio Rial Sánchez

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Campusnanube
Servizo de Reprografía, edición e impresión dixital da USC

ISBN 978-84-617-5619-3
D.L.: C 1785-2016

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Margarita Valcarce Fernández e Antonio Florencio Rial Sánchez.....	1
César Ferreira	5

CONFERENCIAS

LAS COMPETENCIAS FORMALES E INFORMALES, IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE RECONOCIMIENTO EN EUROPA 2.020

Miguel Ángel Carretero Díaz	9
-----------------------------------	---

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DE PESSOAS ADULTAS EM PORTUGAL: MUITO MAIS AGÊNCIA DO QUE ESTRUTURA?

José Pedro Amorín.....	23
------------------------	----

LA CERTIFICACIÓN PARA EL RECONOCIMIENTO DE COMPETENCIAS EN ESPACIOS NO FORMALES E INFORMALES: UNA APROXIMACIÓN HACIA LOS COLECTIVOS VULNERABLES

María José Chisvert Tarazona.....	41
-----------------------------------	----

COMUNICACIONES

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA A LO LARGO DE LA VIDA PROFESIONAL: EL CASO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Óscar Mas Torelló	59
-------------------------	----

ITINERARIOS DE ÉXITO Y FRACASO EN FP

Óscar Mas Torelló, Patricia Olmos Rueda, Francesca Salvà Mut y Rubén Comas Forgas	75
---	----

EL TEATRO COMO RECURSO PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

Alfredo Blanco Martínez y Pilar Anta Fernández	89
--	----

COMPETENCIA DIXITAL E FORMACIÓN DO DOCENTE NA INTEGRAÇÃO DAS TIC NA ESCOLA

Pilar Anta Fernández e Alfredo Blanco Martínez.....	101
---	-----

A TRANSIÇÃO DA ESO A ESTUDOS SUPERIORES: PERCEPÇÕES DO ALUMNADO DE 4º DA ESO DO CPI “ANTONIO ORZA COUTO”

Ana Parada Gañete.....	113
------------------------	-----

LA VALIDACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DEL APRENDIZAJE NO FORMAL: UNA PERSPECTIVA EUROPEA

Ana Vázquez Rodríguez, Igor Mella Núñez y Alexandre Sotelino Losada	121
---	-----

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. VALORACIONES DE LOS TITULADOS UNIVERSITARIOS

Jesús García Álvarez, Ana Vázquez Rodríguez y Cristina Varela Portela137

EDUCADORES DE ADULTOS: DESAFIOS ATUAIS AO DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO

Anabela Pinheiro149

AVALIAÇÃO DO AUTOCONCEITO DE ADOLESCENTES: VERSÃO DO PIERS-HARRIS REDUZIDA A 30 ITENS EM ESCALA 1-6

Feliciano Veiga e Atónio Leite163

O PERFIL PROFESIONAL DO/DA PEDAGOGO/A EN ATENCIÓN TEMPERÁ

Blanca Garea-Gestal e Elena Fernández Rey175

SERVIZO DE RECURSOS PSICOPEDAGÓXICOS: RELEVANCIA PARA O GRAO EN EDUCACIÓN SOCIAL

Ana I. Couce Santalla, Blanca Garea-Gestal e Paula Outón Oviedo191

LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL CON RESPECTO A SUS PRÁCTICAS PROFESIONALES: VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO

María del Carmen Santos González y María del Carmen Sarceda Gorgoso203

ASPECTOS MOTIVACIONALES DEL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL: EL MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO (FCT).

María del Carmen Sarceda Gorgoso y María del Carmen Santos González218

A IMPORTANCIA DOS VALORES BÁSICOS DE VIDA E DO BEM-ESTAR SUBJETIVO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Cátia Marques, Cristina Ceinos Sanz, Ana Daniela Silva e María do Céu Taveira231

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL: ENTRE LA IMAGEN IDEALIZADA Y EL DESEMPEÑO PROFESIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Nuria Abal Alonso, Eduardo José Fuentes Abeledo y Pablo César Muñoz Carril245

FORMACIÓN INICIAL Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA DIMENSIÓN PERSONAL

Eduardo José Fuentes Abeledo, Nuria Abal Alonso y Pablo César Muñoz Carril259

ACCIÓN TUTORIAL: "GROWING UP"

Gloria Gallego Jiménez277

APRENDIZAJE-SERVICIO Y FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA INSERCIÓN LABORAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Igor Mella Núñez, Jesús García Álvarez y Alexandre Sotelino Losada285

LA CERTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES: UNA VENTAJA PARA TRABAJADORES, PARA LAS EMPRESAS Y PARA LA SOCIEDAD EN GENERAL

María Inmaculada Viejo Gómez301

LA ESCUELA FORMADORA DE COMPETENCIAS DIGITALES

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor309

COMPETENCIA DIGITAL EN ESPAÑA Y PORTUGAL: PERSPECTIVA EDUCATIVA

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor319

ORIENTAR, ¿DESDE DÓNDE Y HACIA DÓNDE?

José Luis Del Río Fernández327

A PARTICIPACIÓN DOS AXENTES SOCIAIS NA CONTORNA LOCAL: CON QUEM SE RELACIONAN OS CENTROS DE FP?

Laura Rego Agraso e Miguel Ángel Rodríguez Fernández337

EL SECUESTRO EMOCIONAL DE COMPETENCIAS

Lucía Felpeto Santero y María Belén Piñeiro Fernández353

APORTACIONES DE LA LEY FRANCESA DE MODERNIZACIÓN SOCIAL AL RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Luis Carro Sannristobal y Víctor Valcárcel Delgado367

CARACTERÍSTICAS Y PERFILES PROFESIONALES DEL EMPRENDEDOR/A-EMPRESARIO/A

Magdalena Suárez-Ortega, María José Chisvert Tarazona y María Fé Sánchez García.....383

CONCEPTUALIZACIÓN DEL EMPRENDIMIENTO EN EL MARCO DE LA CARRERA PROFESIONAL

Magdalena Suárez-Ortega, María José Méndez Lois, Alejandra Cortés Pascual y María Fé Sánchez-García.....399

LOS INICIOS Y EL DESPEGUE DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL EN ESPAÑA

María del Mar Sanjuán Roca y Alba Sotomayor Vázquez415

FORMACIÓN E EMPREGO DA MOCIDADE GALEGA EMIGRANTE EN ALEMAÑA NA ACTUALIDADE

María González Blanco427

ORIENTACIÓN EDUCATIVA APOYADA EN LAS TIC, CLAVE PARA LA FORMACIÓN Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

María Jesús Rojas García y Santiago García Vázquez.....437

NA ROTA DOS LIVROS DIGITAIS

Marco Bento e Sónia Coelho453

FORMAR FORMADORES PARA A ERA DO MOBILE LEARNING

Marco Bento e José Alberto Lencastre467

EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS ESSENCIAIS PARA A EMPREGABILIDADE

Marco Lamas.....485

LA EDUCACIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN PRESENTE A LO LARGO DE LA VIDA

María del Carmen Gutiérrez Moar.....503

BLOG DE LA DEPENDENCIA. UN APOYO TELEFORMATIVO PARA LOS CUIDADORES NO PROFESIONALES

Miguel Ángel Carretero Díaz.....523

UNHA PROPOSTA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA A ORIENTACIÓN NA MOBILIDADE DA MOCIDADE EN EUROPA

Miguel Anxo Nogueira Pérez e Cristina Ceinos Sanz.....529

A CERTIFICACIÓN DAS COMPETENCIAS PROFESIONAIS: CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE

Olaya Queiruga Santamaría.....545

O XÉNERO E A SÚA INFLUENCIA NOS SECTORES PROFESIONAIS

Raquel Mariño Fernández e Olaya Queiruga Santamaría551

CONCEITOS EMERGENTES NA INVESTIGAÇÃO SOBRE A CARREIRA

Patrícia Araújo e Rosina Fernandes565

THE UNEMPLOYMENT PROFILES IN PORTUGAL

Patrícia Araújo, Filomena Jordão e José Castro.....583

CONOCIMIENTO DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SOCIAL SOBRE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVAS

Paula Outón Oviedo e Miguel Anxo Nogueira Pérez591

TENDENCIAS EUROPEAS SOBRE ORIENTACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Rebeca García Murias e Luis M. Sobrado Fernández.....603

GENERACIÓN DE PROGRAMAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Rebeca García Murias, Elena Fernández Rey y Luis M. Sobrado Fernández615

¿CÓMO DEBE IMPARTIRSE FOL? PROPUESTA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO METODOLOGÍA EFICAZ PARA LA ENSEÑANZA EN EL MÓDULO TRANSVERSAL DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL.

Javier Soto Cid, David Silva Gómez, María Isabel Lago Cancelo y Rosa Ana Vidal Tubío627

MARCO TEÓRICO EUROPEO DE LA COMPETENCIA DIGITAL EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA	
Santiago García Vázquez	641
COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL. PROCESOS FORMALES Y NO FORMALES DE EDUCACIÓN	
María de la Luz Balado Prieto, Silvana Longueira Matos y Juan Salvador López Outeiral	653
ACERCA DO SISTEMA EUROPEU DE CRÉDITOS DO ENSINO E DA FORMAÇÃO	
Vasco Cadavez	667
LOS PROGRAMAS INTEGRADOS PARA EL EMPLEO (PIE) DESDE EL ENFOQUE DE LA ORIENTACIÓN	
Margarita Valcarce Fernández y María Julia Diz López	673
LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO: EVOLUCIÓN Y DESARROLLO FORMAL	
María Julia Diz López, Margarita Valcarce Fernández y María del Rosario Castro González	687
LA CERTIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA. UN CAMINO AÚN POR RECORRER	
Eva María Barreira Cerqueiras.....	703
“FLIPPED CLASSROOM”: UNHA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN NA FORMACIÓN PROFESIONAL DENDE O PROFESORADO	
Olalla Mata Caamaño, Eva María Barreira Cerqueiras e Antonio F. Rial Sánchez	715

PÓSTERS

ESCRUTINANDO O ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL RECENTE DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL: DOS <i>CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES</i> AOS <i>CENTROS PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL</i>	
Anabela Pinheiro	731
O CAPITAL SOCIAL E A FORMACIÓN PROFESIONAL: PONTES PARA XERAR DESENVOLVEMENTO	
Laura Rego Agraso	747
EL ROL DE LA FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA (RSC) EN LA EMPRESA	
Marina Rivas Mata	765
LAS COMPETENCIAS AFECTIVO-EMOCIONALES RELEVANTES PARA LA VIDA PERSONAL Y PROFESIONAL	
María del Carmen Gutiérrez Moar.....	783
ANEXO I: PROGRAMA DO CONGRESO	799
ANEXO II: COMITÉS	805

PRESENTACIÓN

PRESENTATION

MARGARITA VALCARCE FERNÁNDEZ E ANTONIO FLORENCIO RIAL SÁNCHEZ

Directores do Comité Organizador

Universidade de Santiago de Compostela

No ano 1997, o Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional (CEDEFOP) encargou 15 estudos a institucións de investigación de 14 países (entre outros España e Portugal), coa intención de levar a cabo un proxecto ÁGORA V sobre detección, avaliación e recoñecemento de competencias non formalizadas.

Das moitas e importantes cuestións tratadas no mesmo emerxeron con forza, no contexto europeo: a definición de aprendizaxe non formal, a importancia do contexto social; a ruptura dos nosos patróns de pensamento no caso de adoitar un sistema baseado nas competencias e non na ensinanza formal e, finalmente, a importancia de crear un vínculo, ou mellor, unha ponte entre a formación inicial e a formación continua.

Nese mesmo proxecto, insistiuse acerca da importancia de distinguir entre a titulación escolar e a certificación ou recoñecemento de competencias informais, facendo fincapé en diferenciar ambas as dúas polo coñecemento recoñecido en cada unha. Así se constata na actualidade, na Eurorrexión Galicia Norte de Portugal (ao igual que na maioría dos países de Europa), como ambas certificacións seguen sendo complementarias, pois tal como se entendía e parece seguir sucedendo, resulta difícil a obtención ao mesmo tempo e dunha soa vez de todas as competencias necesarias para exercer unha profesión, polo que se puxo de manifesto a conveniencia de encamiñarse cara unha avaliación e certificación gradual de competencias, resultando esta imprescindible para calquera traballador ou traballadora que desexe exercer a súa actividade. Tamén, naquelas datas, puxeron de relevo a necesidade da elaboración de referenciais e certificacións para o recoñecemento de competencias nas familias profesionais.

Transcorridos case 20 anos dende estas primeiras proxeccións, nun contexto integrador da oferta formativa profesional (aprendizaxes formais, non formais e informais), no que se pretendeu crear sistemas que permitiran dar resposta ás demandas de sistemas produtivos dinámicos e cambiantes, fundamentado nas cuestións suscitadas anteriormente, foise facendo realidade o recoñecemento, avaliación e certificación das competencias profesionais das persoas traballadoras a través de distintos modelos e prácticas, en consonancia con aquelas primeiras reflexións paradigmáticas postas de

relevo polo CEDEFOP e, tras a publicación de distintas normativas de diferente rango relacionadas coa cualificación e a competencia profesional, as institucións galegas e portuguesas, así como as universidades e mesmo as empresas, organizacións do terceiro sector e entidades non gobernamentais, teñen impulsado a xeración, estudo e aplicación de servizos e prácticas que merecen ser divulgados, compartidos e discutidos, para seguir avanzando na avaliación do seu impacto nas políticas activas estratéxicas actuais.

A falta de traballo, a precariedade no emprego, entre outras situacións caracterizan a sociedade actual. Ante a obsolescencia do modelo produtivo do que vimos e a necesidade de concretar o novo, modifícanse os modelos de formación, orientación e organización do emprego.

A acreditación das competencias require da avaliación de todo o que as persoas poden ofrecerlle ao mercado laboral, sexa cal sexa a vía de adquisición: formal, non formal ou informal. Parece que todo vale se é recoñecido polas instancias oficiais.

A avaliación convertese nun proceso ordenado que, desenvolvido en distintas fases sucesivas contempla o asesoramento, a avaliación e a acreditación como parte dun todo no que a Orientación, a Formación e a experiencia laboral van ser os tres eixos fundamentais polos que as persoas poderán obter o recoñecemento dos seus dominios e previsíbeis desempeños profesionais.

É necesario verificar as capacidades en relación aos desempeños requiridos polo sistema produtivo e para este proceso existen procedementos oficiais e outros modelos alternativos de carácter teórico, así como exemplos de boas prácticas que pretendemos poñer de relevo neste XVII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo, sobre *“A Formación, a orientación e o emprego, no recoñecemento, avaliación e certificación das competencias profesionais adquiridas en contextos formais, non formais e informais”*.

Pretendeuse, igualmente, revisar os avances en materia de recoñecemento, avaliación e certificación de competencias profesionais.

Poñer de relevo a produción científica, técnica, boas prácticas e interrogantes para analizar a actualidade destas cuestións no contexto da Eurorrexión Galicia e Norte de Portugal.

-Coñecer a experiencia desenvolvida na eurorrexión nos procesos de recoñecemento, avaliación e certificación das competencias adquiridas pola formación e a experiencia profesional a través das distintas vías formais, non formais e informais.

-Avanzar na identificación dos retos da estratexia «Europa 2020», en materia de empregabilidade, nun contexto de libre circulación dos traballadores e traballadoras.

-Debater acerca dos modelos consolidados e as boas prácticas desenvolvidas, na Universidade, Administración, empresa e entidades non gobernamentais, nos procesos de avaliación e certificación da competencia profesional, dende a Lei das Cualificacións profesionais e a formación profesional, publicada no ano 2002.

-Focalizar acerca das relacións conceptuais e prácticas entre a orientación e a formación, nos procesos de avaliación e certificación da competencia profesional.

-Reflexionar sobre o estado da cuestión nunha perspectiva comparada e integrada no estado español e no contexto comunitario da Unión Europea.

En prol de afondar nos seguintes subtemas:

1. RECOÑECEMENTO, AVALIACIÓN E CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS.
2. PERFÍS PROFESIONAIS NA FORMACIÓN, AVALIACIÓN E ASESORAMENTO DE COMPETENCIAS.
3. RECURSOS PARA A FORMACIÓN, RECOÑECEMENTO, AVALIACIÓN E A CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS.
4. FORMACIÓN E ORIENTACIÓN AO LONGO DA VIDA.

CÉSAR FERREIRA

Delegado Regional do Norte (2011 a 2015)

Instituto de Emprego e Formação Profissional

Este XVII Congresso retomou, assim, o debate e a partilha de ideias sobre a importância da orientação profissional para a formação e o trabalho nas trajetórias do desenvolvimento da nossa sociedade em geral e humano em particular.

A situação que atualmente vivemos, no mundo ocidental, com extremismos políticos e religiosos, com uma tentação pela desregulamentação da economia e com uma incerteza natural sobre o futuro, leva-nos a refletir sobre a sociedade que queremos e que caminhos temos para essa sociedade.

Os atentados terroristas, as ameaças de radicalismos políticos na Europa e nos EUA, são consequências da sociedade em que vivemos e que todos nós construímos. Todos temos que consciencializar que nós somos a sociedade. Não podemos estar numa janela para o mundo criticando o que vemos e esquecendo que a janela faz parte desse Mundo. Dou um pequeno exemplo quando compramos um produto, sobre o qual temos informação (com uma elevada probabilidade) que pode ser produzido por trabalho escravo ou trabalho infantil, estamos a contribuir para uma das causas da maior injustiça que conhecemos.

Precisamos de refletir, precisamos de tempo para refletir. Os dias de hoje são preenchidos com muita atividade, muita informação, muita interconectividade mas pouco tempo para refletir. As tertúlias tendem a ser substituídas por chats e as aulas por e-learning. Numa lógica comodista/economicista somos chamados a comentar aquilo que está a ser disponibilizado e deixamos de ter tempo para refletir e criar o nosso próprio pensamento.

A nossa vida tem um conjunto de forças e circunstâncias fundamentais, das quais o tempo é base de todas as outras e a única que nós ainda não controlamos. Temos que refletir e gerir o nosso tempo para essa reflexão.

O tema do congresso que centraliza na importância da orientação e da formação para o trabalho e como poderemos organizar os modelos e os processos formativos para criar os melhores profissionais ficará completo quando incluirmos, de forma eficaz, modelos de formação para a cidadania ativa, fundada nos valores da liberdade, da democracia e da fraternidade.

Quando formamos um jovem e não o desafiamos para uma participação cívica ativa, para um desenvolvimento social e comunitário, estamos a falhar no nosso papel na sociedade.

Um educador tem uma das mais exigentes tarefas que existe na nossa sociedade, considero mesmo a mais exigente e a principal tarefa. Educar as novas gerações é uma tarefa sagrada pelo que o seu desempenho tem que ser acompanhado, avaliado, reconhecido e remunerado. Formar o formador é um dos objetivos destes congressos e aqui se trabalhou nesse sentido. Ficamos com uma certeza, este trabalho não tem fim e todos os dias temos que trabalhar para os educadores, para os jovens e para os adultos que necessitam de uma aprendizagem contínua ao longo da vida.

Foi com um enorme prazer que participei neste congresso e, embora tenha participado em quase todos os congressos (com exceção do 1º e do 12º) nestes últimos quatro anos tive a oportunidade de trabalhar também na sua organização. Foi uma experiência gratificante pois este projeto tem já uma história que aporta um reconhecimento internacional pelo mérito e organização, mas na base de tudo, em sociedade, estão as pessoas. Sem querer retirar nenhum protagonismo a quem teve a ideia, e a quem desenvolveu este projeto durante estes dezassete anos quero reconhecer aqueles com quem trabalhei neste últimos quatro anos, e, assim fica uma nota final de um sentido obrigado ao António Rial, à Margot Valcarce, à Celina Geraldes, à Elizabete Pires, à Silvia Vieira e ao José Manuel Castro. Com uma equipa destas tudo é fácil.

CONFERENCIAS

LAS COMPETENCIAS FORMALES E INFORMALES, IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE RECONOCIMIENTO EN EUROPA 2.020

MIGUEL ÁNGEL CARRETERO DÍAZ
Universidade Complutense de Madrid

Soy subjetivo, ya que soy sujeto. Si fuese objetivo, entonces sería un objeto.

José Bergamín

1. INTRODUCCIÓN

El paro laboral expresado en las permanentes cifras en las que se tabula se ha convertido en continuo motivo de preocupación para las sociedades española y portuguesa en las últimas décadas. Sin embargo, es necesario recordar que esas cifras producen lo que se ha dado en llamar “síndrome del indicador”, es decir, un conjunto de síntomas sociológicos que tienden a disfrazar u ocultar que tras ellas se encuentra la figura de la persona trabajadora y desempleada que sufre porque se asoma a un futuro lleno de incertidumbres vitales. Para comprender esta grave situación es necesario acercarnos a la definición de conceptos como “trabajo” y “desempleo”, sus características y las del entorno económico actual, clara e intencionalmente desdibujados en muchas ocasiones.

Las crecientes y exigentes demandas a los trabajadores en el mercado laboral a lo largo de la Sociedad Industrial han supuesto un tránsito evolutivo desde el taylorismo, la escuela de las Relaciones Humanas o la estrategia de la Calidad hasta concluir de momento en el concepto de “competencias” y de “talento” en plena Sociedad del Conocimiento. Este nuevo entorno que acontece al inicio del siglo XXI surge como permanentemente inestable e impredecible.

La libre circulación de trabajadores en el mercado laboral de la Unión Europea y el multidisciplinar acceso al conocimiento exige una homologación que acredite la validez de los aprendizajes. Es un proceso complejo que debe concluirse para garantizar competencias de aprendizaje tanto formal, como no formal e informal y facilitar con ello la integración laboral de los trabajadores de la Unión, pero no debe olvidarse la acción de otras variables como la eficiencia empresarial, su responsabilidad o el modelo económico, social y ético que estas organizaciones promueven y la inevitable orientación hacia un nuevo modelo productivo.

2. UNA PREOCUPANTE SITUACIÓN DE DESEMPLEO LABORAL

El paro laboral se ha convertido en permanente motivo de preocupación para las sociedades española y portuguesa a lo largo de las últimas décadas. Los datos que ofrecen las diversas instituciones de referencia así lo atestiguan.

El paro en España - Fuente, Instituto Nacional de Estadística. Estadísticas sobre el mercado laboral

Encuesta de Población Activa (EPA)

DIARIO EXPANSIÓN

El paro en Portugal

DIARIO EXPANSIÓN

3. SOBRE LA DEFINICIÓN DE EMPLEO Y DESEMPLEO.

Si acudimos al Diccionario de la Real Academia, leemos que define “trabajo” como “actividad laboral remunerada”, y al hacerlo recordamos que en un tipo de sociedad como la nuestra, en la que existen multitud de necesidades de todo tipo y por lo tanto, múltiples oportunidades de crear empleo, quienes deciden lo que es “esa actividad laboral” remunerada, en realidad son solo unos pocos.

Con respecto a la palabra “desempleo” el mismo Diccionario refiere que se trata de un “paro forzoso”, mientras que otros diccionarios se refieren al desempleo como “falta de trabajo” para una persona que forma parte de la población activa”, siendo sinónimos del término, palabras como “paro” y “desocupación”.

Básicamente podemos definir cuatro tipos de desempleo:

- Friccional, que sucede como consecuencia del desencuentro entre las condiciones laborales ofertadas por el empleador y las condiciones laborales aceptadas por el trabajador.
- Estacional, relacionado con la forma de producción, ya que el producto o servicio se ofrece en determinada estación del año: verano, otoño, invierno, navidad, etc.
- Cíclico, el que sucede en el transcurso de una crisis económica cíclica, que como su palabra lo dice, suele ser de aparición periódica.
- Estructural, el provocado por un grave desequilibrio entre la oferta y la demanda, que la actual configuración del mercado de trabajo no logra resolver. Es el más grave de los cuatro.

De estos cuatro tipos, el friccional, se soluciona en el ajuste del mercado laboral mediante la oferta y la demanda y el cíclico mediante la ocupación en otro sector o mediante subsidios de empleo. Ambos no suelen ser considerados como preocupantes, porque esos trabajadores asumen esa condición de temporalidad y suelen resolverla regularmente con eficacia.

Los dos tipos más graves de desempleo son el de tipo cíclico y el estructural. El primero porque va asociado a una crisis periódica del sistema económico y el segundo, porque supone un claro desequilibrio entre la demanda y la oferta en el mercado laboral, que éste no puede satisfacer. Se considera que el desempleo es estructural cuando no hay posibilidad de que el trabajador logre un trabajo durante un periodo de un año.

4. LA PERSPECTIVA ECONÓMICA

De manera global y claramente reduccionista, podemos decir que en el ámbito económico hay dos posiciones claramente enfrentadas, que no obstante, ofrecen muchos matices. Entendiendo que tanto la situación de empleo como de desempleo surgen dentro de una situación de mercado laboral que se comporta como cualquier otro mercado, podría percibirse de manera liberal, que hay una demanda y una oferta establecida y que los correspondientes ajustes o desajustes entre ambas situaciones obedecen de manera simple a las leyes del mercado que se regulan mediante “la mano invisible” de Adam Smith.

Por lo tanto, hay economistas que dejan que sean esas leyes de mercado las que libremente lo regulen como Adam Smith, Ricardo, Hayek, Rothbard, Friedman mientras que otros como Marx, Keynes, Schumpeter, Galbraith, Samuelson, Stiglitz y recientemente Krugman, fundamentan la imprescindible intervención de los gobiernos como piezas clave en ese mercado, para estimular la producción y por lo tanto el empleo de la población. En ambas corrientes hay economistas cuyas ideas han sido reconocidas con el Premio Nobel: Hayek, Friedman por un lado y Stiglitz y Krugman por otro.

En este sentido debe recordarse que fue la Ilustración la que transmutó el injusto e inhumano sistema económico feudal hacia el capitalismo, cuya esencia radica en la meritocracia, la competitividad, el riesgo y la libertad de mercado. Sin embargo, recientemente y sobre todo a partir de la crisis económica de 2008, se han producido multitud de prácticas corruptas y claramente estafadoras de grandes empresas y bancos, y en consecuencia estamos asistiendo a una vuelta a cierto tipo de feudalismo económico en forma de oligopolios e invisibles y tácitos, pero efectivos monopolios que rompen la esencia del modelo económico vigente. Así, observamos que el crecimiento

económico en las grandes fortunas no va unido ya, ni al mérito ni al riesgo, sino al interesado artificio tecnológico y financiero, sofisticado y proteccionista, lo que está contribuyendo a la instauración y distanciamiento económico y de oportunidades entre amplias capas de la sociedad, pero también al desencanto de un modelo que supuestamente se basa en la libertad de mercado, pero que se encuentra claramente intervenido desde las élites.

5. LA CAUSA DE LA ACTUAL SITUACIÓN DE DESEMPLEO EN ESPAÑA Y PORTUGAL.

Al margen de interesadas y cortoplacistas opiniones políticas, la discusión etiológica sobre esta situación tremenda de desempleo que en estos momentos padecen España y Portugal, es si obedece a razones cíclicas o estructurales. Si la razón es de tipo cíclico, sólo cabe esperar como en anteriores ocasiones a que se estimule el crecimiento económico y que en consecuencia, la producción de las empresas remonte y surja de nuevo el empleo. Pero si el desempleo que se está sufriendo en estos países es de tipo estructural, es decir, si la demanda de empleo no puede ser satisfecha por la oferta de empleo actual, a pesar del crecimiento económico que se produzca, el problema puede llegar a ser tremendamente grave porque se generaría una situación de desempleo permanente y desalentadora con tremendas consecuencias sociales, económicas y personales.

En este caso sólo habrá tres soluciones que ya se han dado en otras situaciones parecidas y en otros países a lo largo de la historia reciente, por nombrar sólo uno, podemos referirnos a Irlanda. A corto plazo sería necesaria la intervención del Estado y la emigración masiva de los trabajadores –algo que ya está sucediendo-, y a medio plazo, sería imprescindible el cambio de modelo productivo.

6. LA PERSONA TRAS EL INDICADOR

Las consecuencias del desempleo son enormemente graves en nuestras sociedades actuales porque están fundamentadas en el consumo, por lo que el trabajador desempleado, cuyo único capital es su trabajo, al encontrarse descapitalizado, no puede participar plenamente en esta sociedad y lógicamente, no puede ser considerado un ser libre y autónomo sino dependiente.

Metafóricamente, el trabajo puede ser considerado como “el segundo oxígeno” que permite que el trabajador continúe vivo en este tipo de sociedad insensible , y cuya ausencia provoca su desfallecimiento físico y psicológico, e incluso su muerte. Si bien el desempleo puede afectar a cualquier trabajador, estamos comprobando que últimamente lo hace de manera especial con los jóvenes, los trabajadores mayores, las

minorías étnicas y que la situación parece agravarse en el caso de que el trabajador se encuentre descualificado, poco cualificado o que simplemente, sus conocimientos no sean homologados y por lo tanto carezcan de reconocimiento alguno.

Es fácil observar que la profusión con que desde los medios se ofrecen las cifras de desempleo suele provocar lo que podemos denominar como “síndrome del indicador”, es decir, un conjunto de al menos tres síntomas sociológicos sobre los que vale la pena reflexionar:

- a) La persona es sólo una cifra. De esta forma se trata de ocultar o difuminar a la persona y su situación de sufrimiento por la situación de desempleo que sufre, y se hace de manera desapasionada, tras un mero número o indicador estadístico.
- b) El trabajo es sólo una cifra. Se identifica la situación de desempleo de manera digital: “ceros y unos”. Hay trabajo o no lo hay, sin detenerse a analizar de manera analógica el tipo de trabajo ofertado, la cualificación o sobrecualificación requerida para acceder a él, las condiciones laborales ofertadas como el tipo de contrato establecido y otras muchas variables.
- c) Las cifras tienen vida propia. El tercer síntoma de este “síndrome del indicador” infunde vida propia a objetos inanimados como en el caso de estos mismos indicadores estadísticos. Así, resulta frecuente escuchar a los expertos económicos y políticos frases supuestamente tranquilizadoras tales como: “el paro se ha reducido...”, o “se ha comportado...”, o “se ha estabilizado...”, como si estuvieran hablando de un ser vivo que tuviera una vida autónoma e independiente, y desde luego alejada de la realidad cotidiana de los trabajadores desempleados, así como de la responsabilidad de las decisiones que toman los representantes gubernamentales.

Embarcados en esta percepción reduccionista de la realidad, resultan poco reconfortantes y muy deshumanizadas para la persona desempleada, las discusiones bizantinas e interesadas de políticos y economistas en los medios, sobre si tal cifra indica o no una recuperación del empleo, porque por lo general se encuentran desconectadas y muy alejadas de la realidad, esta vez palpable y cotidiana, del trabajador desempleado.

Esta distorsión partidista de una misma realidad recuerda el consejo que proporcionaba el pionero Deming en sus libros sobre Calidad cuando asesoraba al directivo sobre la conveniencia de bajar a la explotación para comprobar y entender las razones de los inexplicables indicadores estadísticos de no calidad, que aparecían en sus gráficos.

7. LAS CONTINUAS EXIGENCIAS A LOS TRABAJADORES

En un entorno de mercado laboral evolutiva y tradicionalmente inestable, tenemos que recordar aunque sea brevemente las exigentes y crecientes demandas que las organizaciones han venido realizando a sus trabajadores desde los comienzos de la Revolución Industrial allá por el siglo XIX.

Durante la Primera Revolución Industrial, cuando la oferta de lo producido se vendía sin dificultad, cristalizaron las ideas de La Mettrie y del racionalista Descartes en los trabajos supuestamente científicos de ingenieros como Taylor y su “Organización científica del trabajo”, demandando del trabajador su fuerza motriz –sus brazos y sus manos-, desvinculada de su mente, que aplicada a la máquina, le hacía formar parte de ella. Desaparecía el artesano que fabricaba el producto en su integridad y se identificaba humanamente con él, y su trabajo se transmutaba en eficiencia deshumanizada que aseguraba simplemente, el incremento de una producción ajena que no lograba comprender.

Más adelante, cuando lo ofertado en el mercado comenzaba a presentar dificultades para su venta, al trabajador se le exige que piense en cómo fabricar mejor el producto o servicio y en cómo venderlo, es decir, se le pide que implique su mente en el proceso productivo y de venta, para convertirse, no ya en eficaz, sino en eficiente, mediante los concursos de ideas, el desarrollo de los círculos de calidad y otras estrategias racionalizadoras.

Por fin, a finales de siglo y comienzos del siguiente, en plena sociedad del exceso y de la inestabilidad, cuando se comprueba que ni las técnicas de máquetin ni las de publicidad resultan suficientes para vender el excedente de lo producido, al trabajador que hasta ahora se le habían exigido destrezas, conocimientos e ideas se le exige también su corazón y su talento, es decir, que se implique en su trabajo de manera emocional e inteligente aportando un sentimiento y un valor del que supuestamente carece la organización. Ya no resulta suficiente con que el trabajador se encuentre cualificado para afrontar su labor, es decir “que sepa” y “que sepa hacer”, sino que “quiera y ansíe hacerla”.

El título de esta conferencia versa sobre las competencias laborales formales e informales y la necesidad de su reconocimiento, y entonces, surge inevitablemente la siguiente pregunta: ¿por qué venimos hablando sobre este término: “competencias”, desde hace tiempo? ¿Por qué las competencias parecen ser la panacea que puede arreglar esta situación de desempleo permanente? ¿Entendemos todos lo mismo cuando hablamos de competencias?

De manera consensuada muchos definimos a las “competencias” como una agrupación de saberes, habilidades y actitudes de los trabajadores, de los que venimos hablando desde hace tiempo, en un conjunto uniforme y por lo tanto evaluable para –y esta preposición “para” es importante-, ser capaz de solucionar los problemas que plantee el cliente y lograr de esta forma la supervivencia de la organización en un entorno cada vez más saturado a la vez que competitivo, impredecible e inestable.

La gran pregunta que aparece entonces es: ¿por qué?, ¿por qué el trabajador, cualquier trabajador, debe centrarse ahora de manera prioritaria en el cliente? Desde la visionaria instauración de la estrategia de la Calidad, allá por 1945, las razones parecen claras. En un entorno congestionado, es el cliente quien elige y desecha una determinada oferta y por lo tanto quien permite que una empresa y sus trabajadores continúen “vivos” en un mercado de libre elección que ha evolucionado hacia el mero capricho. Y lo hace desde un cambio evolutivo de perspectiva en la compra o contratación de un producto o servicio, ya que harto como está por una oferta publicitaria siempre creciente que apenas entiende y mucho menos discrimina, ha dejado de buscar un producto o servicio concreto, sino una solución a su problema o una mera y rápida satisfacción a su ansiedad vital, y por lo tanto, si encuentra a alguien que le asesore y que se la ofrezca de manera eficiente decantará de manera clara su decisión de compra.

8. UN NUEVO ENTORNO LABORAL INESTABLE E IMPREDECIBLE

Hasta hace unas décadas, en un entorno laboral más o menos estable, el aprendizaje logrado en las instituciones educativas garantizaba el acceso y la permanencia en un puesto de trabajo, ya que se presumía que la correspondiente cualificación laboral, que se mejoraba en muchos casos con la formación permanente, respaldaba la competencia laboral y lo hacía durante un periodo de tiempo prolongado. Pero ahora, en una situación claramente inestable e impredecible, en una “sociedad líquida” como refiere Bauman , llena de tránsitos y miedos insospechados, la oferta académica, aún especializada y actualizada, no satisface plenamente a la demanda laboral. El tránsito escolar o universitario –muy cuestionado- expresado en una mera calificación académica, aún de prestigio, no se equipara con la exigencia empresarial de una cualificación laboral, tornándose claramente insuficiente.

La inestabilidad laboral y el ansia por acceder a un empleo –cualquier tipo de empleo-, está provocando que sea fácil encontrar “a cualquier trabajador, haciendo cualquier cosa en cualquier sitio”, es decir, que es posible que el cliente se encuentre con que quien le atiende es un trabajador con un proceso formativo previo, incluso en ocasiones especializado y desde luego, sobrecualificado, pero muy alejado del proceso laboral que

se ve obligado a ofrecer, lo que contribuye a un claro desequilibrio entre la calidad ofertada y la esperada.

9. EL MODELO EUROPEO

En el entorno de la Unión Europea se concibe la libre circulación de mercancías, ciudadanos y trabajadores y en consecuencia surge la ampliación del mercado interno laboral que integra la suma de todos los mercados laborales de sus países miembros. Este planteamiento, además de incrementar supuestamente la oferta laboral de los trabajadores de la Unión, exige plantear la homologación de las cualificaciones de dichos trabajadores, por lo que se pretende establecer un sistema homologado de competencias que garantice la contratación laboral por parte de los empresarios.

El Marco Europeo de las Cualificaciones (EFQ) es un proceso que comenzó en 2004 y que permite comparar los tipos de formación en diferentes países europeos, agrupándolos en ocho niveles, y por lo tanto, se está convirtiendo en un marco de referencia que se espera que se complete en los próximos años –se estima que debe estar completado para 2018- con la plena incorporación de todos los países que conforman la Unión Europea.

Se trata de un proceso que se antoja enormemente complejo por la disparidad de los procesos formativos y los intereses enfrentados que la integran. Por esta razón, se pretende configurar este nuevo marco en forma de “resultados de aprendizaje”, es decir, de la comprobación de lo que el trabajador logra realizar al final de su proceso formativo, al margen de la duración y metodología del proceso formativo establecido en cada país, con el objetivo de facilitar la comparación y asegurar la transferencia de la homologación formativa entre los mercados laborales de diferentes países.

Los “resultados de aprendizaje” se definen ahora de acuerdo con tres conceptos que vuelven a aparecer separados, cuando hasta ahora se encontraban como hemos visto, agrupados en el término de “competencias”. De nuevo se habla de conocimientos como “resultado de la asimilación de información gracias al aprendizaje” y de destrezas como “la habilidad para aplicar los conocimientos para completar tareas y resolver problemas”, como el resultado de un determinado proceso formativo. En este nuevo marco se definen las competencias como “la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas en situaciones de trabajo”, describiéndolas en términos de “responsabilidad y autonomía”.

10. HACIA UN NUEVO “UNIFORME” LABORAL

Observando el proceso de manera metafórica es como si el sistema tratara de encajonar el aprendizaje analógico del trabajador, configurado a su vez por tres tipos de

aprendizaje: formal, no formal e informal, en un formato digital, de “ceros y unos”, o como si al trabajador se le embutiera en uno de los ocho uniformes o trajes previstos para poder garantizar su homologación laboral en cualquier país de la Unión Europea. De esta forma, cada traje le permitiría incorporarse rápidamente a trabajar en una determinada ocupación y nivel del sistema productivo y en consecuencia cambiar continuamente de empresa sin apenas problemas.

Claro que las cosas no son tan sencillas como se diseñan desde un despacho o desde un Parlamento, por lo que debemos considerar al menos tres situaciones que cuestionan que las homologaciones internacionales garanticen la plena incorporación y eficiencia del trabajador en una empresa determinada en un tiempo record y que deberían atenuarse:

- La singularidad cultural. Para empezar deben tenerse en cuenta las especiales características que conforman el país, la empresa y el grupo de trabajo en un crisol de naciones como el que constituye la Unión Europea, por lo que hay que considerar factores como el conocimiento fluido del idioma –que permite expresar entre otras cosas, los sentimientos-, en un entorno donde se hablan más de veinte entre los veintisiete miembros de la Unión. También hay que tener en cuenta las peculiares variables culturales, sociológicas y laborales de cada país y de cada región que constituye ese país. En España y Portugal sabemos algo de esto, pero también en Francia, Reino Unido, Alemania, etc.
- La adaptación invisible. En segundo lugar debe considerarse que cuando un trabajador logra acceder a un puesto de trabajo, no sólo debe reconocer las facetas visibles que lo configuran sino las invisibles o inapreciables a simple vista. Por lo tanto, por mucho que la homologación formal del trabajador se corresponda previamente al puesto, resulta imprescindible un periodo de adaptación a las características informales que lo configuran, que suele realizarse tanto por el jefe como por los compañeros, de manera inapreciable y escasamente reconocida.
- La capacidad inapreciable. En tercer lugar deben tenerse en cuenta otras capacidades además de las homologables, que también contienen un rasgo de invisibilidad. Se trata de los aprendizajes no formal e informal, es decir, de aquellos aprendizajes que no se encuentran claramente definidos ni estructurados, aunque sean intencionales, y que por lo tanto, no pueden ser formalmente reconocidos ni por supuesto certificados, pero que son

determinantes para la convivencia, el trabajo en equipo y la consecución de los objetivos laborales.

11. SOBRE LOS OTROS TIPOS DE APRENDIZAJE.

En plena sociedad Web 2.0, el ciudadano no solo es consumidor de conocimiento sino constructor del mismo, -puede que conocimiento no formal e incluso informal, pero desde luego, enormemente valioso-, lo que provoca la generación de saberes, habilidades y competencias que aparentemente pueden ser calificadas como “blandas”, intangibles o escasamente apreciables de manera formal, pero que pueden resultar de una gran potencia en el desarrollo laboral.

Para ejemplificarlas nos referiremos a sólo tres de ellas:

- Creación de conocimiento en forma de creatividad, innovación y benchmarking permanente.
- Gestión de conocimiento en forma de habilidad en el desenvolvimiento en minería de datos, redes sociales e imagen corporativa.
- Divulgación de conocimiento en forma de transferencia de aprendizaje.

Debemos distinguir entre tres categorías de aprendizaje, el formal y no formal y el informal. Los dos primeros, formal y no formal, a pesar de sus diferencias cuentan con una intencionalidad claramente educativa, mientras que el aprendizaje informal aparece de manera espontánea y sin intencionalidad educativa y surge como fruto de la experiencia vital. Es el caso del aprendizaje no formal, proporcionado por ejemplo por una madre para la enseñanza de un idioma o por un maestro artesano para la enseñanza de un determinado procedimiento laboral.

Tanto en España como en Portugal se han articulado métodos de reconocimiento de dicho aprendizaje por parte de profesionales de educación formal para evaluar y en consecuencia acreditar aprendizajes tanto no formales como informales que puedan equipararse con el aprendizaje formal mediante pruebas de acceso cuya superación permite la incorporación a diversos niveles educativos . Igualmente existen pruebas para la obtención de titulaciones que permiten comprobar el grado de dominio en una determinada ocupación y otras muchas más para evaluar y acreditar competencias profesionales específicas. El proceso de validación y reconocimiento de competencias en este tipo de aprendizaje se encuentra impulsado por el CEDEFOP (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle) y por el Consejo de la Unión Europea.

12. LAS SOLUCIONES TRADICIONALES

Parece claro que el trabajo –el capital del trabajador- está suponiendo en este tránsito entre siglos, un bien muy apreciado y cada vez más escaso para la supervivencia de la persona, y que esta situación está provocada por causas encadenadas que probablemente se incrementarán en un futuro cercano . El incremento exponencial de la tecnologización en general y de la robotización en particular, así como la racionalización del proceso productivo fundamentado no ya en la eficiencia, sino en el eficientismo, no sólo está incrementando la oferta de bienes y servicios e inundando el mercado, sino que también está incrementando los niveles de paro de la población trabajadora, lo que anuncia la aparición de una tasa estable de paro estructural.

Por otra parte, las soluciones que se proponen de manera reiterativa aunque escasamente solventes, desde las instancias empresariales y políticas inciden en dos tipos de actuaciones:

- El incremento de exigencias a los trabajadores, más allá de cualificaciones, competencias e incluso talento (valor), de forma que logren su total implicación en el proceso productivo: “hay que darlo todo”.
- La desregulación del mercado laboral, lo que incluye el incremento de la flexibilidad laboral y la disposición permanente del trabajador para afrontar cualquier tipo de condición esperada e incluso inesperada en su contrato.

Estas dos condiciones transmutan la condición esencial del empleo por otra de tipo meramente funcional, como premisas inexcusables para lograr el ansiado crecimiento económico, y por lo tanto como indispensables, para la creación de empleo. Además, el mensaje que se lanza desde estas instituciones resulta al menos paradójico, porque por una parte se exige la generalización de las posibilidades laborales por parte del trabajador y por otra la necesidad, no ya de la especialización, sino incluso de la superespecialización en una tarea concreta, condiciones claramente enfrentadas que nadie puede satisfacer plenamente. Y todo ello para ser contratado exclusivamente de manera temporal para la realización de un proyecto determinado.

Sin embargo, hemos de recordar aquí tres características esenciales que afectan a la creación y mantenimiento del empleo y que no deben ser soslayadas:

- El exceso de demanda favorece al empresario. En primer lugar hay que considerar que cualquier situación de desempleo, ya sea de tipo coyuntural o estructural tiene un claro beneficiario en forma directa o indirecta en la figura del empresario, que se ve favorecido por el exceso de demanda y en consecuencia

puede ajustar las condiciones laborales en su propio beneficio sin apenas contestación por parte del trabajador o de las agrupaciones sindicales.

- Las exigencias laborales no son recíprocas. Las continuas y crecientes exigencias que los empresarios han venido demandando al trabajador a lo largo de las Revoluciones Industriales: cualificaciones, competencias, talento y otras muchas, para que sus actuaciones contribuyan a la generación del beneficio empresarial en un entorno competitivo con los trabajadores de otras empresas, no se corresponden con las que se exigen a los propios empresarios. La prueba está en el enorme número de empresas que cada año, tras los desequilibrios financieros provocados por sus gestores, quiebran, son rescatadas o se ven obligadas a cerrar.
- La responsabilidad del modelo empresarial. Se debe reflexionar igualmente sobre el modelo y la responsabilidad económica, social y ética que promueven las empresas y organizaciones en general, que no debe permanecer aislado o justificado únicamente por los beneficios empresariales obtenidos de una sociedad a la que sirven y de la que se nutren. Hay que recordar que en un modelo de libre mercado como el actual, no cabe la posibilidad de oligopolios encubiertos ni de prácticas corruptas que restrinjan precisamente esa libertad de mercado.

13. LA NECESIDAD DE IMAGINAR SOLUCIONES DIFERENTES.

De acuerdo con lo referido hasta aquí, podemos recordar un aforismo que seguramente tenía autor, pero que debido a su divulgación ya se ha convertido en apócrifo, que refiere que: “si seguimos haciendo las cosas de la misma manera durante demasiado tiempo, probablemente continuaremos obteniendo los mismos resultados” .

De forma que ante, por una parte, la inoperancia de las políticas de empleo planteadas hasta ahora, que no logran incrementar la posibilidad del desempeño laboral en cantidad y calidad adecuadas, y en consecuencia, la tozudez de las cifras de desempleo referidas anteriormente y la posibilidad de que continúen creciendo, se impone pensar y comenzar a hacer las cosas de otra forma. Por ejemplo, cuestionando el actual modelo de mercado laboral que no es más que un constructo humano ideado para ajustar la demanda y la oferta laboral, y replanteando el concepto de trabajo como actividad remunerada e iniciando un cambio de modelo productivo, que abandone paulatinamente el actual y busque nuevas áreas de desarrollo.

Las soluciones que pueden apuntarse deben ser implementadas de acuerdo con el nuevo entorno social y productivo apuntado, que se caracteriza principalmente por ser

tecnológico, racionalista y de producción excesiva, con el fin de proporcionar respuestas efectivas a las necesidades emergentes de la población, que no son necesariamente apoyadas por la industria privada. Recordemos lo referido al principio de este escrito cuando definíamos al trabajo como una actividad remunerada, lo que implica que sean solo unos pocos en esta sociedad quienes decidan lo que en realidad acaba siéndolo. La realidad no es que no haya trabajo, sino que no hay intención de remunerarlo. Veamos cinco ejemplos.

1. Incidir en la calidad. Una vez superada la concepción cuantitativa de atención educativa, sanitaria y social en el mundo desarrollado, puede mejorarse su calidad, por ejemplo, mediante la reducción del ratio de alumnos, de enfermos y ciudadanos en general, atendidos por el profesional correspondiente.
2. De voluntariado a remunerado. Actualmente hay multitud de trabajos emergentes e imprescindibles que han sido etiquetados de manera interesada y artificial como “voluntariado”, y que la propaganda y la publicidad han conseguido que la población acabe asumiéndolos inconscientemente como tales. Estos trabajos deben ser reconocidos como lo que son, es decir, como actividades laborales remuneradas. Entre ellos encontramos todos los relacionados con la oferta creciente de servicios, como el cuidado de una población cada vez más envejecida y con un grado creciente de dependencia, la enseñanza del autocuidado personal, tanto físico como psicológico, la atención a la población inmigrante, el cuidado del medio ambiente y del patrimonio cultural, el reciclaje doméstico y muchos otros.
3. Incremento del desarrollo de todos los países. La atención profesional al desarrollo de países económicamente subdesarrollados y de zonas igualmente subdesarrolladas de países industrializados y desarrollados continúa siendo imprescindible, y no solo eso, sino que la situación de la población en estas zonas empeora paulatinamente. En este sentido, la ONU estableció en 2008 “Los Objetivos de Desarrollo del Milenio”, pendientes aún de cumplimiento.
4. Acreditación de aprendizajes. Se debe profundizar en la acreditación de procesos educativos, tanto formales como no formales e informales, obtenidos por medio de las crecientes oportunidades de aprendizaje no formal que ofrece la Sociedad del Conocimiento, que ayuden a la

incorporación laboral de trabadores de cualquier edad, ya que en este nuevo entorno, la posibilidad de acceso, tanto al conocimiento, como a la destreza y a la competencia laboral puede resultar muy diversa, y no ser necesariamente reglada ni en muchas ocasiones intencionada.

5. Alfabetización tecnológica y fomento de Internet. Igualmente debe potenciarse la alfabetización tecnológica y el libre acceso a la red como condición previa para la incentivación de valor en las múltiples disciplinas laborales y en los procesos formativos, lo que probablemente incremente y mejore las inmensas posibilidades que ofrece la tecnología en todos los ámbitos, y ayude a definir un nuevo e insospechado modelo productivo con amplias oportunidades de empleo para todos.

14. CONCLUSIONES

Desde la concepción bíblica del trabajo como una carga que el ser humano debía soportar obligatoriamente, se ha evolucionado hacia una concepción recogida en la Declaración de Derechos Humanos, así como en las constituciones de las naciones, en las que el trabajo se considera como un derecho y un deber y a hacerlo de acuerdo con unas condiciones laborales adecuadas. Para que estas declaraciones de intenciones se conviertan en una realidad, resulta imprescindible que este modelo económico que parece claramente agotado, evolucione hacia otro que permita una nueva concepción del trabajo y de las relaciones laborales y que contribuya solidariamente al pleno desarrollo de la humanidad.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DE PESSOAS ADULTAS EM PORTUGAL: MUITO MAIS AGÊNCIA DO QUE ESTRUTURA?

JOSÉ PEDRO AMORÍN

Universidade de Oporto

Gratidão. Esta é a minha primeira palavra. Em primeiro lugar, pelo convite muito honroso que me fizeram para participar neste Congresso. É a minha quarta presença entre vós, tendo a primeira acontecido em 2002. Creio tratar-se de uma iniciativa especial, pela longevidade, claro, mas também por conseguir juntar educação, formação, emprego e trabalho, sem subordinação de nenhum destes campos em relação a qualquer outro. Em segundo lugar, estou grato pelo muito simpático acolhimento nesta cidade extraordinária que é Santiago de Compostela. Em terceiro lugar, pela organização do Congresso, que incluiu até a oportunidade inesquecível de ouvir ao vivo a Sinfonia n.º 6, de Gustav Mahler, pela Real Filharmonía de Galicia.

Esta minha intervenção tem por base um relatório que elaborei sobre a literacia de pessoas adultas, em Portugal (Amorim, 2015), no âmbito de uma rede europeia de literacia, a Elinet. Este relatório contém as seguintes dez secções: 1. Provision; 2. Quality monitoring; 3. Literacy curricula/reading instruction; 4. Screenings/assessments/support; 5. Special support for second-language learners/migrants; 6. Reading environments to stimulate reading motivation; 7. Digital environments/use of technology in education; 8. Teachers; 9. Teacher education; 10. Policy-making. Nesta apresentação, procurarei sintetizar a oitava e a nona secções, uma vez que são estas que se referem à formação de educadores e educadoras de pessoas adultas em Portugal.

Os baixos níveis de literacia e de escolarização da população portuguesa

Em jeito de nota prévia, importa fazer uma breve resenha histórica do “atraso educacional” de Portugal. Se, no século XVIII, o nosso país conhecia, através das reformas de 1759 e 1772 lançadas por Marquês de Pombal, políticas educativas inéditas e antecipatórias, o desinvestimento começaria logo a seguir, durante o reinado de D. Maria I, entre 1777 e 1816 (Nóvoa, 2005). A denúncia do “atraso” ouviu-se nas primeiras décadas do século XIX, mas foi a Geração de 70 – com Antero de Quental, Ramalho Ortigão, Guerra Junqueiro, Teófilo Braga, Eça de Queirós, Oliveira Martins, entre outros – que lhe conferiu “forma nítida e clara” (Nóvoa, 2005, p. 37). Ainda com António Nóvoa, interessa lembrar que Portugal, em 1835, “foi um dos primeiros países

na Europa a legislar sobre a obrigatoriedade escolar. Foi um dos últimos a cumpri-la” (Nóvoa, 2005, p. 25).

Cerca de 200 anos depois, o “atraso” teima em persistir, como mostrarei de seguida. Não obstante, e porque a participação de Portugal no Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) não foi levada até ao fim, os dados mais recentes sobre os níveis de literacia e de numeracia da população portuguesa têm cerca de vinte anos. Ainda que seja possível presumir, com alguma segurança, que ao longo destas duas décadas a situação tenha conhecido uma evolução favorável, será irrealista imaginar uma alteração profunda. Com efeito, mesmo países com elevados níveis de escolarização sofreram recentemente o choque provocado pela divulgação dos resultados do PIAAC. São exemplo a Alemanha, a Dinamarca, os Estados Unidos e a Inglaterra. Em todos estes países, e a despeito de a escolarização da população adulta ser muito elevada, a proficiência em literacia foi inferior à média obtida pelo conjunto de países participantes (ver Quadro 1).

Quadro 1: Literacia e escolarização de quatro países com resultados no PIAAC abaixo da média

	Percentagem de pessoas adultas com 16-65 anos nos níveis 1 e inferior a 1 de literacia (2012)	Percentagem de pessoas adultas com 25-64 anos que tem pelo menos o ensino secundário (2014)
Alemanha	17,5%	87%
Dinamarca	15,7%	80%
Estados Unidos	17,5%	90%
Inglaterra	16,4%	79%

Fonte: OECD (2013, 2015) *Percentagem relativa ao Reino Unido.

Quanto a Portugal, quer o estudo de Ana Benavente et al. (1996) quer o International Adult Literacy Survey (IALS), publicado pela OCDE em 2000, mostravam um domínio muito pobre da literacia e da numeracia.

No primeiro estudo, coordenado por Ana Benavente (1996), 10,3% dos portugueses com 15-64 anos encontravam-se no nível 0, o que significava que eram incapazes de resolver todas as tarefas propostas, e 37% no nível 1, que correspondia à identificação de uma ou mais palavras de um texto, à sua transcrição literal ou à realização de um cálculo aritmético elementar. O mesmo é dizer que metade da população adulta ficava

nos dois níveis mais baixos, enquanto a outra metade se distribuía pelos três níveis restantes: 32,1% no nível 2, 12,7% no nível 3 e 7,9% no nível 4.

No IALS (OECD, 2000), cerca de 75% das pessoas participantes, com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos, encontravam-se no nível 1, que correspondia a competências muito pobres, e no nível 2, i.e., um nível fraco de competência.

Existem, todavia, outros dados mais recentes, mas que se referem à escolarização da população. Se recorrermos ao PORDATA, podemos verificar que (i) cerca de 1/3 da população não vai além do 1.º ciclo do ensino básico; (ii) quase metade não tem mais do que o 2.º ciclo do ensino básico e (iii) a maioria (64,4%) não tem o ensino secundário (ver Quadro 2).

Quadro 2: População residente com 15 e mais anos por nível de escolaridade completo mais elevado (%) em Portugal [2014]

Sem nível de escolaridade	1.º ciclo do ensino básico	2.º ciclo do ensino básico	3.º ciclo do ensino básico	Secundário	Superior
8,9	23,8	11,2	20,5	19,2	16,5

Fonte: PORDATA, 9.9.2015

Para concluir este diagnóstico, resta apenas lembrar que, nos últimos Censos da população portuguesa, cerca de meio milhão de pessoas declararam não saber ler nem escrever (INE, 2012). É provável que esta cifra peque por defeito, na medida em que foi obtida através de autorrelato. Haverá muitas pessoas que disseram saber ler e escrever, até porque “andaram na escola”, mas que o farão com sérias dificuldades.

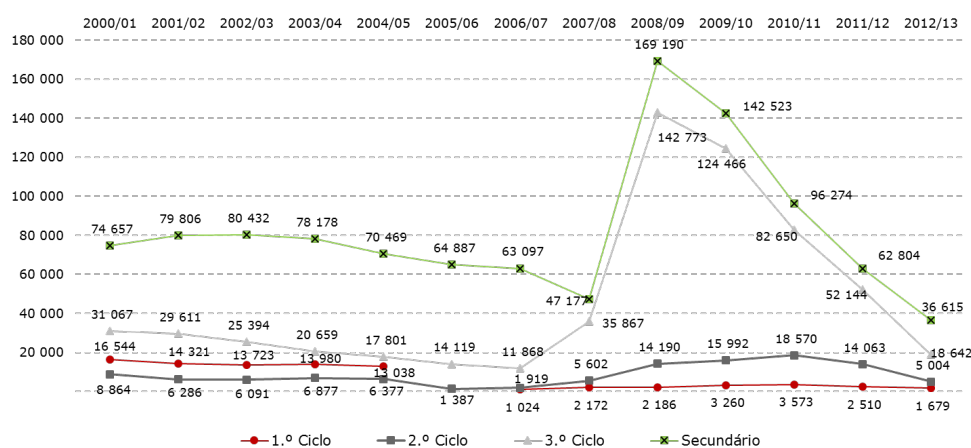
A oferta de educação e formação de pessoas adultas

Feita esta breve caracterização, há duas suposições que parecem evidentes: por um lado, e dado o “atraso”, a oferta de educação e formação de pessoas adultas em Portugal tem sido, se não abundante, ao menos suficiente; por outro lado, é uma oferta que se dirige muito particularmente aos níveis mais baixos de literacia. Evidente, não? Sim, tanto... que não são verdadeiras. Também aqui, como bem diz Nóvoa, “O que é evidente, mente. Evidentemente” (2005, p. 14).

Começamos pela primeira suposição. Conforme mostra o Gráfico 1, a oferta teve um impulso muito significativo com a Iniciativa Novas Oportunidades (lançada em 2005 e extinta em 2013, através da Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, que criou os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional – CQEP), sobretudo no ano 2008/09. A partir daí, o volume da oferta foi decrescendo muito significativamente a

cada ano e, com a entrada em funções do XIX Governo Constitucional, em junho de 2011, foi mesmo praticamente desmantelada. Houve quem atribuísse e procurasse justificar o desinvestimento com a falta de recursos económicos e a austeridade, mas, se essa é uma razão possível, não é menos verdade, do meu ponto de vista, que ela resulta de uma opção ideológica. Em período de pré-campanha eleitoral, Passos Coelho, que viria a ser Primeiro-Ministro, dizia: “As Novas Oportunidades não podem ser uma mega-encenação no país, paga a peso de ouro. Esta megaprodução mais não fez do que estar a atribuir um crédito e uma credenciação à ignorância” (Telejornal da RTP, 17 de maio de 2011). A História conta o resto: uma avaliação externa da Iniciativa mostrou que ela era em larga medida ineficaz na promoção da empregabilidade e de ganhos salariais (cf. Lima, 2012a, 2012b). Dito de outro modo: esta política de educação e formação de pessoas adultas chumbava como política de emprego (Amorim, 2013). É expectável que, se outras dimensões tivessem sido consideradas, o resultado final fosse bem diferente. Veja-se, por exemplo, a avaliação coordenada poucos anos antes por Roberto Carneiro (2010). Com um foco distinto, os resultados são incomparáveis.

Gráfico 1: População adulta em atividades de educação e formação nos ensinos básico e secundário, por nível de ensino e ciclo de estudo [2000/01 a 2012/13]



Fonte: DGEEC/MEC, Novembro 2014

A segunda suposição levar-nos-ia a acreditar que a oferta se tem dedicado em especial aos públicos com mais dificuldades de literacia, até porque são esses os mais afetados pela exclusão e os que mais limites enfrentam no exercício da cidadania. O Quadro 3 desengana-nos. Entre os anos 2008/09 e 2011/12, mais de 90% das pessoas adultas participaram em educação e formação com equivalência aos níveis secundários. Vale a pena recordar aqui que, de acordo com a International Standard Classification of Education, ISCED 2011 (UNESCO, 2012), o 3.º ciclo do ensino básico (CEB) português corresponde, de facto, ao secundário inferior (lower secondary) e o ensino secundário

ao secundário superior (upper secondary). Ao nível do 1.º CEB, participaram apenas 1,4% das pessoas adultas. Terá ficado muito aquém do esperado o objetivo fulcral de promoção da “literacia fundamental” definido pelo Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, em 1999.

Quadro 3: População adulta em atividades de educação e formação, por nível de educação e formação (%) [2008/09 a 2011/12]

1.º ciclo do ensino básico	2.º ciclo do ensino básico	3.º ciclo do ensino básico	Secundário
1,4	7,5	41,9	49,2

Fonte: GEPE, 2010, s.d.; DGEEC, 2012, 2013

As/os profissionais na educação e formação de pessoas adultas

Em Portugal, são cinco os principais tipos de profissionais na (e não da, como procurarei explicar de seguida) educação e formação de pessoas adultas:

1. Formadoras/es e professores/as (das diversas ofertas EFA);
2. Mediador/a (em cursos EFA);
3. Tutores/as da formação prática em contexto de trabalho (em Cursos EFA com dupla certificação);
4. Coordenador/a de CQEP (nos processos de RVCC);
5. Técnica/o de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (em processos de RVCC).

Porquê profissionais na EFA? São três as razões que me levam a tomar esta como a designação mais rigorosa: (i) como a oferta não é sistemática, as/os profissionais são recrutadas/os temporariamente, o que conduz a uma grande... (ii) precariedade profissional, sobretudo entre todos/as aqueles/as profissionais que não pertencem ao “quadro” (e.g., das escolas, do IEF, das associações...), i.e., “trabalhadores independentes”, “prestadores de serviços”, “recibos verdes”, “colaboradores”... Por último, (iii) quando a oferta acaba, por inexistência ou redução drástica do financiamento, ou por insucesso das candidaturas apresentadas, as/os profissionais do “quadro” passam a ter outras funções e os/as “precários” (e têm sido muitos desde o ano 2000) abandonam a EFA.

Qualificação exigida para o ensino de literacia a pessoas adultas

Às/aos professoras/es e formadoras/es das áreas especificamente relacionadas com a literacia (i.e., ler e escrever) são exigidas as seguintes “habilitações para a docência”:

1. Linguagem e Comunicação

1.1. B2 e B3: pelo menos um dos seguintes grupos de recrutamento: Português (300), Português e Estudos Sociais/História (200), Português e Francês (210) ou Português e Inglês (220).

1.2. B1: além dos mencionados para B2 e B3, 1.º ciclo do ensino básico (110);

2. Cultura, Língua e Comunicação (nível secundário): Português (300), História (400) ou Filosofia (410).

No entanto, o mesmo Despacho determina, no ponto 2, o seguinte: “Os elementos das equipas técnico-pedagógicas dos Centros Novas Oportunidades e dos cursos EFA devem possuir, preferencialmente, formação e experiência especializadas no domínio da educação e formação de adultos”. Se a experiência profissional no campo da EFA é apenas “preferencial”, também a especialização no ensino da literacia a pessoas adultas não é obrigatória – nem sequer preferencial. Por essa razão, as “habilitações” mencionadas são na realidade orientadas, quase exclusivamente, para o ensino de crianças e, quando muito, jovens.

Vias de qualificação de educadores/as de pessoas adultas

Ainda que no campo da educação e formação de pessoas adultas, trabalhem profissionais com os mais diversos percursos académicos, existem, entre os diversos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior (IES) portuguesas, 29 que abordam temas (alguns de forma muito genérica) relacionados com a EFA e que, por conseguinte, pode admitir-se que preparam para o exercício desta atividade profissional. Esses cursos têm, porém, 10 designações distintas: (i) Animação e Intervenção Sociocultural, (ii) Animação Sociocultural, (iii) Animação Socioeducativa, (iv) Ciências da Educação, (v) Ciências da Educação e da Formação, (vi) Educação, (vii) Educação – Intervenção Educativa, (viii) Educação e Formação, (ix) Educação Social e, finalmente, (x) Educação Social Gerontológica. De acordo com o Quadro 4, verifica-se que, no que ao tipo de IES diz respeito, há uma clara predominância do setor público, com 21 cursos, isto é, 11 nos politécnicos e 10 nas universidades. O setor privado oferece apenas 8 destes cursos, sobretudo nos politécnicos (5).

Quadro 4: Licenciaturas relacionadas com a EFA

Curso	Instituição de Ensino Superior (IES)	Tipo de IES
Animação e Intervenção Sociocultural	Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação	Politécnico público
	Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto	Politécnico público
	Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação	Politécnico público
Animação Sociocultural	Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação	Politécnico público
	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Escola de Ciências Humanas e Sociais	Universidade pública
	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada	Politécnico privado
	Instituto Superior de Ciências Educativas	Politécnico privado
Animação Socioeducativa	Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra	Politécnico público
	Universidade da Madeira	Universidade pública
	Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Universidade pública
Ciências da Educação	Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais	Universidade pública
	Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Universidade pública
	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Universidade privada
Ciências da Educação e da Formação	Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	Universidade pública
Educação	Universidade Aberta	Universidade pública
	Universidade do Minho	Universidade pública

Curso	Institución de Ensino Superior (IES)	Tipo de IES
Educación - Intervención Educativa	Instituto Superior de Educación e Trabalho	Universidade privada
Educação e Formação	Universidade de Lisboa - Instituto de Educação	Universidade pública
	Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação de Bragança	Politécnico público
	Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Politécnico público
	Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém	Politécnico público
	Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu	Politécnico público
	Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação	Politécnico público
	Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação	Universidade pública
	Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	Politécnico privado
	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	Politécnico privado
	Instituto Superior de Ciências Educativas	Politécnico privado
Educação Social	Universidade Portucalense Infante D. Henrique	Universidade privada
	Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação	Politécnico público

Fonte: DGES, 2014, e páginas web das IES

Além de licenciaturas, tem havido, com alguma frequência, mestrados, mas também pós-graduações e até doutoramentos, relacionados com a EFA. Não quer isto dizer, todavia, que esta oferta se dirige especificamente à literacia de pessoas adultas. Pelo contrário, é normalmente formação muito genérica. Os Mestrados relacionados com a EFA são 26, oferecidos sobretudo pelas universidades públicas (15). Registam-se ainda 7 cursos nos politécnicos públicos e 2 nas universidades privadas (ver Quadro 5).

Quadro 5: Mestrados relacionados com a EFA

Curso	Instituições de Ensino Superior (IES)	Tipo de IES
Ciências da Educação	Universidade de Aveiro	Universidade pública
	Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais	Universidade pública
	Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Universidade pública
	Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	Universidade pública
Ciências da Educação (Especialização em Educação e Formação de Adultos)	Universidade Lusófona do Porto	Universidade privada
Ciências da Educação (Especialização em Formação de Adultos e Intervenção Comunitária)	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Universidade privada
Ciências da Educação e da Formação	Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	Universidade pública
Ciências da Educação, área de especialização em Animação Sociocultural	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Escola de Ciências Humanas e Sociais	Universidade pública
Ciências da Educação, área de especialização em Educação de Adultos	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Escola de Ciências Humanas e Sociais	Universidade pública
	Universidade do Minho	Universidade pública
Ciências da Educação, área de Especialização em Educação e Desenvolvimento Comunitário*	Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Politécnico público
Educação - área de especialização em Educação de Adultos e Intervenção	Universidade do Minho	Universidade pública

Curso	Instituições de Ensino Superior (IES)	Tipo de IES
Comunitária		
Educação (área de especialização: Formação de Adultos)	Universidade de Lisboa - Instituto de Educação	Universidade pública
Educação de Adultos e Desenvolvimento Local	Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra	Politécnico público
Educação e Formação	Universidade de Lisboa - Instituto de Educação	Universidade pública
Educação e Formação de Adultos	Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Universidade pública
Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária	Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Universidade pública
Educação e Intervenção Social (mestrado de especialização)	Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação	Politécnico público
Educação Social	Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação de Bragança	Politécnico público
	Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação	Politécnico público
Educação Social e Comunitária	Universidade da Beira Interior	Universidade pública
Educação Social e Intervenção Comunitária (mestrado pós-profissionalização)	Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação	Politécnico público
Educação Social e Intervenção Comunitária*	Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém	Politécnico público
Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais	Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Universidade pública

Fonte: DGES, 2014, e páginas web das IES

Vias de qualificação para o ensino de literacia a pessoas adultas

Ainda que, como se disse, a especialização no ensino de literacia a pessoas adultas não seja, na legislação existente, sequer “preferencial”, é possível que as IES a assumam como parte da formação que promovem. É possível, mas (praticamente) não acontece. Das 28 licenciaturas em Educação Básica oferecidas em Portugal, apenas uma, a do Instituto Superior de Ciências Educativas, oferece uma unidade curricular opcional de “educação para adultos”, enquanto o Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação define como um dos objetivos do curso o desenvolvimento de “competências adequadas ao exercício de funções em contextos educacionais não formais, no âmbito da educação de crianças, jovens e adultos” (ver Quadro 6).

Se se considerar, como vimos, que para ensinar – ou, como diria Malcolm S. Knowles (1984), para ajudar a aprender – literacia, nomeadamente a pessoas adultas, é requerida uma profissionalização, é muito revelador que quase todas as licenciaturas em Educação Básica não tenham unidades curriculares relacionadas com a EFA e nenhuma unidade curricular sobre a literacia de pessoas adultas. Na verdade, sendo uma oferta que predomina nos politécnicos públicos (13), mas que existe também nos politécnicos privados (8) e nas universidades públicas (7), chega a ser estranho que este aspeto não seja usado quanto mais não seja em nome da diversificação institucional... e, assim, da tentativa de captar estudantes interessados/as nesta temática.

Quadro 6: Licenciaturas em Educação Básica e unidades curriculares sobre EFA

Instituição de Ensino Superior (IES)	Tipo de IES	O curso tem unidade curricular sobre EFA?
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	Politécnico privado	Não
Escola Superior de Educação de Fafe	Politécnico privado	Não
Escola Superior de Educação de João de Deus	Politécnico privado	Não
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	Politécnico privado	Não
Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada	Politécnico privado	Não
Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo	Politécnico privado	Não
Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto	Politécnico público	Não
Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação	Politécnico público	Não
Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação de Bragança	Politécnico público	Não
Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação de Castelo Branco	Politécnico público	Não
Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra	Politécnico público	Não
Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Politécnico público	Não

Instituição de Ensino Superior (IES)	Tipo de IES	O curso tem unidade curricular sobre EFA?
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação	Politécnico público	Não
Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação	Politécnico público	Não, mas um dos objetivos do curso é desenvolver competências adequadas ao exercício de funções em contextos educativos não formais, nomeadamente de educação de adultos
Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém	Politécnico público	Não
Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação	Politécnico público	Não
Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação	Politécnico público	Não
Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu	Politécnico público	Não
Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação	Politécnico público	Não
Instituto Superior de Ciências Educativas	Politécnico privado	Educação para Adultos – unidade curricular opcional (2 ECTS), 3.º ano, 2.º semestre

Instituição de Ensino Superior (IES)	Tipo de IES	O curso tem unidade curricular sobre EFA?
Instituto Superior de Educação e Ciências	Politécnico privado	Não
Universidade da Madeira	Universidade pública	Não
Universidade de Aveiro	Universidade pública	Não
Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais	Universidade pública	Não
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Escola de Ciências Humanas e Sociais	Universidade pública	Não
Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação	Universidade pública	Não
Universidade do Minho	Universidade pública	Não
Universidade dos Açores - Ponta Delgada	Universidade pública	Não

Fonte: DGES, 2014, e páginas web das IES

Vias de qualificação para o Reconhecimento de Aprendizagens Prévias

E se falássemos da formação para o Reconhecimento de Aprendizagens Prévias? Estamos todos e todas preparadas/os para reconhecer aprendizagens prévias? A formação sobre esta temática tem sido suficiente? É, com efeito, um tema que requer muita reflexão e ação, uma vez que, antes de ser metodologia e instrumento, é epistemologia. A formação teria então de conduzir além da ingenuidade de pensar que em educação há “métodos perfeitos”, esquecendo que os processos de reconhecimento de aprendizagens prévias podem promover (i) o aumento e o alargamento do acesso aos sistemas formais de educação e formação... ou a seleção e a reprodução das desigualdades sociais; (ii) a eficiência... ou a ineficiência (do ensino superior, por exemplo, se os processos de reconhecimento se tornarem mais onerosos do que a via tradicional, i.e., os exames); (iii) a justiça social e a equidade... ou o controlo e a vigilância sobre a vida privada dos/as aprendentes (Amorim, 2013).

CONCLUSÕES

Sendo apenas preferencial, a “especialização” em educação de pessoas adultas tem sido feita sobretudo à custa da “agência” das/os educadoras/es na EFA, mas também da “agência-estrutura” das instituições EFA que têm criado dinâmicas internas de formação. É verdade, ainda assim, que as sucessivas “estruturas” reguladoras têm vindo a promover diversas ações de formação dos/as profissionais, mas nunca se chegou a um modelo sistemático, estruturado e de especialização, como acontece, por exemplo, na Inglaterra. Não é de admirar, dada a volatilidade do próprio campo da educação e formação de pessoas adultas em Portugal.

Enquanto não avançarmos para a profissionalização dos/as educadores/as de pessoas adultas (fará sentido diferenciar, por exemplo, literacia, numeracia e ensino da língua para estrangeiros, como fazem os ingleses?)...

Enquanto a educação de pessoas adultas (quer “escolar” quer profissional), não fizer parte, de facto, do sistema educativo (se fizesse, podia ser desmantelada, à mercê de crenças e opções ideológicas?)...

Enquanto não houver, de facto, um subsistema de educação de pessoas adultas, efetivamente integrado no sistema de educação (e não apenas como mais umas figuras geométricas que se acrescentam ao fluxograma, sem a devida correspondência no mundo real), com espaço para iniciativas formais, não formais e informais...

A EFA não terá a qualidade nem os resultados que se lhe exigem, com os múltiplos impactos negativos que daí advêm, ao nível pessoal e cultural, social e cívico, mas também profissional e vocacional.

... e duas perguntas para o debate

Fará sentido procurar promover o sucesso educativo e reduzir o abandono escolar das crianças e dos jovens sem olharmos também para a EFA? (Vejam-se os resultados de muita da investigação realizada no âmbito das diversas ciências sociais e humanas, a propósito do “destino” – leia-se insucesso educativo – que pesa sobre aqueles e aquelas cujos pais e mães têm baixos níveis de escolarização.)

Por que razão são os países com níveis mais elevados de escolarização que mais apostam na EFA? que mais discutem o problema dos baixos níveis de literacia? É só uma questão de poder económico? Ou será uma opção política?

Coda

Mesmo antes de terminar, e respeitando o facto de este ser um Congresso que une a Galiza e o Norte de Portugal, lembro um texto magnífico de Antero de Quental, precisamente um dos nomes maiores da já referida Geração de 70. Trata-se do livro

“Causas da Decadencia dos Povos Pensinsulares nos ultimos tres seculos. Discurso pronunciado na noite de 27 de Maio, na sala do Casino Lisbonense” , de 1871. Dizia Antero de Quental: “A Europa culta engrandeceu-se, nobilitou-se, subiu sobre tudo pela ciencia: foi sobre tudo pela falta de ciencia que nós descemos, que nos degradámos, que nos annullámos. A alma moderna morrêra dentro em nós completamente” (1871, p. 17).

Já não seria mau se a impotência e o infortúnio que se abateram sobre os “vencidos da vida” fosse apenas uma sombra no passado. Seria extraordinário se no futuro fôssemos capazes de vencer as desigualdades, em resultado das quais nem todos e todas têm oportunidades suficientes para aprender a ler e a escrever. Continua a ser urgente, hoje, tomar como verdadeiramente prioritária a promoção da literacia de muitas pessoas que, numa sociedade assente na escrita, são diariamente postas de parte por não serem capazes de descodificar este fascinante e complexo jogo de símbolos. Quando será possível vencer esta vida?

Referências bibliográficas

- Amorim, J. P. (2013). Da “Abertura” das Instituições de Ensino Superior a “Novos Públicos”: O Caso Português. Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Sob orientação do Professor Doutor Joaquim Azevedo e do Professor Doutor Joaquim Luís Coimbra. Maio de 2013. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Amorim, J. P. (2015). Literacy in Portugal: Country report. Adults. Köln: ELINET – European Literacy Policy Network [available at <http://www.eli-net.eu/>].
- Benavente, A. (Coord.) et al. (1996). A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação.
- Carneiro, R. (Coord.) et al. (2010). Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (1999). S@bER+: programa para o desenvolvimento e expansão da educação e da formação de adultos, 1999-2006. Lisboa: ANEFA.
- INE (2012). Censos 2011 Resultados Definitivos – Portugal. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.

- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action: Applying the Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lima, F. (Coord.) (2012a). *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*. Lisboa: Instituto Superior Técnico (IST), Universidade Técnica de Lisboa, e CEG-IST, Centro de Estudos de Gestão do IST.
- Lima, F. (Coord.) (2012b). *Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares Certificadas: Empregabilidade e Remunerações*. Lisboa: Instituto Superior Técnico (IST), Universidade Técnica de Lisboa, e CEG-IST, Centro de Estudos de Gestão do IST.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa.
- OECD (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>.
- Quental, A. do (1871). *Causas da Decadencia dos Povos Pensinsulares nos ultimos tres seculos. Discurso pronunciado na noite de 27 de Maio, na sala do Casino Lisbonense*. Porto: Typographia Commercial.
- UNESCO (2012). *International Standard Classification of Education – ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for S

LA CERTIFICACIÓN PARA EL RECONOCIMIENTO DE COMPETENCIAS EN ESPACIOS NO FORMALES E INFORMALES: UNA APROXIMACIÓN HACIA LOS COLECTIVOS VULNERABLES

MARÍA JOSÉ CHISVERT TARAZONA
Universidade de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Cedefop (2008, 2012) y el Consejo Europeo (2012) definen la validación de aprendizajes no formales e informales como la certificación pública, formal y definida en el tiempo de la capacidad laboral demostrada. El reconocimiento de dicha capacidad no depende de la culminación previa de un proceso educativo y deberá estar en relación con las referencias expresadas en una norma. Estos procesos de validación y acreditación han requerido de la iniciativa de Sistemas Nacionales de Cualificación que alentaran su desarrollo y garantizaran sus inicios y consolidación.

La Recomendación del Consejo Europeo de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal define la validación como un proceso de confirmación por parte de un organismo autorizado de que una persona ha adquirido resultados de aprendizaje contrastados con una norma pertinente. El propósito de este capítulo es analizar si este procedimiento de validación y acreditación de las competencias responde a las necesidades de los colectivos con más dificultades para acceder al empleo y a la formación. En esta línea, CEDEFOP sostiene que la formación permanente podría tener amplios beneficios sobre la movilidad laboral en la Unión Europea (UE) y ésta sobre la cohesión social (Bjørnavold, 2002).

El sistema de validación y acreditación de las cualificaciones profesionales, iniciado en 2009 en España, se presenta también como una oportunidad de formación y reconocimiento para los colectivos más vulnerables.

En ocasiones el término vulnerabilidad se utiliza con ligereza. La vulnerabilidad debe ser entendida como construcción humana y contextualizarse en los distintos escenarios sociales que la envuelven. Es importante comprender que no es una característica natural de ningún grupo social: la asignación de un individuo a la posición de vulnerable es fruto de una regulación social. Responde a las ideas dominantes que la conceptualizan en cada contexto y periodo histórico. Ideas conectadas con los intereses sociales de las formas organizadas, así como a los sistemas de control social que le otorgan un lugar en el mundo. Por ello es relevante tomar conciencia del necesario ejercicio de visibilización y revisión de los mecanismos de control. Una adecuada

gestión de recursos y procedimientos socioeducativos puede convertirse en oportunidad disponible para toda la ciudadanía.

La lectura de este capítulo nos aproximará en primer lugar al marco sociopolítico que sirve de sustrato al procedimiento de validación y acreditación de las cualificaciones profesionales en el contexto actual. En el siguiente epígrafe se introduce la relevancia que la UE traslada al aprendizaje a lo largo de la vida, evidenciando el enorme interés despertado por el procedimiento de validación y acreditación de competencias como instrumento capaz de visibilizar un saber hacer complejo ya adquirido. El cuarto epígrafe relata antecedentes que aproximan a la comprensión de la incorporación del procedimiento en el estado español. El siguiente apartado pone de relieve el enfoque educativo, centrado en resultados de aprendizaje, que sustenta este sistema. El sexto epígrafe describe el procedimiento y pone en evidencia algunas de las dificultades con las que podrán encontrarse colectivos en riesgo de vulnerabilidad. Por último, se incluye un apartado de conclusiones.

2. CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO ACTUAL

Sistemas, modelos y estructuras sociales y políticos pierden legitimidad o no perduran lo suficiente para enraizar. El relativismo se instala en la sociedad, cuestionando las certezas que en un pasado reciente habían alimentado el imaginario de las sociedades occidentales. La incertidumbre y la complejidad nos trasladan a una modernidad líquida (Bauman, 1999; Beck, 2006) que debe buscar nuevos cauces para fortalecer la equidad social. Las importantes transformaciones vividas en el mercado de trabajo europeo (aumento del desempleo, segmentación, dualidad laboral, precariedad) han ido cambiando la composición estructural de la producción y el empleo (Bilbao, 2014). Incertidumbre también alimentada por el pobre balance de la UE en términos de crecimiento, que amenaza la cohesión al cuestionar la financiación de las redes de protección social (Viñals, 2005). Con objeto de paliar esta situación, la UE desarrolla actuaciones para favorecer la empleabilidad en ausencia del empleo.

Circunscribiéndonos a la situación española, las políticas de austeridad han propiciado una nueva estructura de la realidad del trabajo que, instalada en un proceso de reducción de garantías laborales, revisa la interacción entre la persona que trabaja y los entornos laborales (Álvarez y López, 2012). El elevado porcentaje de desempleo ha trasladado el peso de la flexibilidad sobre quienes desarrollan la fuerza de trabajo; una flexibilidad entendida como cultura laboral que destruye cualquier previsión de futuro, elimina el sentido de la carrera profesional y de la experiencia acumulada. En este contexto, los colectivos vulnerables están sufriendo una mayor precarización al acceder

con dificultad al trabajo, y en muchos casos, desde la economía sumergida, exenta de garantías. Este contexto, tan deteriorado en los últimos cinco años, está suponiendo una ruptura de las carreras profesionales y un incremento en la precarización del empleo asalariado. La multiplicación de transiciones y el aprendizaje a lo largo de la vida legitiman desde entornos políticos y académicos la acreditación como facilitadora de transiciones sociolaborales.

La complejidad creciente de los conocimientos y la tecnología aplicados a la producción solicita perfiles profesionales de mayor cualificación (Bilbao, 2014). Esta tendencia favorece el aumento de la desigualdad, dado que la propia globalización aumenta las oportunidades del trabajo más cualificado y las reduce para los trabajadores y trabajadoras poco cualificados (Steinberg, 2013). Esta circunstancia se agrava en España si se compara la población ocupada y los niveles de cualificación. Mientras en Europa son las personas con niveles intermedios de cualificación las que tienen mayores porcentajes de ocupación, en nuestro país, según datos de Eurostat correspondientes al tercer trimestre de 2014, la población entre 15 y 64 años con un bajo nivel de cualificación en España alcanza la cifra del 44% frente al 27% de media en la UE-28 (Eurostat, 2014). Cifras que muestran las ventajas sociopolíticas de la validación y acreditación de las cualificaciones profesionales en el contexto español.

3. EL PAPEL DE LA UNIÓN EUROPEA EN LOS PROCESOS DE VALIDACIÓN Y ACREDITACIÓN

En la Copenhagen Declaration (2002) se instó por primera vez a desarrollar principios comunes de validación de los aprendizajes no formales e informales. El objetivo era asegurar la comparabilidad entre los enfoques adoptados por los diferentes países. En esta dirección surgen iniciativas como los Principios Europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal (Consejo Europeo, 2004), las Directrices Europeas para validar estos aprendizajes (Cedefop, 2010) o el inventario europeo sobre validación de dichos aprendizajes, donde se recogen políticas y cuestiones metodológicas de los Estados miembros de la UE (Colardyn and Bjornavold, 2005). Recientes recomendaciones del Consejo Europeo (2012) impulsan una mayor cooperación y cohesión social, apoyando las políticas y prácticas nacionales en el ámbito de la validación del aprendizaje no formal e informal.

Los inventarios europeos a los que aludía en el anterior párrafo dieron lugar a una publicación de Bjørnåvold (2002) que recopilaba avances y tendencias europeas relativas a la identificación, evaluación y reconocimiento de competencias no

formalizadas. El documento, conocido como AGORA V, pretendía poner en valor el aprendizaje no formal, competencial, no reconocido por los sistemas educativos y formativos convencionales y comprobar el avance en el establecimiento de vínculos entre la enseñanza formal y no formal. Los primeros informes se aportaron en 2004 y 2005 sobre treinta países europeos. Referencias actuales son el inventario de 2010 (Hawley, Souto-Otero and Duchemin, 2011) y el inventario de 2014 (European Commission; Cedefop; ICF International, 2014).

La ordenación de los resultados de aprendizaje basada en los niveles de cualificación proporciona un punto de referencia para la validación y aplicación de los sistemas nacionales de cualificación. Más allá del desarrollo correspondiente a la idiosincrasia de cada país, la transparencia en la convergencia comunitaria tiene como requisito previo la toma de decisiones públicas relativas a la correlación de las cualificaciones nacionales o sectoriales con el European Qualifications Framework (EQF) a todos los niveles, ya sean universitarias o de FP. El grado de inteligibilidad de las cualificaciones, su transparencia, permitirá la identificación y comparación (a nivel sectorial, regional, nacional e internacional) de su valor en el mercado laboral y en la formación.

En la actualidad está vigente el programa Educación y Formación 2020, aprobado por el Consejo Europeo (2009). Marco estratégico que parte de los avances producidos en el anterior programa de trabajo “Educación y Formación 2010” (ET 2010), y tiene como objetivo responder a los retos pendientes para crear una Europa basada en el conocimiento y hacer del aprendizaje permanente una realidad para toda la ciudadanía.

El Comité de las Regiones (DOUE, 2015) considera que las medidas propuestas no pueden ser realizadas de forma suficiente por los Estados y que deberían tomarse determinadas resoluciones en el marco de la UE. Este dictamen anuncia recomendaciones políticas para la creación de una estrategia paneuropea que limitaría la toma de decisiones de los Estados, las regiones y los entes locales. Las recomendaciones se transformarían en directrices y posibles escenarios de implementación a fin de establecer marcos jurídicos y estándares mínimos comunes para el reconocimiento de la educación y el aprendizaje no formales e informales. Así, el EQF busca ser el mecanismo de conversión que dote de legibilidad a las cualificaciones de los sistemas europeos comparando las cualificaciones, los marcos de los sistemas nacionales y sus niveles e incorporando directrices y normativa de obligado cumplimiento.

4. ANTECEDENTES AL SISTEMA DE VALIDACIÓN Y ACREDITACIÓN EN EL ESTADO ESPAÑOL

En este marco europeo, el proceso seguido en España hacia la validación y acreditación de aprendizajes no formales e informales viene marcado por el tardío desarrollo de la formación profesional en el sistema no formal.

Con la Ley Básica de Empleo de 1980 se inicia un programa anual gratuito de formación profesional ocupacional destinado a personas desempleadas y empleadas (Ley 51/1980). En 1984, bajo una incipiente política de concertación, se firma el Acuerdo Económico y Social (AES) entre la Administración y los agentes sociales. El AES, según análisis desarrollado por el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL, 2003), valoraba que una de las causas de la deficiente situación del mercado de trabajo y del empleo en España era consecuencia del alejamiento de la formación profesional de las necesidades de mano de obra. Para hacer frente a esta problemática se impulsó: (1) la ampliación de la investigación del mercado de trabajo; (2) la incorporación de los agentes sociales, empresariado y organizaciones sindicales, a los objetivos y actuaciones de la formación profesional; (3) la integración de la formación profesional con los programas de empleo; y (4) la constitución de un Consejo General de Formación Profesional, como órgano de participación institucional y de asesoramiento al gobierno en la materia.

En 1985 nace, propiciado por el AES, el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (FIP). Este plan, desarrollado por la orden de 31 de julio de 1985, pretende vincular estrechamente las acciones de formación profesional con las medidas de fomento del empleo. El siguiente paso fue el Primer Acuerdo Nacional de Formación Continua, firmado en 1992 entre agentes sociales y Gobierno. En éste se estipula la creación de dos subsistemas: la formación ocupacional, destinada a las personas desempleadas y regulada a través de los planes FIP, y la formación continua, dirigida a las personas trabajadoras a través de los sucesivos Acuerdos Nacionales de Formación Continua (Real Decreto 631/1993). Este Decreto ya preveía el desarrollo de itinerarios formativos y regulaba los conocimientos mínimos para la obtención de Certificados de profesionalidad. Certificados desarrollados desde los sistemas no formales que tendrían carácter oficial y validez en el territorio nacional, si bien nacían con el propósito de mejorar la transparencia del mercado laboral y facilitar la movilidad de los trabajadores/as en Europa. A partir de 1995 se suceden los Reales Decretos que definen el perfil profesional y la formación correspondiente a ocupaciones de los tres primeros niveles de cualificación. Pero el procedimiento de certificación no acababa de concretarse.

La Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002) establece los tres subsistemas: la formación profesional reglada, la ocupacional y la continua. Con objeto de garantizar la transparencia de las cualificaciones, en 2003 (RD 1128/2003) se crea el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales. Un nuevo Decreto, también en 2003, desarrolla la vía de acreditación de los certificados de profesionalidad cuya obtención podría realizarse a través de vías no formales. A pesar de ello, la formación profesional no reglada emitió hasta 2008 certificados avalados por el Ministerio de Trabajo que tenían escasa significación profesional y ningún valor académico.

La Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE, 2006), establece en su artículo 69.4 que las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizarán periódicamente pruebas para obtener directamente el Título de Bachiller o alguno de los Títulos de formación profesional. El desarrollo de este articulado lleva a las comunidades autónomas a convocar pruebas para la obtención de los Títulos de Técnico y de Técnico Superior de Formación Profesional Específica . En estas convocatorias el reconocimiento de competencias se realiza atendiendo a las unidades de competencia establecidas en los respectivos Títulos de Formación Profesional Específica. La acreditación puede ser total (Título de Técnico o de Técnico Superior) o parcial (unidades de competencia). Además del requisito de edad, los solicitantes han de cumplir alguna de las condiciones siguientes: (1) acreditar una experiencia laboral de al menos dos años, relacionada con el sector productivo del ciclo formativo a que pertenezca el módulo profesional correspondiente o la unidad de competencia el reconocimiento de los cuales se pretende; (2) justificar haber cursado con anterioridad formaciones profesionales relacionadas con el sector profesional correspondiente. Pero lo más significativo es que por primera vez para acceder a las pruebas no se exige, inicialmente, un perfil académico. Obteniendo acreditaciones parciales de unidades de competencia o un Certificado de Profesionalidad. Si bien, aprobados todos los módulos incluidos en el ciclo, si se quiere obtener el Título de Técnico o Técnico Superior se requieren niveles académicos de acceso. Esta opción ha sido de escasa aplicación, no sólo porque no hubo ningún tipo de difusión sobre esta oportunidad de acreditación, sino porque los propios centros de enseñanza, Institutos de Educación Secundaria, reorientaban la propuesta hacia la entrada en su sistema formativo aduciendo la enorme dificultad de aprobar a través de esta vía . Algo en absoluto reprochable dado que efectivamente estas nuevas vías de certificación apenas habían sido tratadas o sometidas a debate incluso entre los profesionales que debían de impulsarlas. Sin embargo, es el preámbulo del sistema de reconocimiento, evaluación y acreditación de

las cualificaciones. De hecho, estos procesos ya parten de la normativa curricular y comienzan a perfilar los procedimientos que se inician con posterioridad en España relativos a la acreditación de las cualificaciones profesionales, centrados en el reconocimiento de la experiencia laboral y de vías no formales de formación (RD 1224/2009).

Es evidente que el discurso institucional europeo se traslada al discurso de las administraciones educativa y laboral en España. El Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) hace explícito en su página web que la validación y acreditación de competencias es relevante para el empleo, la movilidad y la motivación hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, especialmente en colectivos vulnerables.

5. ENFOQUE EDUCATIVO BASADO EN RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Las dudas sobre la hegemonía de los sistemas educativos como únicos proveedores de conocimiento (Faubell, 1973) se ponen especialmente de manifiesto en las últimas décadas del pasado siglo con la entrada de un discurso institucional que privilegia el aprendizaje por competencias. En esta línea, Eraut (2004) sostiene que el desempeño profesional en el entorno empresarial requiere el uso simultáneo de diferentes tipos de conocimientos y habilidades que contribuyen a la adquisición de aprendizajes más holísticos.

La tendencia general en los Estados miembros de la UE, a excepción de Dinamarca, evidencia una creciente inadecuación de las cualificaciones y de los sistemas de FP a las exigencias del mercado laboral (DOUE, 2015; European Commission, 2013). Nuevas redes educativas se conforman, conscientes de lagunas en las enseñanzas y aprendizajes obtenidos en las escuelas. Con objeto de aprovechar estas sinergias, pero también de responder a nuevas necesidades productivas, desde los Estados europeos se traslada un discurso integrador de estos nuevos espacios: la sociedad de la información y del conocimiento requiere de un aprendizaje a lo largo de la vida.

Este discurso integrador guarda en su interior un mecanismo que amplía el protagonismo de los individuos en su proceso de aprendizaje de conocimientos, competencias y habilidades, reduciendo proporcionalmente la responsabilidad del Estado. Una de sus características básicas es que no tiene importancia dónde o cómo se ha accedido al conocimiento: lo relevante es qué se ha aprendido (Medina y Sanz, 2009; Tejada, 2007).

Tradicionalmente estudiados bajo una mirada pedagógica, los resultados de aprendizaje comienzan a revisarse desde políticas educativas que reducen su preocupación por las lógicas de enseñanza del conocimiento, sustituyéndolas por lógicas de control del

aprendizaje. Este posicionamiento postula que, una vez definidos los resultados requeribles, sólo cabe medir el rendimiento de forma fiable e independiente del entorno en el que se aprendió.

En la actualidad, la relevancia de los resultados educativos abre oportunidades de reconocimiento de aprendizajes producidos en entornos ajenos a las instituciones educativas formales. Es una realidad en la que se parte del supuesto de que el aprendizaje deja de ser patrimonio de las escuelas. En este contexto, el énfasis en la educación deja de ubicarse en la igualdad en el acceso al sistema educativo y pasa a ocuparse de los resultados de aprendizaje (Souto-Otero, 2012). Se trata de visibilizar el conocimiento generado en diversos contextos, reconociendo el poder de espacios no formales e informales en la generación de habilidades y competencias equivalentes a las producidas en los sistemas educativos (Bjornavold, 2000). Raffe (2009) considera que las diferencias que ofrecen los distintos contextos de enseñanza-aprendizaje son de corte institucional, es decir, aluden a construcciones sociales, pero no epistemológicas. Quienes están a favor de este enfoque consideran que situarnos en los resultados evita solapamientos, permite reconocer aprendizajes previos, genera transparencia en el mercado de trabajo y favorece la adopción de segundas oportunidades en colectivos que abandonaron tempranamente las instituciones educativas, posibilitando nuevas transiciones hacia el sistema educativo o ampliando sus oportunidades en el mercado laboral.

Algunas de las críticas a este enfoque sostienen que los instrumentos políticos asociados al aprendizaje definirán y controlarán muy pronto las prácticas evaluativas y el currículum (Leney, Gordon y Adam, 2008). También se cuestiona la calidad de los aprendizajes obtenidos en medios informales y no formales. En esta línea, Young (2008) argumenta que las instituciones educativas pueden y deben transmitir y crear un tipo de conocimiento diferente a otras instituciones, un "conocimiento poderoso" que permite el acceso a una comprensión amplia de los procesos. Asimismo, también hay quienes apuntan el "olvido" de la enseñanza, deber de todo Estado democrático, y valoran que este enfoque traslada la responsabilidad a quienes acceden, o no, al aprendizaje. Su valor instrumental, de cambio, se añade a la lista de propiedades a acumular. Cabe reparar en las amplias similitudes con la pedagogía por objetivos: los objetivos, al igual que los resultados de aprendizaje, dan cuenta de lo que el alumnado es capaz de hacer al finalizar el curso, pero no especifican intenciones o contenidos propios al profesorado. Con todo, se observan luces y sombras de un enfoque que se ajusta a la perfección al proceso de acreditación de las cualificaciones profesionales.

6. EL PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN Y ACREDITACIÓN

El Real Decreto 1224/2009 legisla el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas a través de vías no formales de educación y de la experiencia laboral. Introduce procedimiento y requisitos para la evaluación y acreditación con alcance y validez en todo el territorio del Estado. Es el reconocimiento explícito de mayor calado realizado al aprendizaje de competencias con independencia de la fuente de enseñanza (Chisvert-Tarazona, 2013).

La evaluación y acreditación bajo este procedimiento tiene como referencia las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. La organización y gestión del procedimiento, reguladas en los artículos 21 y 22 de la norma, sitúan el control y cumplimiento en manos de los Ministerios vinculados, Educación y Trabajo, mientras la implementación depende de las comunidades autónomas. Son los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional los que en mayor medida se han erigido como centros evaluadores. Complementariamente, el Consejo General de FP participa como órgano asesor. Este órgano, tripartito y de carácter político, introduce propuestas emitidas por los agentes sociales que participan junto a la Administración nacional y autonómica.

Podrán acceder al sistema aquellas personas que cumplan condiciones relativas a la nacionalidad, edad mínima, y acreditación de experiencia laboral y/o formación profesional relacionada. Queda claramente estipulado, atendiendo al nivel de cualificación, el número de años de experiencia profesional y horas de formación que permitirán optar a la inscripción. Sin embargo la norma introduce una excepcionalidad para aquellas personas mayores de veinticinco años que no dispongan de justificación documental. A través de una inscripción provisional podrán presentar alguna "prueba admitida en derecho" de su experiencia laboral o aprendizajes no formales. El trabajo irregular en España, también denominada la otra economía cuyas actividades productivas se llevan a cabo infringiendo la legislación fiscal o laboral, así como el trabajo no remunerado, perteneciente a la economía informal que no pasa por el filtro del mercado, son difíciles de probar. También podrían disfrutar de esta "prueba admitida en derecho" aquellas personas contratadas que desarrollan competencias profesionales de un nivel de cualificación superior al que evidencia su contrato. Esta puerta que se abre a los colectivos vulnerables, comienza a utilizarse a través de declaraciones juradas que podrán ser tenidas en cuenta por quienes asesoran y evalúan durante el proceso.

Pero, ¿quién accede a este procedimiento? Si revisamos las convocatorias habidas en este lustro observamos la tendencia a convocar cualificaciones /certificados de profesionalidad que responden, mayoritariamente, a profesiones reguladas y a niveles de cualificación 2 y 3 (Chisvert-Tarazona, Ros-Garrido, Córdoba-Iñesta y Marhuenda-Fluixà, 2015). Por otra parte, el reducido número de plazas en las convocatorias pervierte el sistema de acreditación al no favorecer que toda cualificación disponible pueda ser convenientemente reconocida.

La complejidad de este sistema parece requerir en la fase inicial de un servicio permanente de información y orientación. Profesionales que asesoran a quien lo solicite sobre la naturaleza y fases del procedimiento, las condiciones de acceso, derechos y obligaciones, acompañando en las primeras etapas de análisis de viabilidad de la acreditación. Esta cuestión supuso en su momento un importante debate, se trataba de valorar la obligatoriedad o no de un servicio de orientación profesional para acceder a la acreditación. Finalmente, ni siquiera en los desarrollos normativos autonómicos se ha aludido a su inclusión sistemática en la organización del procedimiento y tan sólo en algunos centros evaluadores se suma este servicio.

Las fases del procedimiento (asesoramiento, evaluación, y acreditación y registro de la competencia profesional) merecen un análisis detenido en el marco legislado.

La figura asesora acompañará al solicitante en la autoevaluación de las competencias y le aconsejará para completar su historial personal, profesional y formativo, así como sobre cómo evidenciar convenientemente este balance competencial. A la finalización del proceso emitirá un informe. Si es positivo se trasladará a la comisión de evaluación junto a la documentación aportada. Si el informe es negativo se recomendará formación a la candidata o candidato que, en todo caso, será quien decida en última instancia seguir o no en el proceso.

En la siguiente fase, las figuras evaluadoras podrán reducir su trabajo al análisis del informe elaborado por la asesora o asesor y la documentación aportada, pudiendo introducir otros métodos atendiendo a la naturaleza de la unidad de competencia, las características de la persona aspirante y los criterios de evaluación incluidos en las Guías de evidencias. Métodos como la observación en el puesto de trabajo, las simulaciones, las pruebas estandarizadas de competencia profesional o la entrevista profesional pueden ser utilizados por las comisiones de evaluación. Esta circunstancia deja en manos de estas figuras en beneficio de una flexibilidad que podría tornarse en un procedimiento burocrático de escasa fiabilidad y transparencia. No hay certeza de cómo va a ser la evaluación. Eraut et al. (1996), sostienen que las pretensiones de una

evaluación casi perfecta conducen a una evaluación sin sentido alguno, sin embargo tampoco es razonable incluir mínimos de evaluación poco exigentes. Este autor sostiene que la búsqueda de la validez perfecta da lugar a evaluaciones que abarcan todos los elementos relevantes, pero al exigir demasiado tiempo, se pone en riesgo la evaluación por falta de recursos. En la norma analizada se introducen como posibilidad todos los procedimientos propuestos por países europeos, pero el compromiso mínimo es la revisión de las aportaciones documentales a través del dossier de competencias y del informe emitido por la figura asesora. Sin embargo, es justo reconocer que la fase de evaluación apenas si se ha puesto a prueba dado que las exiguas convocatorias, con un número de plazas escaso, conlleva la elección en primeras fases de los mejores historiales socioprofesionales.

Algunos de los instrumentos de referencia utilizados para afianzar protocolos en el sistema de validación y acreditación han sido desarrollados por los Ministerios de Educación y Trabajo, en colaboración con las comunidades autónomas a través del INCUAL, Institutos autonómicos de las cualificaciones, entre otros. Nos estamos refiriendo a manuales de procedimiento para las personas candidatas al procedimiento y agentes que intervienen, asesores y evaluadores; a cuestionarios de autoevaluación de las unidades de competencia; o a las guías de evidencias de las unidades de competencia. Todos ellos tienen como fuente principal la norma de referencia: las cualificaciones profesionales incluidas en el CNCP.

El reconocimiento y acreditación, última fase del procedimiento, entraña también diferencias que dificultan el trazado de puentes entre los sistemas formal e informal y evidencian la distancia entre los aprendizajes académicos y los adquiridos a través de la experiencia profesional o de la Formación Profesional para el Empleo (Chisvert-Tarazona, 2013). Para la obtención de un Título de Técnico o de Técnico Superior se requerirá cumplir con los requisitos previos de acceso a las enseñanzas correspondientes, tal y como se recoge en la LOE (2006). La no disposición de estos requisitos remite a la acreditación a través del certificado de profesionalidad. El tiempo dirá si esta diferenciación ofrece alguna ventaja a los títulos académicos sobre los certificados obtenidos por otras vías.

7. CONCLUSIONES

Entre las conclusiones destacar que la validación y acreditación de los resultados del aprendizaje adquirido a través del sistema no formal e informal puede desempeñar un importante papel para ampliar la transparencia en el mercado laboral y ampliar la movilidad, así como para aumentar la motivación hacia el aprendizaje a lo largo y ancho

de la vida. En el caso de las personas más desfavorecidas desde el punto de vista social y económico o con menores cualificaciones podría ser especialmente beneficioso. Sin embargo, el acceso a la acreditación es difícil y los puentes y tránsitos entre las disposiciones de validación y las distintas vías de formación y educación formal en España son teóricamente posibles pero, en la práctica, todavía requieren de profundos procesos de reflexión que mejoren el procedimiento.

El análisis del contexto nos obliga a detenernos en la equidad social. Este sistema amplía derechos sociales en la medida en que reconoce y visibiliza saberes ya adquiridos, pero es también un proceso selectivo que introduce un nuevo riesgo de exclusión. Si nos detenemos en los resultados de aprendizaje y obviamos los procesos, trasladamos a las personas la responsabilidad de sus aprendizajes y los colectivos más vulnerables quizás no puedan soportar esta carga. La acreditación adquiere un valor instrumental en el que la certificación que se busca obtener es una mercancía que hay que acumular con objeto de facilitar la aproximación al mercado laboral.

Quizás cabría situarse en otro lugar. Considerar que este sistema de acreditación es, sobre todo, un proceso de construcción social que requiere de la concertación y del acuerdo, de una mirada atenta a aspectos contextuales. Se trataría de inclinar la balanza hacia la inclusión, humanizando el proceso. Contrasta, sin embargo, la escasa convicción de la Administración española, laboral y educativa, en la puesta en marcha de los procesos de acreditación de las cualificaciones por los escasos recursos destinados a las convocatorias, a la difusión del procedimiento, a la formación de profesionales para su desarrollo o a la actualización del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (CNCP).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, P.R. y López, D. (2012). Centralidad del trabajo y estabilidad del proyecto profesional y vital. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 13-25.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press.
- Bilbao, J. (2014). *El modelo social europeo: elementos constitutivos y viabilidad en un contexto adverso*. En J. Bilbao et al. *Modelo social europeo: perspectivas de futuro frente a los desafíos económicos, geopolíticos, democráticos y demográficos del s. XXI*. País Vasco: EUROBASK. Recuperado de http://eurobask.org/ficherosFTP/LIBROS/UNIVERSITAS_2013.pdf

Bjørnavold, J. (2000). *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal and informal learning in Europe*. Grecia: CEDEFOP, Office for Official Publications of the European Communities.

Bjørnavold, J. (2002). Identificación, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales: tendencias europeas, AGORA V: Identificación, evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal, Salónica, 15 y 16 de marzo de 1999, Cedefop Panorama series, 46, pp. 9-36 (Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).

CEDEFOP (2012). *Development of national qualifications frameworks in Europe*. October 2011. Luxembourg: Publications office.

- (2010). *The development of national qualifications framework in Europe (August 2010)*. (Working Paper; 8). http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6108_en.pdf
- (2008). *Terminology of European education and training policy – A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Publications office. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/en/files/4064_en.pdf

Chisvert-Tarazona, M. J. (2013). Reconocimiento de saberes no escolares: acreditación desde el Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. En M.J. Chisvert, A. Ros y V. Horcas, *A propósito de la diversidad Educativa*. Barcelona: Octaedro.

Chisvert-Tarazona, M. J., Ros-Garrido, A., Cordoba-Inesta, A., y Marhuenda-Fluixá, F. (2015). Mapa de cualificaciones profesionales acreditables en las empresas de inserción. *Certiuni Journal*, 1, 36-50. Recuperado de <http://www.certiunijournal.com>

Colardyn, D. y Bjørnavold, J. (2005). *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/01_aprendizaje_contiuo.pdf

Consejo Europeo (2012). Council recommendations of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012/C398/01). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>

- (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C-119, 28-05-2009.

- (2004). *Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal*. Recuperado de http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/EuropeanInventory/publications/principles/validation2004_es.pdf

Copenhagen Declaration (2002). Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, on enhanced European cooperation in vocational education and training. Copenhagen: 29 and 30 November.

DOUE (2015). *Dictamen sobre Reconocimiento de capacidades y competencias adquiridas a través de un aprendizaje no formal e informal*. (2015/C 019/16)

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*. 26(2): 247-273. Doi: 10.1080/158037042000225245

Eraut, M. et al. (1996). The assessment of NVQs. *Research Reports*, 4. Brighton: University of Sussex.

European Commission (2013). *Labour Market Developments in Europe*. Brussels. Recuperado de http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/

European Commission; CEDEFOP; ICF INTERNATIONAL (2014). European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. *Executive summary*. Recuperado de <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87250.pdf>.

EUROSTAT (2014). <http://ec.europa.eu/eurostat>

Faubell, V. (1973). La escuela contestada. ¿Desescolarizar o reevaluar? *Revista de Ciencias de la Educación*, 73, 9-40.

Hawley, J., Souto-Otero, M. y Duchemin, C. (2011). *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning - Final Report*. Brussels, Belgium: European Commission. Recuperado de <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77643.pdf>

INCUAL (2003) *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional. Colección Informes*. Madrid: INEM.

Leney, T., J. Gordon, A. y Adam, S. (2008). *The shift to learning outcomes: policies and practices cross Europe*. Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training.

Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo, *BOE* nº 250, de 17 de octubre de 1980.

Ley ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, *BOE* nº 147, de 20 de junio de 2002.

Ley ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), *BOE* nº 106, de 4 de mayo de 2006.

Medina, O. y Sanz, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, 348, 253-281.

Raffe, D. (2009). The Action Plan, Scotland and the Making of the Modern Educational World. *The First Quarter Century, Scottish Educational Review*, 41(1), 22-35.

Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. *BOE* nº 106, de 4 de mayo de 1993.

Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, *BOE* nº 223, de 17 de septiembre de 2003.

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. *BOE* nº 205, de 25 de agosto de 2009.

Souto-Otero, M. (2012). Learning outcomes. Good, irrelevant, bad or none of the above? *Journal of Education and Work*, 25(3), 249-258.

Steinberg, F. (2013). Europa y la globalización: de amenaza a oportunidad. *Documento de trabajo del Real Instituto Elcano*, 7/2013.

Tejada, J. (2007). Aprendizajes no formales e informales: reconocimiento y certificación en Europa. Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de formación para el trabajo. Santiago de Compostela 25-26/10/2007.

Vinals, J. (2005). El modelo económico y social europeo: ¿una trinidad inconsistente? *Información comercial española-Revista de economía*, 820, 55-71.

Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.

COMUNICACIÓN

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA A LO LARGO DE LA VIDA PROFESIONAL: EL CASO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

ÓSCAR MAS TORELLÓ

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha conllevado cambios en el contexto universitario, especialmente destacables en la función docente del profesor universitario, en su cultura y prácticas profesionales, en su mentalidad y actitud, etc.

No podemos pretender desarrollar una educación superior que tenga como centro de aprendizaje el alumno, el logro de las competencias, la innovación y la calidad, sin incidir decididamente en el profesorado, en sus competencias y formación pedagógica; ya que en todo proceso de cambio, innovación o reforma educativa, el colectivo docente es uno de los elementos nucleares a considerar.

Para ello resulta necesario delimitar:

- el perfil competencial del docente universitario, delimitando el grado de dominio en la actualidad de cada una de las competencias y de las unidades de competencia asociadas,
- la necesidad de dominio de cada una de las competencias y de las unidades de competencia asociadas, según las nuevas demandas del contexto universitario (EEES entre otros elementos);

resultando útil todo ello para establecer una formación pedagógica a lo largo de toda la vida profesional, ajustada a las necesidades de este colectivo, a las modalidades de contratación, a los estadios de desarrollo profesional, etc.

Palabras clave: competencias, experiencia, universidad, formación, docencia, profesor.

ABSTRACT

The EHEA (European Higher Educational Area) entails changes at the university context, particularly relevant changes such as university teachers' functions, their culture and professional practices, their mentality and attitudes, etc.

A higher education focus on students' learning, competence achievements, quality and innovation can't be implemented without having a bearing on teachers, their competencies, and their pedagogical training. Any process of change, innovation or educational reform has to take into account teachers as one of the key axes.

It is therefore necessary to define:

- The University teacher's competence profile; that is, defining the mastery level of each competence and its related competence units.
- The mastery level of each competence and its related competence unit that are needed in accordance with EHEA's new demands.

Above elements are useful for defining a pedagogical training through professional life according to this group's needs, recruitment procedures, professional development phases, etc.

Keywords: competencies, experience, university, training, teaching, teacher.

1. INTRODUCCIÓN

Con esta breve aportación no se pretende máis que iniciar un proceso de reflexión, fundamentado en una perspectiva teórica y práctica (Mas, 2009), en torno a la formación pedagógica del profesor universitario y a la planificación de dicha formación.

Parece oportuno realizar esta reflexión considerando los muchos años que el contexto universitario lleva inmerso en numerosos cambios, afectando estos al profesor universitario y condicionando sus funciones profesionales (investigación, docencia y gestión) y su acreditación, selección, promoción, formación y desarrollo profesional.

Esta temática, *la formación pedagógica del profesor universitario a lo largo de su vida profesional y su planificación*, ha sido tratada en diferentes momentos, desde diferentes perspectivas y por diversos compañeros. La profesora González Sanmamed (2005:294), en una ponencia que llevaba por título “Desafíos de la convergencia europea: la formación del profesorado universitario” , ya nos recordaba la importancia de considerar la opinión del profesorado universitario para implicarlo en un proceso de cambio de gran calado como el que en aquel momento se estaba iniciando y que llamamos Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ya que este colectivo sería quien iba a dirigir, implementar, coordinar, este proceso. En este mismo documento, a partir de una investigación realizada durante el año 2005 entre el profesorado de las universidades gallegas, se apuntaba paralelamente y entre otros aspectos, que en el contexto “*micro*” era donde se situaba el verdadero cambio que podía suponer la convergencia hacia un EEES y en los aspectos vinculados al trabajo docente (rediseñar las materias en términos de competencias, repensar como enseñamos,...); remitiéndonos a dos aspectos clave: en primer lugar, a la **mayor dedicación requerida e intensificación del trabajo docente** por el cambio del rol docente (gestor de conocimientos, motivador, guía, orientador y tutor del aprendizaje, impulsor del aprender a aprender,...), llevándonos esto al segundo aspecto, la **formación pedagógica del docente** que requieren estas **nuevos roles y tareas a desempeñar**¹; ya que nos indicaba que el nuevo perfil requerido era muy difícil de encontrar en las aulas universitarias de aquellos momentos ya que institucionalmente esta tipología de competencias profesionales no se pedían ni al inicio, ni durante el desarrollo de la carrera profesional, destacando que este dominio competencial y la formación pedagógica necesaria para alcanzarlo era voluntaria y poco valorada. En este

¹ Ante la necesidad de mayor dedicación, desarrollo de nuevos roles y funciones del profesor universitario y, en consecuencia, la necesidad de adquirir nuevas competencias pedagógicas y, por tanto, participar en nuevas acciones formativas, se hace imprescindible un mayor reconocimiento, valoración e incentiación de la función docente dentro de la carrera profesional... pero esto ya es harina de otro costal.

estudio del año 2005, las actividades de formación que habían suscitado mayor interés entre el profesorado de las universidades gallegas fueron:

- relación entre la metodología docente y la actividad de los alumnos,
- adaptación y definición de las materias en créditos europeos,
- elaboración y selección de recursos didácticos,
- entornos de aprendizaje virtual,
- características, enfoques y recursos para la evaluación,
- definir los objetivos de la materia en términos de competencias;

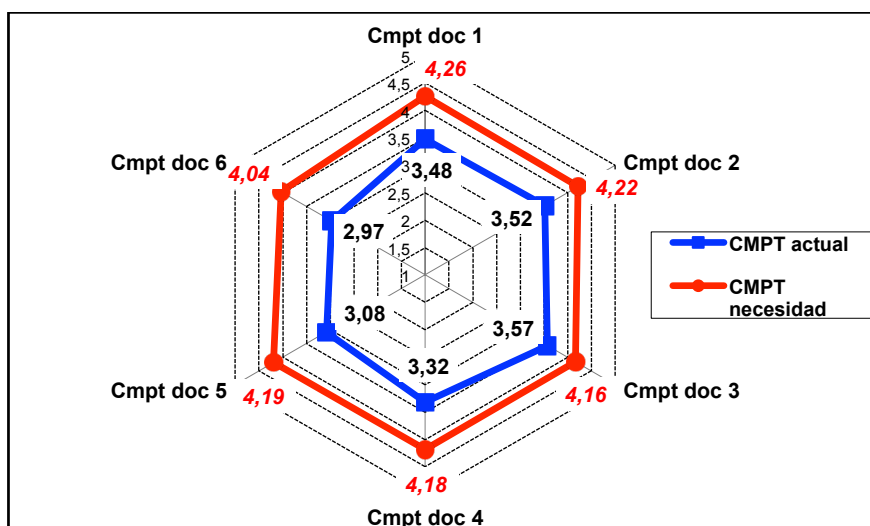
o sea, aspectos muy ligados al **diseño** de la asignatura, a las **estrategias metodológicas y materiales didácticos** y a la **evaluación de aprendizajes**; aspectos lógicos ya que eran los elementos curriculares más afectados, “más sacudidos”, por la implantación de los nuevos planes de estudio y de las nuevas orientaciones metodológicas.

En el año 2009, fruto de mi interés por los cambios que se estaban sucediendo en el contexto profesional del caso del profesor universitario, trabajaba yo en la tarea de definir el perfil competencial pedagógico que debía poseer dicho profesional para desarrollar correctamente las nuevas tareas y roles demandados, ofreciendo algunas orientaciones de hacia dónde debía dirigirse la formación que se le ofrecía desde las propias instituciones universitarias. De este modo, diferentes **expertos** priorizaron cada una de las *competencias pedagógicas*, según la *importancia* que le otorgaba en el **perfil competencial del profesor universitario** y el **propio docente** universitario realizó una autovaloración de su *dominio competencial actual* y la *necesidad existente de dominio* para poder desarrollar su función docente de forma adecuada. Veamos los resultados obtenidos en la tabla y en la gráfica que presentamos (Mas, 2009):

Tabla 1. Priorización de los expertos de la importancia de las competencias docentes y valoración efectuada (dominio actual / necesidad) por el propio profesor universitario (escala 1 [mínimo] - 5 [máximo])

Priorización de los EXPERTOS	COMPETENCIAS DOCENTES	Valoración del PROFESOR UNIVERSITARIO		
		Dominio Actual	Necesidad dominio	Sig.
2ª-3ª	Competencia Docente 1: Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales	3,51	4,26	,000 1<2
1ª	Competencia Docente 2: Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individuales como grupales	3,50	4,20	,000 1<2
4ª	Competencia Docente 3 : Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía	3,54	4,16	,000 1<2
2ª-3ª	Competencia Docente 4: Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje	3,32	4,18	,000 1<2
5ª	Competencia Docente 5 : Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia	3,08	4,20	,000 1<2
6ª	Competencia Docente 6: Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones,...)	2,97	4,04	,000 1<2

Figura 1. Valoración efectuada de las competencias docentes (dominio actual / necesidad) por el propio profesor universitario (escala 1 [mínimo] – 5 [máximo])



Haciendo un esfuerzo de síntesis podemos apuntar que tanto los propios docentes como los expertos en formación del profesorado universitario consultados, priorizaron como necesidad de desarrollar en mayor medida las competencias relacionadas con

diseño de la guía docente, desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación del aprendizaje (aunque el profesor universitario también intercalaba la necesidad de **contribuir a la calidad de la docencia**)² y, por tanto, implícitamente se estaba expresando la necesidad de potenciar la formación en estos ámbitos; mostrándose gran coincidencia con los resultados obtenidos por la profesora González Sanmamed cuatro años antes en el estudio ya mencionado.

Estas son dos de las diversas investigaciones realizadas alrededor del perfil competencial pedagógico y/o de las necesidades formativas pedagógicas del profesor universitario; aunque numerosos son los estudios desarrollados sobre este particular, evidentemente cada una de ellas desde diferentes perspectivas y planteamientos metodológicos, como por ejemplo:

- *Preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. EA2003-0040. (Valcarcel [coord.], 2003).*
- *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior. EA2004-0036. (Valcarcel [coord.], 2004).*
- *Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. EA-2010-0099. (Torra, [Grupo GIFD], 2011).*
- *Marc de Referència Competencial pel disseny dels Programes de Formació Docent per al Professorat Universitari. 2010MQD00049. (Valderrama [Grupo GIFD], 2012).*

2. DEL PROFESOR UNIVERSITARIO Y DE SU FORMACIÓN PEDAGÓGICA A LO LARGO DE LA VIDA.

En otros documentos hemos explicado ampliamente los cambios que han acontecido y que están aconteciendo 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 y/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 formación universitaria.

² debemos destacar que si analizamos y comparamos los resultados obtenidos entre el colectivo de profesorado novel y el experimentado los resultados presentan algunas diferencias, aspectos que también deberíamos considerar para el diseño de la formación del profesor universitario.

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 formación superior han reabierto, en este ámbito, viejas discusiones referentes a la conveniencia de desarrollar planes de formación pedagógica para su profesorado y al respecto de cuáles deberían ser sus contenidos, estructura, metodología, etc. (Mas, 2009; Mas y Tejada, 2013); aunque en el discurso político, al menos en el ámbito europeo, no se duda de la necesidad de ello “el personal docente de la enseñanza superior debe de recibir la formación y el apoyo que necesita para hacer un excelente trabajo” (McAleese, M. citada en Comisión Europea, 2013:1) y, es más, se afirma que “todo el personal docente de los centros de enseñanza superior en 2020 deberá haber recibido formación pedagógica certificada. La formación continua del profesorado ha de ser un requisito para los profesores de la enseñanza superior” (European Commission. High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013:31).

El profesorado universitario trabaja en la institución formativa de mayor nivel existente y, en su inmensa mayoría, no se han formado para ejercer esa función, ya que han ingresado en este cuerpo docente después de formarse largamente en los contenidos propios de su área (no garantizando ello ninguna competencia docente) en instituciones de formación superior y sin recibir ningún tipo de formación pedagógica, ya que mayoritariamente a nivel individual no han sentido esta necesidad formativa, ni la institución les ha exigido ninguna formación pedagógica previa o paralela al desarrollo de dicha función docente.

Muchas más veces de las deseables el profesor universitario inicia el contacto con la función docente de manera poco satisfactoria ya que, a menudo, cuando asume esta responsabilidad cuando no tiene una preparación pedagógica previa y, frecuentemente, tampoco una experiencia docente anterior que pueda compensar parcialmente esta falta de formación. Si a la inexperiencia del profesor le sumamos la falta de apoyo institucional y la asignación de grupos muy numerosos (Gros y Romaña, 2004) que también inician su andadura en la universidad, de todo ello resulta una combinación peligrosa, tanto para el aprendizaje de los alumnos, como para la autoestima y futuro desarrollo profesional del docente novel. Las mismas autoras exponen que el docente novel, inicialmente, se centra en el contenido (en lo que transmite) más que en la didáctica (como lo transmite). Con el transcurso de los años, a medida que va creciendo su seguridad en el contenido y el centro de atención pasa a situarse en los estudiantes, empieza la preocupación por la mejora de las estrategias metodológicas empleadas, el

aprendizaje de los alumnos, el sistema de evaluación, etc; ya que en este colectivo existe mucha predisposición a la innovación y al cambio.

No deja de ser paradójico que la formación pedagógica obligatoria demandada legalmente para desarrollar la función docente sea inversamente proporcional a la etapa educativa donde se imparte dicha docencia (ver tabla número 2). De este modo, al llegar al ámbito universitario no existe ninguna obligatoriedad de que en el currículum formativo del profesor universitario exista una formación pedagógica que constate su competencia docente, pudiendo las universidades contratar a personal sin cualificación pedagógica y sin experiencia docente previa para impartir docencia de Grado o Postgrado.

Tabla 2. Formación pedagógica requerida al profesorado según la etapa educativa

(a partir de Mas, 2009).

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 (alta formación pedagógica inicial)
<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 específico, o afín, al área de conocimientos a impartir + • Máster en Secundaria, con una carga lectiva aproximada de 60 ECTS, con diferentes especialidades según el área de conocimiento (anteriormente se requería el CAP o CCP)
<ul style="list-style-type: none"> • Universidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado o Doctorado específico, o afín, al área de conocimientos a impartir • No existe obligatoriedad de poseer ninguna cualificación pedagógica, aunque algunas universidades promocionan entre su profesorado programas formativos para adquirir competencias pedagógicas

Estimamos imprescindible considerar la figura del profesor universitario globalmente como docente, investigador y gestor; tomando cada una de estas funciones, 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 y necesidades institucionales, etc. Así consideramos docencia e investigación ámbitos diferenciados, pero no excluyentes ni aislados, 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 considerásemos la gestión); pero si nos centramos en la docencia, la formación puede y debe colaborar a:

- aumentar el conocimiento y la capacidad investigadora en su propia área de conocimiento,
- mejorar las competencias didácticas y a aumentar las competencias de investigación e innovación en su propia actividad docente; llevando este aspecto asociado la necesidad de una solida formación pedagógica previa.

Queremos remarcar lo ineludible e irrenunciable 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 cercanas a las Ciencias de la Educación), para promover en todo el espacio universitario, a partir de la autorreflexión y/o reflexión grupal, 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 particular, poco más o menos único, demandando la programación y desarrollo 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 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 por el camino hacia excelencia profesional.

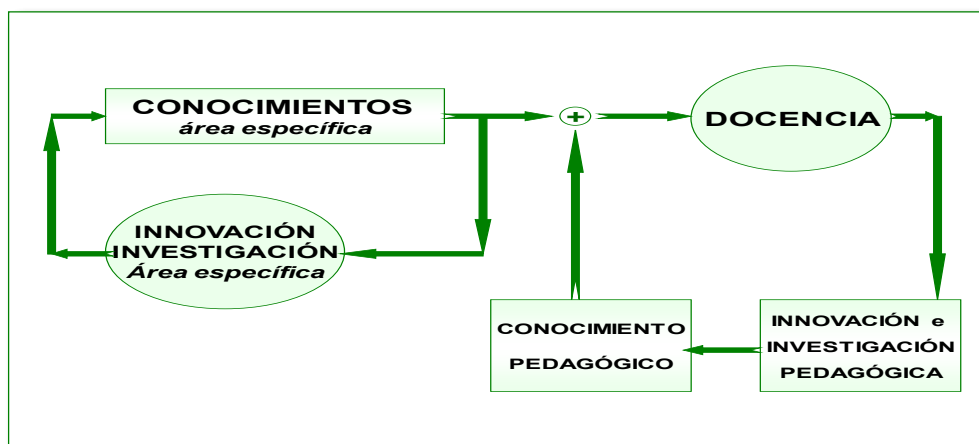


Figura 2. Realimentación del conocimiento (Mas, 2009).

En estos momentos, como ya hemos mencionado con anterioridad, el profesor universitario debe afrontar, hacia su profesión, nuevas demandas y exigencias, tanto sociales como institucionales. De este modo, la profesión docente está mutando y aumentando su complejidad (cambio del perfil discente, uso de nuevas metodologías orientadas a la adquisición de competencias y a la evaluación de las mismas, incorporación de las nuevas tecnologías como elemento transversal en la multivariedad de estrategias metodológicas que se le solicita que emplee, gestión del conocimiento, europeización de los estudios, etc.) y por ello los requerimientos a este profesional son mayores, entre otros, en el dominio de las competencias pedagógicas, tecnológicas, lingüísticas (dominio de una segunda y tercera lengua), etc. (a partir de Gros y Romaña, 2004). En la actualidad es difícil imaginar, como profesor ideal de referencia, a un mero ejecutor de programas de formación (Tejada, 2009), o a un docente que solo expone contenidos a un grupo de alumnos pasivos, que tienen como única actividad la recepción, anotación y memorización de dicho conocimiento, coincidiendo esto 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, previamente razonadas, etc.

3. DE LA PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: APUNTES PARA LA REFLEXIÓN

Es significativo que tantos años después de integrarnos voluntariamente en el EEES y de asumir los supuestos cambios que paralelamente ello suponía (incorporación de la formación basada en competencias y evaluación de las mismas, potenciación de las metodologías activas, cambio de rol en el profesor universitario, etc.), aun no se haya establecido la **obligatoriedad de una formación pedagógica inicial en el profesor universitario** y que aun sean objeto de estudio de muchas investigaciones las competencias pedagógicas necesarias, las necesidades formativas pedagógicas, etc. Estamos caminando en círculos, estamos continuamente volviendo a la casilla de salida, al quilómetro cero, estamos continuamente empezando a repensar las competencias pedagógicas y en una continua discusión respecto a la formación pedagógica necesaria del profesor universitario y su obligatoriedad.

Cierto es, como hemos explicado anteriormente, que en la mayoría de las universidades españolas existen acciones o programas formativos para sus docentes, pero considero que deberíamos dar ya, sin demora, un gran paso adelante, un golpe de timón y, a partir de los múltiples resultados obtenidos en la multitud de investigaciones realizadas y con la experiencia acumulada en los diversos programas formativos ya desarrollados en este ámbito, establecer en todas las universidades del estado un plan de formación pedagógica obligatorio y de calidad, previo o paralelo al inicio de la carrera universitaria del profesorado.

Veamos algunos elementos para la reflexión acerca del mencionado plan formativo:

- Debe **delimitarse**, consensuadamente por parte de toda la comunidad universitaria estatal, **un perfil competencial del profesor universitario**, en la línea de lo que se ha realizado en Catalunya (impulsado de los diferentes ICEs) el proyecto ya mencionado *“Marc de Referència Competencial pel disseny dels Programes de Formació Docent per al Professorat Universitari. 2010MQD00049”* (Grupo GIFD, 2012). Pero el desarrollo de este perfil no es una finalidad en si misma, sino es un paso previo, un instrumento, para posteriormente desarrollar un **plan de formación inicial y continua** justificado por un análisis de necesidades previo y minucioso, debiendo ser racional y estructurado e, indiscutiblemente, conformado por contenidos significativos, contextualizados

(aspecto ya propugnado por Ferreres, 2001), adaptados al momento de desarrollo profesional de dicho docente y al nuevo paradigma educativo que se está implantando en nuestro contexto educativo de ámbito universitario. Aunque resulta evidente, en los parámetros y exigencias que nos movemos, que un programa de “formación pedagógica inicial no puede dotar al profesorado de todo el conocimiento y las destrezas que necesitarán a la hora de enfrentarse a ciertos aspectos de su futura profesión”, aunque ello es compensable con una “formación continua adecuada que les permita enriquecer esta base posteriormente, a lo largo de su carrera profesional” (Eurydice, 2004:19). Pudiéndose estructurar dichos planes de formación (Mas, 2011; a partir de Navío, 2007; Tejada, 2009 y Mas, 2009) del siguiente modo³:

I. Una **formación inicial** previa adecuada a las necesidades del profesorado, en formato de Postgrado o Máster⁴ común a todas las universidades y obligatorio para cualquier candidato que quiera desarrollar su carrera profesional en la docencia universitaria, con el objetivo de que el profesorado universitario novel pueda iniciar su práctica profesional con garantías. Este programa de especialización debería ser modular y flexible (para adaptarse al contexto de trabajo del profesorado, cultura docente de

³ Como ya explicamos (Mas, 2011) pueden existir otras estructuras formativas como la propuesta por Valcarcel (2003:84-85), una formación de formadores estructurada en *cuatro niveles*, según el *momento de desarrollo profesional* del profesor universitario:

- *Formación previa*, dirigida básicamente a personal con posibilidades de iniciar la carrera universitaria (por ejemplo, becarios de investigación);
- *Formación inicial*, ofertada a los profesores noveles, normalmente con escasa experiencia docente y con una notoria precariedad laboral;
- *Formación continua*, dirigida a profesores con experiencia y adaptada a las necesidades concretas del propio docente, de su universidad, departamento, etc.;
- *Formación especializada* en enseñanza disciplinar, orientada a aquel profesor universitario con una larga trayectoria profesional, que por su propia inquietud y por la necesidad de la institución donde labora, desee dedicarse al diseño y aplicación de planes de estudios, de innovación, de mejora de la calidad, etc.

⁴ La mayoría de universidades ofertan acciones formativas puntuales o planes de formación estructurados para desarrollar las competencias pedagógicas de su personal docente. A modo de ejemplo citaremos:

- La *Universitat Autònoma de Barcelona* desarrolla el programa formativo “*Formación Docente en Educación Superior*” (FDES).
- La *Universitat Rovira i Virgili* y la *Universitat de Girona* desarrollan el “*Curso de Especialista o Postgrado interuniversitario en Docencia Universitaria*”.
- La Universidad de Murcia organiza el “*Curso de Formación Inicial a la docencia Universitaria*” (C-FIDU)

Pudiendo adoptar otras estructuras:

- Si consideramos un máster oficial podría adoptar un formato similar al “*Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*”, ofertado en las Facultades de Ciencias de la Educación de nuestras universidades.
- Si tomamos como referencia un título propio de máster universitario podría adoptar un formato similar al “*Máster de Formación de Formadores*” de un curso académico de duración, modular y con una carga crediticia de 60 ECTS; ofertado por el Grupo CIFO de la UAB.
- Si tomamos como referencia un Máster Erasmus Mundus podría adoptar el un formato similar al “*Máster para Profesionales de la formación*”, modular, de dos cursos académicos de duración y con una carga crediticia de 120 ECTS; ofertado por un grupo de 5 universidades europeas.

cada universidad, facultad, área de conocimiento, características y particularidades de sus asignaturas, capacidades del propio profesorado, etc.) e incluso, el último periodo de esta formación inicial, podría producirse en alternancia (junto a profesores de referencia por su competencia pedagógica), para integrar eficazmente la formación fuera del aula y el trabajo en el aula.

II. Una **formación continua** orientada a la mejora de las prácticas profesionales, contextualizada y coherente de nuevo con las necesidades prácticas del profesorado y con la formación inicial desarrollada. Esta formación debería facilitar la actualización y especialización docente e investigadora de las diferentes tipologías de profesorado coexistente en dicha institución (indefinido y contratado temporal, a tiempo completo y a tiempo parcial, novel y experimentado, etc.) pudiendo, también, adoptar diversas tipologías según las diversas necesidades del profesorado y de la institución, según la finalidad concreta de la acción formativa, etc. (seminarios, cursos, tertulias, grupos de trabajo/discusión específicos, *coaching*, mentorización,...). Aunque tampoco debemos despreciar como formación continua foros como jornadas, congresos, seminarios,... donde hasta hace pocos años, los profesores universitarios (que no perteneciesen al ámbito pedagógico) solo disponían de foros científicos de discusión relacionados con sus áreas de conocimiento, proliferando en la actualidad numerosas tipologías de encuentros donde pueden intercambiar experiencias y conocimientos acerca de su función docente, de sus dudas, inquietudes e innovaciones metodológicas, de la didáctica específica de su área de conocimiento, etc.⁵

- Consideramos que en el **perfil competencial** y en el **plan de formación inicial y continua** deben establecerse el **grado de dominio** que debe atesorar el profesor universitario de cada una de las competencias y/o unidades competenciales al iniciar y al concluir, cada una de las etapas de desarrollo profesional. Presentándose así dos retos:

I. En primer lugar, para la credibilidad social del colectivo docente universitario y de la propia institución, debe establecerse una **evaluación**

⁵ A modo de ejemplo citaremos dos de estos eventos científicos:

- Los “*Instituts de Ciències de l'Educació*” (ICEs) de las universidades catalanas organizan el “*Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*” (CIDUI),
- La Universidad de Vigo organiza el “*Congreso Internacional de Docencia Universitaria*” (CIDU).

rigurosa de los aprendizajes adquiridos y/o de las competencias desarrolladas por el profesorado asistente a los mencionados programas de formación y/o en el desarrollo de sus funciones profesionales.

II. En segundo lugar, quizás sea una utopía, **implicar** en el diseño del perfil y del programa formativo a las **agencias de acreditación del profesorado** correspondientes. Siendo así esta formación útil, no únicamente para los procesos de formación del profesorado universitario, sino también para los procesos de selección, evaluación, acreditación y promoción profesional.

- Cabe destacar que dicha formación además de dar respuesta al desarrollo de las competencias prefijadas y a la consecución de los objetivos propuestos, debe adaptarse a la disponibilidad y realidad laboral actual del profesorado, siendo conveniente utilizar diferentes **modalidades de formación** como son la presencial, semipresencial y distancia (pudiendo contar todas ellas con la utilización de recursos tecnológicos como videoconferencias, campus virtuales, tutorías *online*, etc.); aunque para seleccionar estas modalidades debemos considerar la finalidad del curso (difícilmente podremos adquirir o desarrollar determinadas competencias con un curso totalmente a distancia) y, de nuevo, las características del profesorado a quien va dirigida la acción formativa (profesorado novel o experimentado, dedicación parcial o completa, su formación pedagógica previa, sus competencias tecnológicas, etc.).
- Una “vuelta de tuerca más”, “un paso más en la senda de la calidad” debe considerarse una orientación de todo este planteamiento formativo hacia un modelo de **gestión del conocimiento (pedagógico)** en la organización universitaria, que como nos dicen Sagüillo et al. (2004:29) “consiste en la producción, distribución, almacenamiento, evaluación, disponibilidad, transferencia y puesta en práctica del conocimiento” siendo este conocimiento “resultado tanto de la información proveniente del exterior como de la creada por los propios componentes de la organización”.

La **creación y gestión del conocimiento** (como nos dicen Gairín y Rodríguez (2010, 50-51) se torna una estrategia básica, al combinar aspectos como el desarrollo profesional/personal y el desarrollo organizacional, considerando el contexto, el trabajo colaborativo, la reflexión sobre los problemas y los retos que plantea la práctica pedagógica. Así, del mismo modo, aseguran que los procesos de creación y gestión del conocimiento posibilitan realmente el desarrollo de una

formación continua en la organización (no quedando reducido a la suma de multitud de acciones formativas) al responder a los siguientes principios:

I. son “actividades creadas en el trabajo diario;

II. el ‘aprendiz’ es el responsable de la adquisición de los saberes teóricos y prácticos, pero también es necesaria la presencia de un gestor y un moderador del conocimiento que se responsabilice de la planificación y desarrollo del proceso;

III. los aprendizajes producidos durante la creación y gestión del conocimiento se generan de forma colaborativa por las personas del entorno;

IV. es posible la existencia de algún tipo de “programación” explícita que guíe el proceso de creación y gestión del conocimiento y que será realizada y acordada por la propia organización;

V. los objetivos de la creación y gestión del conocimiento pueden ser diversos, pero entre ellos puede estar la resolución de problemas del contexto inmediato y la introducción de cambios organizativos;

VI. la motivación puede estar tanto orientada al logro como por la emulación entre aprendices;

VII. la validación de los conocimientos y competencias se hará mediante la práctica diaria”.

Todos estos apuntes o ideas para la reflexión y el debate, orientan hacia caminos que se deben andar para la ansiada y renombrada mejora de la formación pedagógica del profesorado universitario y de sus competencias pedagógicas; teniendo ello como objetivo pretendido la mejora de la calidad de la docencia universitaria y, paralelamente, del proceso de enseñanza-aprendizaje, finalmente beneficiando todo ello a los alumnos universitarios.

Referencias bibliográficas

Comisión Europea (2013). Comunicado de Prensa. Grupo de alto nivel de la UE: enseñar a los profesores a enseñar. Recuperado de <http://www.aytoburgos.es/archivos/europe-direct/articulo/documentos/220.pdf>

European Commission. High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). Report to the European Commission on improving the quality of teaching

and learning in europe's higher education institutions. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf

EURYDICE (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Madrid: CIDE-MEC.*

Ferreres, V. S. (2001). "El desarrollo profesional del profesorado universitario: Circunstancias, problemas y propuestas". Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 5 (2), pp. 1-26. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART5.pdf>

Gairín, J. y Rodríguez, D. (2010). "Fomento del desarrollo profesional mediante redes de creación y gestión del conocimiento: El caso de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona". En CARNICERO, P. et al (Coords). Actas del II Seminario internacional RELFIDO. Nuevos retos de la profesión docente (pp. 48-56). Barcelona: UB-Grupo FODIP.

González Sanmamed, M. (2005). "Desafíos de la convergencia europea: la formación del profesorado universitario". En TEJADA, J. et al (Coord). Estrategias de innovación en la formación para el trabajo. Actas V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo (pp. 291-303). Madrid: Tornapunta Ediciones.

Gros, B. y Romana, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria.* Barcelona: Ediciones Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.

Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Bellaterra: Departamento de Pedagogía Aplicada-UAB (Tesis Doctoral inédita).

Mas, O. (2011). El profesor universitario: Sus competencias y su formación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado* 15 (3), pp. 195-211. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>

Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), pp. 299–318. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>

MAS, O. y MORENO, V. (2010). "La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior". Formación XXI. Revista de formación y empleo, 15, pp. 1-11.

Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria.* Madrid: Síntesis.

- Navío, A. (2007). El resultado de los programas de formación de formadores: análisis comparativo de dos realidades institucionales. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), pp. 1-23. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL1.pdf>
- Paquai, L. et al (coord) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de cultura económica.
- Saguillo, M. et al (2004). ¿Qué sabemos de la gestión del conocimiento?. *Enfuro*, 89, pp. 29-31.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes”. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), pp. 1-15. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Tejada, J. et al (Coord) (2005). *Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación*. Actas IV Congreso de Formación para el Trabajo. Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Torra, I. (Coord) (2010). Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario (Proyecto EA2010-0099). Recuperado de <http://gifd.upc.edu/wp-content/uploads/2012/03/MEMORIA-EyA-seguretat.pdf>
- Torres, T. (2003). ¿La mejor estrategia docente?. La gestión del conocimiento. *Educar*, 32, pp. 9-24.
- Valcarcel, M. (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior (EA2003-0034). Recuperado de <http://www.ugr.es/~filosofia/recursos/mejora/2006/3.tutorias/preparacion-profesorado.pdf>
- Valcarcel, M. (2004). Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior (EA2004-0036). Recuperado de http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/informe_validacion_activ.pdf
- Valderrama, E. (Coord). *Marc de Referència Competencial pel disseny dels Programes de Formació Docent per al Professorat Universitari (2010MQD00049)*. Bellaterra: Material policopiado.

ITINERARIOS DE ÉXITO Y FRACASO EN FP ⁶

SUCCESS AND DROPOUT PATHWAYS IN VET

ÓSCAR MAS TORELLÓ, PATRICIA OLMOS RUEDA, FRANCESCA SALVÀ MUT Y RUBÉN COMAS FORGAS

Universitat Autònoma de Barcelona

Universitat de les Illes Balears

RESUMEN

Esta comunicación presentará una investigación centrada en determinar los itinerarios de éxito y de abandono de la formación profesional del sistema educativo español, concretamente del alumnado que cursa la Formación Profesional Básica (FPB) o los Programas de Formación e Inserción (PFI) (nivel 1) y los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) (nivel 2) en centros ubicados en Mallorca (Islas Baleares) y Área Metropolitana de Barcelona (Cataluña).

Los objetivos son: (1) Obtener nuevos conocimientos sobre el fenómeno del abandono escolar en la formación profesional del sistema educativo de nivel 1 y 2 de cualificación en España; (2) Elaborar propuestas de actuación dirigidas a la prevención, intervención y remediación de este abandono.

Se emplea una metodología mixta que incluye elementos propios del enfoque cuantitativo y cualitativo (revisión documental, cuestionarios, historias de vida,...).

Los resultados permitirán aportar evidencias, estrategias e instrumentos que contribuyan a la mejora del conocimiento existente acerca de la FP del sistema educativo español y a reducir el grave problema del abandono en dichos niveles educativos.

Palabras clave: Formación Profesional; abandono educativo; vinculación educativa; itinerarios educativos y formativos; acceso a la educación y formación; juventud; fracaso; éxito.

ABSTRACT

This paper presents the project focused on vocational training success and dropout pathways in Spain, particularly on young people following initial and medium vocational training programs (professional qualification levels 1 and 2). The sample is from Mallorca (Islas Baleares) and surrounding of Barcelona (Catalonia). The main objectives of the project are: (1) to generate new knowledge about vocational training (levels 1 and 2) dropout and (2) to develop positive action proposals to prevent and to reduce this dropout.

To accomplish these general objectives, we will use a mixed methodological approach that includes quantitative and qualitative methods (literature review, questionnaires, life histories ...).

Project results will allow to provide science-based evidence, strategies and tools that contribute to the improvement of existing knowledge about Spanish educational system of vocational training (professional qualification levels 1 and 2) and, more specifically, to prevent and to correct the serious dropout problem in these educational levels.

Keywords: Vocational Education and Training; dropout; educational engagement; educational and training pathways; access to education and training; youth; failure; success.

⁶ Este artículo es fruto de la investigación "*Itinerarios de éxito y abandono en la formación profesional del sistema educativo de nivel 1 y 2*" (EDU2013-42854-R). Financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España en el marco del "*Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Retos*".

1. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

Las elevadas tasas de abandono educativo temprano (AET) constituyen un problema de primer orden de los sistemas educativos que han universalizado el acceso a la educación. España es uno de los países de la Unión Europea (UE) que presenta tasas más elevadas, a pesar de la evidente mejora que se ha producido en los últimos años. En 2012, la tasa española de AET alcanzaba el 24.9% (28.8% en los hombres y 20.8% en las mujeres), casi el doble de la del conjunto de la UE para el mismo año (12.8%) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013a). Otro indicador, estrechamente relacionado con éste, es la tasa de graduación en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que refleja el porcentaje de éxito y de fracaso escolar (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013a; Roca, 2010). Los últimos datos disponibles (curso 2010-2011), cifran en un 74.3% (79.6% en las mujeres y 69.3% en los hombres) la tasa de éxito y en un 25.7% (30.7% en los hombres y 20.4% en las mujeres) la de fracaso (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013a).

El análisis de los niveles de formación de la población adulta, también evidencia el exceso de personas en los niveles inferiores del sistema educativo - CINE 0-2- (hasta el 46% de la población española de 25 a 64 años , frente al 24% del conjunto de la población de la UE) y una clara insuficiencia de la población con estudios medios -CINE 3-4- (hasta el 22% en el caso de España y el 48% para el conjunto de la UE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b).

La actual crisis económica está reflejando con especial intensidad las enormes desventajas que, tanto a nivel social como individual, supone tener un bajo nivel educativo. La literatura existente sobre el tema, tanto a nivel nacional como internacional, ha constatado la existencia de diversos factores que ponen de manifiesto la urgencia de intervenir: la relación existente entre elevadas tasas de desempleo y bajos niveles educativos (CEDEFOP, 2013a; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b; Servicio Público de Empleo Estatal, 2012); el destacado número de jóvenes NEET (siglas correspondientes al término en inglés Not in Employment, Education or Training) entre los que tienen niveles de estudios inferiores (OECD, 2013); las previsiones de futuro en cuanto al incremento de los requerimientos de cualificación de la población (CEDEFOP, 2013b); así como la baja participación de las personas con bajo nivel de estudios en la formación permanente (OECD, 2013).

En este contexto, resulta incuestionable la necesidad de avanzar de forma decidida hacia la consecución de los objetivos y los niveles de referencia establecidos en la “Estrategia Europea de Educación y Formación 2020” (Comisión Europea, 2009) y, muy

especialmente la reducción del AET. En relación a este abandono, el punto de referencia para la UE en el Programa Marco Horizonte 2020, es la consecución de una tasa inferior al 10%. En el caso de España, la previsión es del 15%, debido a una peor situación de partida.

a. El abandono en la Formación Profesional

Si la comparamos con la de otros niveles educativos, la investigación y el conocimiento del que se dispone sobre los itinerarios de éxito y de abandono en la Formación Profesional (FP) están poco desarrollados. En el caso de España, quizás debido al injusto e histórico escaso prestigio de esta tipología de formación, la práctica totalidad de la literatura sobre el abandono se centra en la deserción escolar temprana o en la que se produce en la educación superior; siendo muy parecido a nivel internacional (Tanggaard, 2013).

La investigación sobre el abandono educativo en España está estrechamente relacionada con la Estrategia Europea de Educación y Formación. Este hecho tiene importantes implicaciones en cuanto al significado que se otorga al concepto y a las características de la investigación. Los términos más utilizados son los de abandono temprano de la educación y la formación y abandono educativo temprano (AET), que se refieren a la población de 18 a 24 años que tiene el título de Graduado/a en Educación Secundaria o inferior (CINE 0-2) y que no sigue ningún tipo de formación. En relación a la población de 25 o más años se utiliza el concepto de personas con bajo nivel educativo, para definir al grupo de población con el nivel educativo antes descrito (en ambos casos la fuente de información es la Encuesta de Población Activa, EPA).

En relación al grupo en situación de AET, hay una tendencia creciente a diferenciar entre lo que se denomina fracaso escolar (jóvenes que abandonaron el sistema educativo sin la titulación de Graduado/a en ESO) y jóvenes que obtuvieron este título pero no continuaron su formación o la abandonaron antes de obtener un título correspondiente a la Educación secundaria postobligatoria (bachillerato o ciclo formativo de grado medio) (Roca, 2010).

La mayoría de la investigación sobre AET en España está basada en la explotación de datos de fuentes secundarias (Informes PISA, Encuesta de Población Activa, etc.); aunque también existen investigaciones basadas en aproximaciones empíricas acerca de la interacción entre diversos factores y los procesos de desvinculación de la escuela.

En relación a la investigación específica sobre abandono en la FP en España, buena parte se ha centrado en el estudio de su contribución potencial a la disminución de las tasas de AET (Alegre y Benito, 2010; Field, Kis y Kuczera, 2012; MEC, 2008; Rahona,

2012), destacando la necesidad de mejorar su atractivo para la población y de flexibilizar los sistemas de participación y acceso a la misma. Otra parte de la investigación española se centra en analizar y describir el impacto que ha tenido el incremento de las exigencias de acceso derivado del paso de la FP (1er Grado) de la Ley General de Educación de 1970 (LGE) a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 (Felgueroso, Gutiérrez-Domènech y Jiménez-Martín, 2013; Saturnino y Merino, 2011). Encontramos, además, otros estudios como la aportación de Méndez (1985) quien analizó “las causas, la frecuencia y las consecuencias del abandono escolar en Formación Profesional” en una muestra de 184 alumnos de FP de primer grado de la familia de electricidad y electrónica; concluyendo su trabajo que las estrategias basadas en el modelado y la resolución de problemas se muestran eficaces para prevenir el abandono en la FP.

Los resultados de un estudio reciente sobre inclusión y exclusión educativa (Salvà, Quintana & Desmarais, 2013) muestran que las principales razones del abandono de los CFGM son la percepción del alumnado de falta de sentido por lo que se hace, las dificultades de relación y académicas (repetición, asignaturas suspendidas,...) en el centro, la influencia de las amistades, las ganas de hacer otras cosas no compatibles con el estudio, la facilidad para encontrar empleo (en empresa familiar u otra) y la poca valoración de los títulos en relación a las posibles opciones de empleo; destacando, globalmente, la desorientación de los jóvenes y la falta de servicios de apoyo a su perseverancia académica.

La literatura internacional existente sobre el tema, de manera resumida, se concentra principalmente en el estudio de las tasas de abandono en FP, los factores de riesgo, las interacciones entre estos factores, los procesos/itinerarios que conducen al abandono y los factores de retención. Aportaciones como la de Kenny et al. (2003) enfatizan la necesidad de atender a factores personales y sociales que favorecen los resultados académicos y profesionales entre el alumnado. Los resultados de este estudio indican cómo el percibir relaciones sociales satisfactorias y no barreras sociales favorece logros académicos y vocacionales.

2. FINALIDAD

La finalidad del proyecto consiste en aportar evidencias de base científica, estrategias e instrumentos de intervención que contribuyan a la mejora del conocimiento existente acerca de la Formación Profesional del sistema educativo español de nivel 1 y 2 de

cualificación y, más concretamente, dar claves para corregir el grave problema del abandono educativo en dichos niveles educativos.

Esta finalidad entronca muy claramente con las estrategias marcadas por la UE en el marco de 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») y más concretamente con los planteamientos derivados del Objetivo Estratégico nº 3: “Los abandonos prematuros de la educación y formación: reforzar los planteamientos preventivos, establecer una cooperación más estrecha entre los sectores de la educación general y de la formación profesional, y suprimir los obstáculos que impiden a los que abandonan prematuramente la escuela regresar a la educación y a la formación”.

De la misma manera, la finalidad del proyecto es coherente y va en la línea de los objetivos educativos españoles en el marco de la Estrategia Europea para la Educación 2020 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013a) y, más concretamente, con los objetivos educativos 3, 4 y 7 referidos respectivamente a la disminución de la tasa de abandono educativo temprano (AET), al aumento de las tasas de graduados en educación secundaria profesional de segunda etapa y del porcentaje de personas adultas que participan en acciones de educación y formación. Estos objetivos orientan las políticas de los sistemas educativos europeos y presuponen que el nivel mínimo de educación necesario para manejarse en las sociedades contemporáneas es el correspondiente al de la educación secundaria postobligatoria. Como es bien sabido, la UE considera que la consecución de una tasa de abandono educativo temprano (AET) inferior al 10% en el horizonte del 2020 resulta imprescindible y un elemento crucial que lleve a alcanzar el objetivo estratégico de “Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa”, objetivo planteado en la “Estrategia Europea de Educación y Formación 2020”. En el caso de España, a pesar de los avances de los últimos años, en el 2012 el abandono casi duplicaba la media del conjunto de la UE (24,9% frente al 12,85) por lo que esta pretensión se reformuló y se ajustó a esta situación de partida mucho más desfavorable, situándose en nuestro Estado el objetivo en el 15%.

Las relaciones entre elevadas tasas de desempleo y bajo nivel educativo (CEDEFOP, 2013a; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b; Servicio Público de Empleo Estatal, 2012), el elevado número de jóvenes que no se forman ni tienen empleo entre los que tienen niveles de estudios inferiores (OECD, 2013), las previsiones de futuro en cuanto a requerimientos de cualificación de la población (CEDEFOP, 2013 b), así como la baja participación de las personas con bajo nivel de estudios en la formación permanente (OECD, 2013), son argumentos centrales que justifican el objetivo europeo

en relación al AET y, consecuentemente, van claramente en la línea de la finalidad de esta investigación.

Del mismo modo, especial relevancia tiene la finalidad de esta investigación, en opinión de sus responsables, con uno de los ejes básicos de la Estrategia Europea Educación y Formación 2020 “Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad: es necesario avanzar en la aplicación de las estrategias de aprendizaje permanente, (...) y el establecimiento de vías de aprendizaje más flexibles”. Dicho planteamiento no será de éxito si no se aseguran unos mínimos niveles formativos sobre los que edificar el logro del aprendizaje a lo largo de la vida, siendo éste uno de los aspectos a abordar en el marco de la presente investigación al intentar precisar qué itinerarios y características de los mismos marcan el éxito y el abandono del sistema educativo para, en base a ese conocimiento, poder establecer y priorizar estrategias y aplicar medidas de intervención.

También cabe remarcar y acentuar que la investigación que se presenta va en clara consonancia con las líneas maestras de la Estrategia Española de Ciencia, Tecnología y de Innovación 2013-2020 (Ministerio de Economía y Competitividad, 2013) al comentar literalmente que los “RETOS identificados para orientar las actividades de I+D+i deben entenderse como los «problemas de la sociedad a resolver»”. Es de conocimiento general que el abandono educativo temprano es uno de los principales problemas socioeducativos que afectan a España, una situación a la que debe afrontarse y corregirse para asegurar un óptimo futuro a todas las generaciones de nuestro país.

3. MARCO APLICADO – METODOLOGIA

La pertinencia de esta propuesta deriva de la importancia estratégica de la FP en relación a la reducción de las tasas de AET en España y de la necesidad de generar conocimiento e instrumentos que contribuyan a la misma.

Para que la FP de nivel 1 y 2 de cualificación cumpla el papel estratégico que se le confiere en relación a la disminución de las tasas de AET, tiene que promover itinerarios de perseverancia y de éxito del alumnado.

En el caso de la FP de nivel 1 de cualificación (FPB/PFI) la tarea es especialmente compleja, debido sobre todo a las características de la población a la que se dirige. Se trata de jóvenes de edades comprendidas entre 15 y 18 años que no tienen el título de GES (o equivalente), una población caracterizada por biografías escolares difíciles y problemáticas complejas (Marhuenda, 2006; Merino, García & Casal, 2006). Las peculiaridades de este contexto obligan a acentuar las acciones orientadas a prevenir el abandono y favorecer la vinculación o compromiso (“engagement”) con la formación.

Los jóvenes deben reincorporarse al sistema formativo y deben tomar la decisión de apostar por su formación y comprometerse con esta decisión después de haber pasado por un proceso de desvinculación de la misma e incluso de desescolarización⁷ (Desmarais et al, 2013). En este proceso del joven, la vivencia positiva de la experiencia formativa es determinante; del mismo modo que se debe dotar de sentido la formación que reciben, conseguir que se encuentren a gusto en el entorno formativo y hacerles sentir capaces de tener éxito (Salvà et al, 2012; Salvà, Melià & Nadal, 2013).

En el caso de la FP de nivel 2 de cualificación (CFGM), se trata de un grupo mucho más heterogéneo en cuanto a formación inicial y edad. Esta variabilidad se ha incrementado en los últimos años con el retorno a las aulas de una parte de la población desempleada y con el mantenimiento en el sistema educativo de un número creciente de jóvenes que, en épocas de pleno empleo, optaban por una incorporación temprana al mismo. Aunque no contamos con estadísticas que nos permitan construir indicadores de éxito y de abandono, la comparación efectuada entre los alumnos matriculados en primero en el curso 2009-10, y los que han obtenido el título correspondiente de CFGM después de dos cursos académicos (finalización del curso 2010-2011), indica que aproximadamente solo un 49% lo obtiene.

En este contexto, nuestra hipótesis de partida es que, dado el estado actual de la investigación sobre el tema, conseguir una mejora del sistema educativo que lleve al incremento de la graduación en los FPB/PFI y en los CFGM, requiere no sólo movilizar los conocimientos existentes sino también crear otros nuevos en relación al alumnado que realiza esta formación, así como a las condiciones/variables que facilitan seguir unos itinerarios de éxito o de abandono en estos niveles formativos.

El proyecto se organiza en torno a dos objetivos generales centrados, en primer lugar, en el conocimiento del alumnado y de las condiciones que facilitan los itinerarios de éxito y de abandono, y, por otra parte, en la elaboración de propuestas dirigidas a disminuir el abandono en dichos niveles de FP. Estos objetivos generales son:

- Profundizar en el conocimiento del abandono educativo en la FP del sistema educativo de nivel 1 y 2 de cualificación en España.
- Elaborar propuestas de actuación dirigidas a la prevención, intervención y remediación del abandono educativo en la FP del sistema educativo de nivel 1 y 2 de cualificación en España.

⁷ El 10.3% del alumnado que cursaba los módulos obligatorios de PCPI en España durante el curso 2010-2011 y el 8.4% durante el curso 2011-12 estaba desescolarizado antes de cursarlos (<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/cifras/2013/d6.pdf?documentId=0901e72b814ee81a>).

Desglosándose estos objetivos generales en los siguientes objetivos específicos:

- 1) Elaborar una revisión sistemática de la literatura sobre éxito y abandono en la FP de nivel 1 y 2 de cualificación.
- 2) Dimensionar el abandono educativo en la FP del sistema educativo de nivel 1 y 2 de cualificación en España.
- 3) Analizar las relaciones entre el abandono educativo y las características de los centros.
- 4) Profundizar en el conocimiento de los itinerarios de éxito y de abandono en la FP del sistema educativo de nivel 1 y 2 de cualificación en España.
- 5) Elaborar y difundir datos, información, recursos y propuestas basadas en la evidencia científica, dirigidas a incrementar los itinerarios de éxito y a combatir el abandono educativo en la FP del sistema educativo de nivel 1 y 2 en España.

El análisis del abandono en FP que se propone en esta investigación parte de una concepción multidimensional y de proceso del fenómeno analizado, considerando tanto aspectos objetivos como subjetivos de la experiencia escolar.

En base a las particularidades del estudio y según los objetivos planteados, la presente investigación tiene una duración de cuatro años, donde se triangula la información facilitada por diversos informantes y se adopta una metodología mixta que combina la perspectiva cuantitativa (revisión documental sistemática (del estado de la cuestión, de documentos de los centros,...), explotación de bases de datos estadísticos existentes y explotación estadística del cuestionario aplicado longitudinalmente a los alumnos) y cualitativa (estudios de casos de centros y alumnos, entrevistas bibliográficas y grupos de discusión con docentes y alumnos).

Estos objetivos y metodología presentados se operativizan mediante la realización de nueve tareas que conforman el proyecto, estando cada una de ellas relacionada con un objetivo específico:

TAREA	OBJETIVO CON EL QUE SE RELACIONA	EXPLICACIÓN/PRODUCTOS
<p>Tarea 1. Identificar y analizar la literatura sobre éxito y abandono en FP de nivel 1 y 2 de cualificación</p>	<p>(1) Elaborar una revisión sistemática de la literatura sobre éxito y abandono en la FP de nivel 1 y 2 de cualificación</p>	<p>Se trata de realizar una revisión sistemática (no narrativa) de la literatura existente sobre el tema. (a) Bibliografía sobre el tema a difundir a través de la web (repositorio) y boletín del proyecto (b) Informe científico-técnico público</p>
<p>Tarea 2. Elaborar un mapa del abandono en la FP del sistema educativo de nivel 1 y 2 en España.</p>	<p>(2) Dimensionar el abandono educativo en la FP del sistema educativo de nivel 1 y 2 de cualificación en España.</p>	<p>Este mapa se elaborará a partir de las estadísticas disponibles sobre participación, graduación y abandono. (a) Mapa del abandono en la formación profesional del sistema educativo de nivel 1 y 2 en España (b) Informe científico-técnico</p>
<p>Tarea 3. Analizar las relaciones entre el abandono en la FP y las características de los centros (ubicación, tamaño, oferta formativa, profesorado, alumnado, titularidad, etc.).</p>	<p>(3) Analizar las relaciones entre el abandono educativo y las características de los centros.</p>	<p>Se persigue dimensionar la problemática del abandono en la FP por centros y analizar y describir relaciones con las características de los mismos (ubicación, tamaño, oferta formativa, profesorado, alumnado, etc.). Las limitaciones se prevén en la cantidad y la calidad de información accesible y en la que figura en las bases de datos. (a) Informe científico-técnico</p>
<p>Tarea 4. Elaborar estudios de casos de un mínimo de cuatro centros con bajas tasas de abandono.</p>	<p>(4) Profundizar en el conocimiento de los itinerarios de éxito y de abandono en la FP del sistema educativo de nivel 1 y 2 de cualificación en España.</p>	<p>Se pretende conocer mejor los contextos reales de enseñanza e identificar las características/factores más destacables de los centros, específicamente las que tienen una relación relevante con itinerarios de éxito del alumnado. Asimismo nos ofrece la oportunidad de explorar, definir, describir e ilustrar qué prácticas educativas, bajo qué condiciones y en qué contextos concretos, son percibidas como exitosas por sus protagonistas. Serán objeto de estudio los siguientes ámbitos: 1) la organización general del centro y el proyecto educativo, 2) el clima de centro y de aula, 3) la oferta formativa y el enfoque dado a los contenidos curriculares, 4) las estrategias de enseñanza y evaluación en el aula, 5) la comunicación y vinculación entre alumnado y profesorado, 6) las expectativas del profesorado, y 7) las prácticas de prevención e intervención frente al absentismo, el fracaso y el abandono del alumnado. (a) Informe científico-técnico con los cuatro estudios de casos de centros con bajas tasas de abandono</p>

TAREA	OBJETIVO CON EL QUE SE RELACIONA	EXPLICACIÓN/PRODUCTOS																			
<p>Tarea 5. Realizar un estudio longitudinal de los itinerarios formativos del alumnado que inicia una FP de nivel 1 o 2 del sistema educativo (FPB/PFI o CFGM).</p>	<p>(4) Profundizar en el conocimiento de los itinerarios de éxito y de abandono en la FP del sistema educativo de nivel 1 y 2 de cualificación en España.</p>	<p>El estudio longitudinal (3 años) mediante cuestionario de los itinerarios, se realizará a partir de una muestra representativa del alumnado que inicia su formación durante el curso 2015-2016, para cada uno de los niveles educativos en los territorios en los que se desarrollará el trabajo de campo (Palma-Mallorca y Barcelona-Barcelonés).</p> <table border="1" data-bbox="687 546 1347 801"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="2">CATALUÑA</th> <th colspan="2">MALLORCA</th> </tr> <tr> <th>BCN-ciudad</th> <th>Barcelonés</th> <th>Palma</th> <th>Resta Mallorca</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>FPB-PFI</td> <td>269</td> <td>214</td> <td>198</td> <td>367</td> </tr> <tr> <td>CFGM</td> <td>630</td> <td>300</td> <td>410</td> <td>418</td> </tr> </tbody> </table> <p>Se pasaran 3 cuestionarios uno cada año (noviembre), donde constaran dimensiones como características sociodemográficas, situación actual socio-académico-laboral, aspectos biográficos (personal, escolar, laboral), aspectos relacionados con la formación que se está cursando, expectativas y proyectos de futuro; realizándose una explotación estadística que, entre otros aspectos, permitan explicar la situación laboral y formativa actual en función de las características personales, sociales y educativas de los/as jóvenes. Según el momento y el alumno se aplicará el cuestionario en el centro de formación o vía telefónica.</p> <p>(a) Informes científicos-técnicos</p>		CATALUÑA		MALLORCA		BCN-ciudad	Barcelonés	Palma	Resta Mallorca	FPB-PFI	269	214	198	367	CFGM	630	300	410	418
	CATALUÑA			MALLORCA																	
	BCN-ciudad	Barcelonés	Palma	Resta Mallorca																	
FPB-PFI	269	214	198	367																	
CFGM	630	300	410	418																	
<p>Tarea 6. Realizar entrevistas biográficas a participantes del estudio longitudinal mediante cuestionario</p>	<p>(4) Profundizar en el conocimiento de los itinerarios de éxito y de abandono en la FP del sistema educativo de nivel 1 y 2 de cualificación en España.</p>	<p>De entre las opciones de investigación cualitativa, el método biográfico, la historia de vida, es el que mejor profundiza en el itinerario vital del individuo. A partir de los resultados de los cuestionarios 1 y 2 (tarea 5) se seleccionara muestra para entrevistas y grupo de discusión.</p> <p>(a) Informe científico</p>																			
<p>Tarea 7. Organizar grupos de discusión con profesorado y expertos para el análisis de los resultados y la elaboración de propuestas.</p>	<p>(4) Profundizar en el conocimiento de los itinerarios de éxito y de abandono en la FP del sistema educativo de nivel 1 y 2 en España.</p> <p>(5) Elaborar y difundir propuestas basadas en la evidencia científica, dirigidas</p>	<p>Se organizarán grupos de discusión formados por profesorado y expertos que, a partir de la documentación recibida con suficiente antelación, sobre los resultados obtenidos y sobre los objetivos y la dinámica del grupo, aportarán informaciones válidas y plurales sobre la realidad y los hechos objeto de análisis, ofrecer valoraciones y reflexiones diversas y contrastarlas entre las personas participantes y elaborar propuestas de solución de posibles problemas.</p> <p>(a) Informe científico-técnico</p>																			

TAREA	OBJETIVO CON EL QUE SE RELACIONA	EXPLICACIÓN/PRODUCTOS
	<p>a incrementar los itinerarios de éxito y a combatir el abandono educativo en la FP del sistema educativo de nivel 1 y 2 de cualificación en España.</p>	
<p>Tarea 8. Elaborar materiales y recursos dirigidos a potenciar las condiciones de éxito y a evitar el abandono</p>	<p>(5) Elaborar y difundir propuestas basadas en la evidencia científica, dirigidas a incrementar los itinerarios de éxito y a combatir el abandono educativo en la FP del sistema educativo de nivel 1 y 2 de cualificación en España.</p>	<p>Para afrontar el abandono en FP es fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> - adoptar estrategias de naturaleza diversa, unas orientadas a mejorar aspectos estructurales del sistema y otras a intervenir en aspectos del funcionamiento del mismo. - contar con la complicidad de los docentes y agentes implicados en los centros de formación de FP, por lo que es importante contemplar tareas orientadas a garantizar que el profesorado y los equipos directivos tengan un claro conocimiento del fenómeno, conozcan estrategias exitosas y cómo ponerlas en práctica en su centro y/o aula. <p>(a) Elaboración de una Guía para el profesorado de FP con indicaciones y propuestas de acción que ayuden a incrementar los itinerarios de éxito. (b) Elaboración de un manual para los centros de FP con indicaciones y propuestas para la prevención, intervención y remediación del abandono en FP. (c) Curso para docentes sobre estrategias de prevención del abandono escolar en FP (MOOC) y talleres de formación para profesionales relacionados con la FP.</p>
<p>Tarea 9. Difusión del proyecto</p>	<p>(5) Elaborar y difundir propuestas basadas en la evidencia científica, dirigidas a incrementar los itinerarios de éxito y a combatir el abandono educativo en la FP del sistema educativo de nivel 1 y 2 de cualificación en España.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Creación de una página web y diversos Webinars. b) Creación de un newsletter. c) El uso de las redes sociales e) Realización de un Seminario Internacional sobre abandono en FP. f) Presentación de comunicaciones en congresos y de artículos en revistas g) Artículos en revistas de impacto. h) Propuestas de colaboración/formación específicas en el marco de las relaciones con las entidades interesadas en los resultados del proyecto (gobiernos autonómicos y/o locales)

Referencias bibliográficas

- Alegre, M.A. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano: España en el marco europeo. *R. de Educación*. núm. Extraordinario, 65-92.
- CEDEFOP (2013a). Retomar el aprendizaje, retomar el trabajo. Apoyo a adultos poco cualificados para salir del desempleo. Nota informativa, octubre 2013.
- CEDEFOP (2013b). "Cedefop skills forecast 2013". CEDEFOP.
- Comisión Europea (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). *Diario Oficial Unión Europea* 28.5.2009.
- Desmarais, D.; Salva, F.; Cauvier, J.; Boutin, G. y Charlebois, F.X. (2013). The engagement of 16 to 20 years old in a process of Adult Education in Quebec and Europe. First International Congress of Student Involvement in School: Perspectives from Psychology and Education. Instituto de Educación-Universidad de Lisboa.
- Felgueroso, F., Gutierrez-Domenech M. y Jiménez-Martín, S. (2013). ¿Por qué el abandono escolar se ha mantenido tan elevado en España en las últimas dos décadas. El papel de la Ley de Educación (LOGSE). *Colección Estudios Económicos* 02-2013. Fundación de Estudios de Economía Aplicada (Fedea)
- Field, S.; Kis, V. y Kuczera, M. (2012). OECD. Reviews of Vocational Education and Training. A Skills beyond school commentary on Spain. OECD.
- Kenny, M., Blustein, D., Chaves, A., Grosman, J. y Gallagher, L. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational live of urban high school students. *Journal of Counselling Psychology*, 50(2), 142-155.
- Marhuenda, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- Mas, O. et alt. (2013). La Formació als Centres de Treball als Cicles Formatius de Formació Professional. Tendències de desenvolupament i factors d'èxit per l'eficàcia als cicles formatius. *Temps d'Educació*, 44, 279-298.
- MEC (2008). El incremento de la formación postobligatoria en España. Plan para la reducción del abandono escolar. Documento de trabajo.

- Mendez, X. (1985). Aplicación del modelado y la resolución de problemas en la prevención de la deserción escolar en Formación Profesional". Tesis Doctoral no publicada. *Universidad de Murcia*, España.
- Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Ministerio de Economía y Competitividad (2013). Estrategia Española de Ciencia, Tecnología y de Innovación 2013-2020. Recuperado de http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/Políticas_I+D+i/Estrategia_espanola_ciencia_tecnologia_Innovacion.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013a). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación 2020*. Informe español 2013. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013b). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OECD (2013). *Education at Glance 2013: OECD Indicators*. París: OECD Publishing.
- Olmos, P. (2012). Vulnerabilidad, empleabilidad y formación. *Formación XXI*, 20.
- Olmos, P. y Mas, O. (2013). Youth, academic failure and second chance training programmes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 24(1), 78-93.
- Rahona, M. (2012). Capital humano, abandono escolar y formación profesional de grado medio en España. *Presupuesto y Gasto Público*, 67/2012, 177-194.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-64.
- Salva, F., Melia, A. y Nadal, J. (2013). Évaluation de projets d'orientation, de formation et d'insertion sociale et professionnelle pour jeunes de bas niveau scolaire. XX Colóquio da AFIRSE 2013. Instituto de Educación, Universidad de Lisboa.
- Salva, F., Melia, A., Nadal, J., Lomas, C. y Nicolau, I. (2012). Condiciones de éxito y rupturas en la participación de la población joven en los dispositivos de educación de segunda oportunidad: el caso del CFO Jovent. Informe de Investigación.

- Salva-Mut, F., Quintana-Murci, E. y Desmarais, D. (2013). Inclusion and exclusion in continuing education for adults: the case of young people with a low level of education in Spain. ESREA.
- Saturnino, J. y Merino, R. (2011). Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Tempora*, 14, 13-37.
- Servicio Público de Empleo Estatal (2012). *La formación profesional en Europa. Informe Nacional España 2012*. Grecia, Tesálonica: CEDEFOP.
- Tanggaard, L. (2013). An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in a Danish context. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(3), 422-439.

EL TEATRO COMO RECURSO PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

THEATRE AS A RESOURCE TO GET COMPETENCIES

ALFREDO BLANCO MARTÍNEZ Y PILAR ANTA FERNÁNDEZ

Universidade de A Coruña

RESUMEN

El teatro es una herramienta polifacética y adecuada para su integración en contextos formativos y laborales. Por esta razón, en el presente trabajo, se estudia y describe la perspectiva de una estudiante del grado en Educación Social que participó en una experiencia teatral durante su estancia de prácticas en un centro de menores de la provincia de A Coruña. Con este estudio se pretende, por un lado, identificar la vertiente pedagógica del teatro para la adquisición de competencias profesionales y, por otra parte, se quiere mostrar el impacto que ejerce el teatro como recurso en la formación de futuros educadores sociales. Para realizar una comprensión holística del objeto de estudio, se ha utilizado la investigación cualitativa. En esta ocasión, se ha empleado la entrevista para atender al testimonio y experiencia de la alumna en prácticas, así como el análisis de documentos para examinar la memoria y el diario de prácticas de la participante. En suma, el análisis de los datos y la exposición de los resultados pondrán de manifiesto la potencialidad educativa, social y formativa del teatro para el desarrollo de competencias a lo largo de la vida.

Palabras clave: teatro; competencias; educación; formación.

ABSTRACT

The theatre is a versatile and suitable tool for integration into training and employment contexts. For this reason, in this paper work, we study and describe the perspective of a student of degree in Social Education. This student participated in a theatrical experience during her stay in practice in a juvenile facility in the province of A Coruña (Spain). This study aims, on the one hand, to identify the pedagogical aspect of the theater for the acquisition of skills and, secondly, to show the impact that the theatre as a resource in the training of future social workers. To make a holistic understanding of the study object, we have used a qualitative research. On this occasion, we have used the interview to attend to the perspective and the experience of a student in practices, and also, we have used the document analysis to examine the memory and the diary of the participant. In addition, the analysis of data and the presentation of the results will highlight the educational, social and training potential of theatre for development of skills throughout life.

Keywords: theatre, competencies, education, training.

1. INTRODUCCIÓN

El teatro es un arte total con múltiples caras que goza de una vertiente pedagógica muy interesante para aplicar en contextos de educación y de formación (Cutillas, 2015). En relación con nuestro trabajo, es interesante explicar el vínculo afectivo y de unión existente entre el teatro y la educación social.

De acuerdo con Caride y Vieites (2006), es una necesidad reivindicar el papel del educador en la sociedad a través de prácticas educativas que muestren su intencionalidad social. En línea con Vieites (2006), la educación social “es un proceso de formación y autoformación que tiene como objetivo la adaptación del ser humano a su medio físico, pero también a su medio social y cultural” (p. 63). En este sentido, comprendemos que el teatro se confiere como un recurso altamente válido para la

construcción de los individuos. Tal y como señala Ventosa (2006), hay que promover la animación teatral en contextos de intervención, ya que se trata de una “práctica sociocultural compleja, que brota cuando un determinado modelo de intervención se lleva a cabo a través de un recurso expresivo concreto en aras de la democracia cultural” (p. 118).

Asumiendo las aportaciones de Vieites (2000 y 2004) y Motos (2009), podemos destacar las siguientes potencialidades pedagógicas derivadas del teatro:

- Oportunidad para la oralidad, la comunicación verbal y no-verbal.
- El desarrollo de las capacidades motrices de las personas.
- Encuentro social y humano.
- Puesta en práctica de los cinco sentidos.
- Posibilidad de caracterización psicológica y física a través de los personajes.
- Aprendizaje y diseño escénico.
- Conocimiento de técnicas teatrales (voz, expresión, gestos).
- Conocimiento de técnicas teatrales secundarias (iluminación, sonido, efectos).

En este caso, el teatro se empleó en un centro de menores de la provincia de A Coruña, con grupo de jóvenes entre los 14-16 años. Concretamente, se recurrió al modelo teatral del oprimido, ya que se trataba de adolescentes en riesgos de exclusión social. Atendiendo a Boal (2001), Forcadás (2012) y Vieites (2015), el teatro del oprimido se define como un modelo para la transformación y el cambio, en donde las personas se enfrentan a acciones opresivas. Se trata de una práctica que invita a la reflexión, al espíritu crítico y a la dimensión puramente humana.

En definitiva, teatro y educación social beben la una de la otra y, por tanto, son compactas y transferibles entre sí. La utilización de este recurso en contextos socioculturales implica una mayor demanda formativa pero, al mismo tiempo, se convierte en una práctica enriquecedora tanto para el educador como para los educandos. Ambos aprenden del arte teatral, de la realidad humana y del aparato lúdico del teatro.

2. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

En este trabajo, se ha utilizado la investigación cualitativa con el fin de examinar y comprender un fenómeno educativo en un contexto de acción determinado desde la perspectiva de un sujeto implicado. Además, a través de dicha metodología, se ha podido realizar un acercamiento y una interpretación en profundidad sobre el objeto de estudio (Flick, 2015). El foco de interés se concentra en el testimonio de una alumna del practicum de Educación Social durante su estancia en un centro de menores.

En este sentido, el principal objetivo del estudio ha sido averiguar el impacto que ejerce el teatro para la adquisición de competencias de alumnado en proceso de formación. Paralelamente, se han contemplado los siguientes objetivos específicos:

- Examinar y describir la perspectiva de una alumna del Grado en Educación Social sobre su experiencia con el teatro durante su estancia de prácticas en un centro de menores.
- Saber cómo el teatro posibilita el desarrollo de competencias.
- Identificar los beneficios del recurso teatral como medio para la adquisición de competencias.
- Explicar cómo el practicum es una oportunidad para participar de proyectos educativos innovadores.

2.1. Participante

La informante es una estudiante de 4º curso del Grado en Educación Social de la Universidad de A Coruña que, en la actualidad, se encuentra cursando la segunda parte del practicum. En el curso académico 2014/2015, realizó el “Practicum I” en un centro de menores de protección de la Comunidad Autónoma de Galicia durante los meses de Enero y Febrero. Este tipo de centro se acoge al Plan Estratégico Gallego de la Infancia y la Adolescencia, con el propósito de evitar riesgos de exclusión social en los jóvenes a través de la programación de actividades educativas.

2.2. Técnicas de recogida de datos

Atendiendo a las aportaciones de Valles (2009) y Kvale (2011), la entrevista como técnica de recogida de datos nos ha aportado un grado de conocimiento y de fidelidad sobre la potencialidad del teatro para la adquisición de competencias. Además, esta técnica ha favorecido la generación de un discurso verbal, vivencial y real, entre el entrevistador y el entrevistado, en el que se han puesto de manifiesto los aspectos generales y específicos de la experiencia de la investigada. De acuerdo con Simons (2011), el tipo de entrevista empleada ha sido la denominada cualitativa o en

profundidad. Dicha entrevista ha estado estructurada en tres bloques con un total de 57 preguntas (E).

Paralelamente, cabe señalar que también se ha recurrido al análisis de documentos para favorecer la interpretación global del objeto de estudio (Rapley, 2014). En este caso, se tuvo en consideración el análisis del diario de prácticas de la alumna (DP), así como la memoria final de prácticas (MF). En ambos documentos, la investigada deja constancia del desarrollo de su aprendizaje y de la adquisición de competencias en un marco temporal de pasado-presente-futuro. En suma, esta documentación es una oportunidad para que la participante plasme “su visión con sus propias palabras” (González Sanmamed, 1994, p. 84).

2.3. Análisis e interpretación de la información

Para realizar una comprensión de los datos, se han tenido en cuenta los preceptos y las consideraciones de Gibbs (2012). En línea con este autor, hay que buscar e interpretar los significados en la información para exponer los resultados con la mayor exactitud. En este trabajo, hemos seguido el esquema de análisis que proponen Miles y Huberman (1994) basado en: reducción, exposición y conclusiones de los datos y su verificación.

De las anteriores consideraciones, deriva el siguiente esquema de análisis. Véase la figura 2.3.1:

Figura 2.3.1. Esquema de codificación y análisis de los datos.



3. RESULTADOS

Para la exposición de los resultados, se ha tenido en consideración la dimensión “Teatro” de la que emergen distintas competencias vinculadas a la titulación del Grado de Educación Social. Por este motivo, se ha querido estructurar el informe en torno a tres categorías: competencias académicas, profesionales y personales. En cada de una de ellas, trataremos de reflejar las impresiones y concepciones de la investigada desempeñando el rol como educadora en una institución.

3.1. Competencias académicas

La entrevistada considera que “la oferta del practicum dentro del Grado en Educación Social es esencial en cuanto a la adquisición de competencias académicas” (E, p.1). Es en este momento cuando “determinados vínculos teóricos se adquieren durante la práctica” (E, p.1). Además, la informante pone de relieve que aquellos contenidos teóricos asumidos en los cursos anteriores, se ponen en funcionamiento cuando “nos enfrentamos a la realidad laboral en la que posiblemente estaremos inmersos” (E, p. 1). Por tanto, la realización del practicum es una oportunidad para “aportar todo lo aprendido y generar un cambio en un espacio educativo real” (E, p. 2), porque “tal y como dice Freire, no se llega a ser un buen educador hasta que el maestro aprende de sus educandos” (E, p. 6).

La investigada manifiesta que el límite temporal del practicum I ha propiciado una delimitación teórica en el campo. Sin embargo, afirma que “a través de las diversas actividades, entre ellas el teatro, logré una visión teórico-práctica más dinámica” (E, p. 2). En este sentido, destaca que la principal competencia teórica está en estrecha relación con el centro de prácticas, porque ha aprendido sobre “el funcionamiento real de los centros de menores en cuanto a su organización y gestión, junto con su dinamismo cotidiano” (E, p. 3). Según ella, “la base teórica es esencial para saber realizar un buen enfoque en cualquier intervención” (E, p. 6).

En lo que respecta al teatro como medio de adquisición de competencias teóricas, la entrevistada nos comenta que “el teatro es un arma pedagógica muy adecuada para aprender desde la práctica” (E, p. 6). En este caso, le ha servido para “conocer una vertiente teatral denominada el Teatro del oprimido y comprender su fin para la resolución de conflictos” (E, p. 6). La investigada nos aclara no haber tenido una formación teatral previa, pero que la experiencia en el centro “me permitió formarme a la vez que aprendía y, de la misma manera, despertó mi interés por establecer vínculos entre mi papel como educadora y el teatro” (E, p. 6).

La experiencia teatral con los usuarios, le ha servido para entender el teatro “como un ensayo de la revolución, es un ensayo de la vida, y de cómo se genera transformación de la realidad” (E, p. 7). Por este motivo, la investigada nos declara que la actividad teatral “ha sido una oportunidad para aprender de manera significativa sobre teatro (escenificación, personajes, técnicas de representación), así como de la vida” (E, p. 8).

Teniendo en cuenta las aportaciones reflejadas en el diario de prácticas (DP) y en la memoria final (MF), se pueden destacar los siguientes puntos de carácter académico:

- Conocimiento teórico de instituciones educativas para la educación de menores.
- Entendimiento de los roles del educador social en contextos de intervención con menores.
- Aprendizaje de herramientas y técnicas para la resolución de conflictos, tales como el teatro.
- Adquisición de un bagaje teórico-práctico sobre las disposiciones y orientaciones de la actividad teatral.
- Actualización teórica como futura educadora social sobre el papel del teatro en la dinamización sociocultural.
- Conocimientos específicos y pedagógicos sobre el teatro para su utilización en centros de menores.

3.2. Competencias profesionales

La experiencia teatral ha permitido el desarrollo de las competencias profesionales del educador social. En un sentido genérico, la entrevistada manifiesta haber desarrollado “habilidades para convertirme en figura de referencia, mecanismos de mediación ante conflictos en la vida cotidiana y aspectos de intervención desde la educación no formal” (E, p. 3).

En primer lugar, la alumna destaca haber aprendido a integrar temas, tales como la educación sexual y la multiculturalidad, con jóvenes y a través del teatro. La propia experiencia le ha valido para entender “que son temas de necesidad y hay que saber tratarlos e introducirlos” (E, p. 2), además, “como educadores tenemos una posibilidad en el teatro” (E, p. 4). De acuerdo con su discurso, se trata de crear un clímax de bienestar y de confianza para que los usuarios se sientan cómodos y seguros para hablar de estos asuntos. Por ello, declara que “el teatro es una herramienta que nos ofrece a los educadores introducir cualquier aspecto social y del ser humano” (E, p. 5). Concretamente, durante su experiencia, el trabajo se orientó “en la resolución de

conflictos y en el análisis del contexto de la realidad que viven los usuarios” (E, p. 7). Se trató de que los individuos “sacaran lo inconsciente a lo consciente para poder analizarlo y transformarlo” (E, p. 8).

Por otra parte, durante el transcurso de la actividad del teatro, la entrevistada nos relata que “asumí el papel de guía y mediadora de las escenas llevadas a cabo” (E, p. 8). Fue en este momento cuando “tuve mi primer papel como educadora en un contexto profesional” (E, p. 12). Paralelamente, tomó conciencia de la importancia de organizar y secuenciar cualquier programa educativo. En este sentido, nos comenta que a través del teatro “cultivé una conciencia planificadora y valoré la integración de ejercicios corporales, de relajación y concentración, así como de acción” (E, p. 8).

La informante como futura profesional destaca que es primordial saber integrar recursos que motiven y activen el aprendizaje de los usuarios. A través del teatro, considera que “se elevó el interés y el nivel de participación del grupo y, lo más importante, trabajaron motivados y obtuvieron resultados excelentes para poder rehacer sus vidas” (E, p. 9). Además, el teatro favoreció “reunir al grupo, la comunicación y la interacción” (DP, p. 10). Tal y como señala la entrevistada “el principal fin como educadora es saber provocar que las personas se conviertan en seres críticos y desarrollen sus habilidades y capacidades para ser felices” (E, p. 10) y “esto lo conseguí desarrollar gracias a la oportunidad que me brindó el teatro” (E, p. 11).

En suma, tomando como referente las palabras de la investigada y los documentos de análisis (DP y MF), adquirió las siguientes competencias profesionales como educadora:

- Actuación como mediadora social para la resolución de problemas y conflictos a través del teatro.
- Diagnóstico de necesidades e incorporación inmediata de soluciones para la mejora del individuo.
- Diseño de programa de actividades teatrales en contextos de educación.
- Gestión y coordinación de programas educativos.
- Intervención en contextos socioeducativos mediante la utilización del recurso teatral.
- Aplicación de la metodología teatral con usuarios en situación de riesgo.
- Mediadora y guía durante el desarrollo de una actividad socioeducativa.

3.3. Competencias personales

El desarrollo de competencias personales acontece a lo largo de toda la vida. No obstante, durante la etapa de formación superior, es cuando el individuo adquiere plena madurez, al mismo tiempo, que desarrolla otras habilidades personales y potencia tanto los puntos débiles como los fuertes.

En relación con el relato de la entrevistada, la experiencia teatral promovió la humanización y socialización con el otro y, sobre todo, con los educandos. La actividad “me sirvió para aprender a acercarme a los jóvenes, atender a sus sugerencias y a establecer un estrecho vínculo entre profesional-usuario” (E, p. 12). Por tanto, el teatro favoreció el desarrollo comunicativo a nivel lingüístico y pragmático.

Paralelamente, activó mecanismos interpersonales. La investigada declara que “aprendí a trabajar el nivel de motivación” (E, p. 10). En sintonía con la actividad teatral, nos cuenta que “mi motivación fue aumentado a medida que se establecieron vínculos y se consiguieron objetivos planificados previamente” (E, p. 11). Entonces, “se crea un sentimiento de satisfacción y de querer hacer más” (E, p. 12). Por estas razones, “el teatro se convierte en una actividad enriquecedora, en un recurso dinámico y generador de conocimiento y cambios” (E, p. 13).

Por otra parte, la entrevistada cree que desarrolló un gusto personal por el arte, es decir, se preocupó por atender a las manifestaciones artísticas y su vertiente socioeducativa. En relación con el teatro, cree que se trata de “un arte con significado y que implica procesos de humanización tan necesarios que nuestra sociedad capitalista y neoliberal poco a poco ha ido perdiendo” (E, p. 14). De este modo, piensa que “ha provocado que mire las prácticas de los educadores desde un ángulo distinto, aceptando cualquier manifestación como válida pedagógicamente hablando” (E, p. 15).

En último lugar, la informante manifiesta haber sufrido una transformación personal y haberse dejado llevar por el cambio a través del teatro. Así, expresa que el teatro “me ha enseñado a innovar desde una perspectiva personal para provocar cambios dinámicos y divertidos en las personas” (E, p. 10). El fin último del educador es “provocar las habilidades sociales en los jóvenes, aprender a ser, así como enseñar a relacionarse con el mundo de ahí fuera” (E, p. 11).

Asumiendo las aportaciones de la investigada en su diario de prácticas y en la memoria final, podemos concluir diciendo que las competencias personales adquiridas más sugerentes son las siguientes:

- Desarrollo de la motivación individual y colectiva.

- Aumento del espíritu crítico sobre la realidad educativa.
- Toma de conciencia sobre prácticas educativas que enriquecen tanto al educador como al educando.
- Valoración de la palabra como vehículo de comunicación verbal.
- Consideración del contacto físico con las personas para desenvolver actitudes sociales.
- Aumento de la autoestima personal a través de una experiencia teatral con jóvenes.
- Valoración del trabajo en equipo para la construcción de conocimiento.

4. CONCLUSIONES

El empleo de la investigación cualitativa en este trabajo ha sido más que adecuado, ya que, por un lado, nos ha permitido entender un fenómeno sociocultural en acción y, por otra parte, nos ha brindado la oportunidad de conocer y analizar el testimonio de una alumna para, así, poder generar conocimiento. En este sentido, creemos que este trabajo puede servir de modelo para futuras inmersiones en el practicum del alumnado de Educación Social y, al mismo tiempo, como un referente para formar en teatro a los futuros educadores, dada la vertiente social y pedagógica del teatro.

En relación con los objetivos previamente formulados, podemos establecer las siguientes conclusiones:

- *El impacto teatral en la adquisición de competencias.* Cuando una persona colabora en actividades teatrales por primera vez, requiere una involucración especial, sobre todo cuando no se tiene una previa formación. No obstante, una vez envueltos en la experiencia, el carácter organizativo y dinámico del recurso teatral, nos permite activar mecanismos de entrada sobre el nuevo aprendizaje. El testimonio de la investigada ha puesto de manifiesto la validez del teatro para la obtención de competencias, a pesar de su corta experiencia. Asimismo, le ha suscitado un interés mayor por participar en otros proyectos educativos teatrales y/o similares. En suma, se trata de perder el miedo escénico por lo nuevo y desconocido. Por ello, hay que apostar por aquellos recursos, herramientas y/o técnicas que generen cambios y transformen tanto a las personas como a la realidad educativa.
- *Descripción de la experiencia teatral durante el practicum.* La organización y desarrollo de actividades socioculturales resulta ser una

tarea compleja cuando se desconocen a los destinatarios. Sin embargo, la estancia en el practicum, nos permite observar y examinar al grupo para plantear la posible intervención en función de las características del colectivo. En el caso de la experiencia teatral, ha resultado una herramienta muy adecuada para trabajar, con jóvenes en riesgo de exclusión, temas cercanos a su realidad, tales como: la marginación, la desigualdad, la educación sexual, la multiculturalidad, etc. Además, el teatro se convirtió en un medio para propiciar el debate y la discusión, con el fin de fomentar en los jóvenes una conciencia crítica y un espíritu reflexivo. De la misma manera, ha sido una herramienta muy útil para que la educadora reflexionara sobre su práctica educativa y de intervención, así como para adquirir las competencias adecuadas para desarrollar la experiencia con perspectiva de futuro en otros contextos.

- *El teatro como eje de desarrollo de competencias.* Las competencias del título de Grado en Educación Social son muy diversas y, al mismo tiempo, cada una de ellas tiene un aire profesional, personal y académico. En el primer acercamiento del practicum I, dichas competencias se pueden adquirir y desarrollar cuando los sujetos participan de experiencias teatrales. De acuerdo con el testimonio narrado, el teatro ha abierto la brecha existente entre la realidad de las aulas y la realidad laboral. En este sentido, ha suscitado la ocasión para que la persona pueda desenvolverse académicamente, profesionalmente y personalmente en un contexto de trabajo en el que se produce un *feedback* y *feedforward*, es decir, una ecología de los aprendizajes.
- *Beneficios del teatro para la adquisición de competencias.* El teatro posee un carácter dinamizador y social que favorece a las personas durante su formación. De acuerdo con esto y con la experiencia narrada, podemos destacar los siguientes beneficios: sensibilización y socialización humana, comunicación interactiva, aprendizaje teórica, mediación sociocultural, práctica de presupuestos teóricos, análisis de las situaciones y necesidades e instrumento de acción. Todos estos puntos están en estrecha relación con la adquisición de competencias de todo educador, ya que el fin último es educar mediante la transformación, generando cambios y suscitando una realidad educativa basada en la equidad, igualdad y diversidad.

- *El practicum como espacio innovador.* Los centros a los que el alumnado asiste de prácticas, no deben conferirse como espacios pasajeros y de primer contacto, sino como un lugar de riqueza en el que tutor y estudiante aprendan y se actualicen. Se trata de que los individuos aprendan desde la práctica profesional metodologías y técnicas que puedan ser transferibles a otros contextos y realidades educativas. De esta forma, habría espacio para la innovación, la transformación y calidad del sistema, siempre y cuando los ejes del proceso (tutor-alumno) aprendan el uno del otro e intercambien experiencias. De acuerdo con Blanco Martínez y González Sanmamed (2015), “hay que propiciar que los estudiantes sean partícipes de experiencias innovadores en su etapa inicial de formación, con el fin de contribuir a la construcción de identidades profesionales ligadas al cambio y la calidad educativa” (p. 607).

De acuerdo con Vieites (2015), el teatro en la educación social sigue siendo imprescindible para la formación del educando y del educador. Este autor perfila y defiende la inclusión del teatro del oprimido dado su vertiente didáctica en contextos de intervención, tal y como hemos visto en la experiencia narrada. En conclusión, la utilización del recurso en un sentido más general favorecería la práctica de una pedagogía teatral y social con fortalezas y oportunidades para el pleno desarrollo humano.

Referencias bibliográficas

- Boal, A. (2001). *Teatro del oprimido. Juego para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Blanco Martínez, A. y González Sanmamed, M. (2015). El prácticum como espacio innovador: Una experiencia con el teatro. En Raposo Rivas, M. et. al , *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas*, p. 599-608.
- Caride, J. A. y Vieites, M. F. (2006). *De la educación social a la animación teatral*. Asturias: Ediciones Trea, S.L.
- Cutillas Sánchez, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. *Tonos Digital*, 28, p. 1-31.
- Forcadas, J. (2012). *Praxis del teatro del oprimido en Barcelona*. Barcelona: Editorial MRR.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Creatividad y sociedad*, 29, p. 1-35.
- Miles M.B. y Huberman A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Valles, M. S. (2009). *Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas*. Madrid: CSI.
- Ventosa, V. J. (2006). De la animación sociocultural a la animación teatral (un camino de ida y vuelta). En Caride, J. A. y Vieites, M.F., *De la educación social a la animación teatral*, p. 99-118.
- Vieites, M. F. (2000). *Animación teatral. Teorías, experiencias, materiales*. Santiago de Compostela: Consello de Cultura Galega.
- Vieites, M. F. (2004). *O teatro*. Vigo: Editorial Galaxia.
- Vieites, M. F. (2006). Teatro y educación social: perspectiva histórica. En Caride, J. A. y Vieites, M.F., *De la educación social a la animación teatral*, p. 49-98.
- Vieites García, M. F. (2015). Augusto Boal en la educación social: del teatro del oprimido al psicodrama silvestre. *Foro de Educación*, 13(18), p. 161-179.

COMPETENCIA DIXITAL E FORMACIÓN DO DOCENTE NA INTEGRACIÓN DAS TIC NA ESCOLA

DIGITAL LITERACY AND TEACHER TRAINING IN THE INCLUSION OF TIC IN SCHOOLS

PILAR ANTA FERNÁNDEZ E ALFREDO BLANCO MARTÍNEZ

Universidade de A Coruña

RESUMO

Coa irrupción das novas tecnoloxías as necesidades de alfabetización cambian completamente. Así, no contexto actual, toma protagonismo o termo "digital literacy", moi relacionado coa competencia dixital, imprescindible para participar activamente na sociedade dixitalizada na que nos movemos e reducir a nova fenda derivada das limitacións de acceso e da capacidade de emprego das TIC, na xusta busca de non acrecentar os riscos de asimetría social xa existentes por outras causas.

Así, esta comunicación pretende, nun primeiro momento, reflexionar sobre a necesidade de alfabetizar dixitalmente e a estreita relación deste indiscutible obxectivo coa formación do profesorado. Para, posteriormente, presentar os resultados dun traballo de investigación levado a cabo nun centro de secundaria da provincia de A Coruña, en relación a como as características e modalidades de oferta formativa para o profesorado inflúe á súa vez na integración dos medios dixitais na vida do centro.

Palabras clave: alfabetización dixital; competencias; TIC, formación; profesorado.

ABSTRACT

The advent of new technologies has changed needs of literacy completely. For this reason, in the current context, takes centre stage the term "digital literacy". This term is linked with digital competence which is necessary to participate in digital society in which we operate. At the same time, it uses, one hand, to reduce new loophole arising from access limitations and, secondly, to promote the ability to use TIC. In this way, the world will get an opportunity to reduce the risk of social asymmetry existing for other reasons. According with this situation, this communication has the aim to reflect on the need to digitally literacy, and also, to show the relation of this with teacher training. In this paper work, we explain an investigation that we did in a Secondary centre of A Coruña (Spain). In this sense, we describe how the academic offer influences in the inclusion of digital media in the life of the centre.

Keywords: digital literacy; competencies; TIC; training; faculty.

1. INTRODUCCIÓN

Inmersos no novo milenio, a sociedade mudou. A forma de traballar e relacionarnos e completamente distinta á de hai vinte, trinta ou cincuenta anos, o mesmo ocorre coa forma de acceder á información que inunda a nosa vida, dispoñendo dun acceso ubicuo á mesma.

A escola non pode ser allea a estas novas realidades, polo que debe mudar o seu papel: xa non se trata de subministrar información, senón de ensinar formas de administración da mesma para a xeración de coñecemento. Polo tanto o centro de xiro debe variar, deixando de poñer o aceno no ensino para pasar a apostar pola aprendizaxe, na capacidade de aprender a aprender, en definitiva para capacitar en

formarse ao longo da vida. Ademais, tendo en conta que o papel da escola non é educar para si mesma, senón para a vida, é importante reparar no concepto que está a xurdir de cidadán dixital, adaptando os currículos escolares á esta nova realidade, dentro da cal ten un papel fundamental a formación do profesorado, sendo un puntal na integración das novas tecnoloxías na aula e a necesaria alfabetización dixital do alumnado.

Así propoñémonos facer un repaso pola importancia de alfabetizar dixitalmente para posteriormente poñer de manifesto os achados nunha investigación sobre a integración das TIC nun centro de secundaria en relación coa necesaria formación do profesorado.

2. ALFABETIZACIÓN DIXITAL.

Na actual sociedade da información cobra especial importancia a alfabetización dixital “*digital literacy*” (termo acuñado por Gilster, 1997 en Castaño, 2008) que a UNESCO define como “*conxunto de destrezas, coñecementos e actitudes que necesita unha persoa para poder desenvolverse funcionalmente dentro da Sociedade da Información*” (Richmond, Robinson e Sachs-Israel 2008, p. 52), e inclúe, dentro dos marcos para a política de alfabetización da poboación, a dixital e as Tecnoloxías da Información e a Comunicación

Neste sentido as administracións educativas, a nivel europeo, definiron as denominadas competencias clave “*key competence*” cun carácter dinámico non terminal, de xeito que permitan capacitar ao estudante para o “*lifelong learning*”, aprendizaxe ao longo da vida, é dicir, incluso fóra do sistema escolar, co fin de adaptarse ás necesidades formativas que impón o novo modo de acceder e xestionar a información, a nivel persoal e profesional, de cara a participar activamente na vida social e laboral, sen limitacións. Dentro das oito competencias clave definidas, encádrase a competencia dixital, en clara relación coa imprescindible alfabetización dixital, para a formación integral dun estudante, xa que “*pretende acadar obxectivos relacionados co traballo, a empregabilidade, a aprendizaxe, o tempo libre, a inclusión e a participación na sociedade*” (Orden ECD/65/2015, p. 6995)

Consideramos imprescindible ter en conta que o acceso aos medios dixitais e a internet, na sociedade do coñecemento, supón, cada vez máis, unha grande vantaxe, en diferentes ámbitos. Así xurde o concepto de e-cidadanía ou de cidadán dixital do que nos fala Robles (2009), aquel que exerce as súas obrigas e dereitos a través da rede, nunha sociedade na que cada vez máis empresas e institucións públicas ofrecen os seus servizos a través da internet.

A este respecto podemos considerar o concepto de cidadanía, non asociado ao territorio senón á comunidade “segundo o sociólogo inglés T.H. Marshall ...ser membro de pleno dereito dunha comunidade...” (Pineda, 2011, p. 164) e ter en conta que as comunidades, na actualidade, non teñen que ser fisicamente próximas. Polo que, como afirma Pineda (2011) estamos a vivir o nacemento dun novo tipo de cidadanía que se concreta no emprego eficaz da internet para participar na sociedade democraticamente e desfrutar de igualdade de oportunidades no ámbito económico en virtude deste emprego.

Noutro sentido, son moitas as teorías segundo as que os estudantes actuais actuais posúen innatamente coñecementos relacionados coas novas tecnoloxías, pola súa condición de ter nacido xa nesta nova era. Neste sentido Prensky (2001) distingue entre nativos e inmigrantes dixitais, os primeiros nados neste mundo altamente tecnificado, polo que coñecen o idioma, os usos e costumes, fronte aos que chegaron despois, e aínda que aprenderan o idioma fálanlo, asegura o autor, cun certo acento. Pola súa contra White LeCornu (2011) prefire categorizalos como visitantes e residentes, non facendo mención á xeración á que pertencen, senón máis ben pola forma de vivir a súa relación cos medios. Xeración Google, xeración 2.0, xeración Net, son categorizacións de distintos autores en relación á condición de nacemento dos estudantes (Hernández, Ramírez e Cassany, 2014), sempre baseadas nesa facilidade innata dos novos estudantes.

Nós consideramos que a tendencia a clasificar aos usuarios das novas tecnoloxías en función da súa idade, pode concluír en perder a perspectiva da necesidade de alfabetizar dixitalmente os estudantes actuais, xa que córrese o risco de considerar que o feito de nacer rodeados de toda sorte de aparellos dixitais e ser consumidores habituais destas tecnoloxías, os capacita instrumentalmente neste sentido, polo que non sería necesario unha formación neste ámbito. E por outra parte pode xerar no profesorado desconfianza na súa propia capacitación tecnolóxica e, en consecuencia, unha reticencia ao incorporación das TIC á súa práctica docente.

En relación á primeira consideración, temos que dicir que ser usuario habitual das novas tecnoloxías non sempre significa que se estea capacitado para participar plenamente da e-cidadanía, e moito menos que a integración das TIC na vida diaria signifique que os estudantes sexan quen de empregalas para producir coñecemento. E aquí se introduce o termo TAC (Tecnoloxías para a Aprendizaxe e o Coñecemento) fronte ao tan empregado TIC. En relación a isto Quicios, Ortega e Trillo (2015) afirman que moitos estudantes universitarios posúen “...capacidades instrumentais para o emprego dos recursos pero non as necesarias para desenvolverse autonomamente na

sociedade do coñecemento..." (p. 156) facendo unha distinción clara entre unha alfabetización tecnolóxica, meramente instrumental, e outra dixital, que é múltiple e inclúe aspectos nos tres eixos vertebradores de coñecemento, o que leva a incluír ademais dos coñecementos instrumentais, destrezas e actitudes.

Pola súa parte, Cabero (2014) da un paso máis en favor da formación, xa que a considera como o elemento de integración ou exclusión para a participación na sociedade da información, que contribúe á maximizar ou minimizar a coñecida como fenda dixital.

E, en último termo, participar plenamente na sociedade coma cidadán dixital (Robles, 2009) permítenos introducir o termo TEP (Tecnoloxías para o Empoderamento e a Participación) de novo, fronte ás simple TIC, xa non só a nivel administrativo e económico senón tamén político. E así Reig (2012) fai referencia aos novos medios destacando a importancia de pasar da interacción á conversa para chegar á apropiación, mentres que Pérez (2012) relaciona as novas tecnoloxías cun cambio de actitude e expectativas nas novas xeracións, relacionadas non só coa cantidade de información dispoñible senón tamén coa liberdade de elección e comunicación das propias ideas.

3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

O fin último de toda investigación ademais de aumentar o coñecemento do investigador é compartilo con outras persoas (Taylor e Bogdan, 1987), e neste sentido nós marcámonos como obxectivo xeral identificar que melloran os distintos procesos, a nivel de centro, coa incorporación das TIC. E para iso embarcámonos, ao longo do curso 2012-13 nun estudo de investigación

a. Método

A metodoloxía deste traballo enmárcase na denominada investigación cualitativa, buscando apoiarnos nos datos descritivos que nos aportan as reaccións dos participantes na mesma (Taylor y Bogdan, 1987).

En concreto realizamos un estudo de caso, facendo que este sexa unha escola concreta en si e traballando dentro dela, é dicir, investigamos un fenómeno actual no seu contexto real (Yin, 1994 en Simons, 2011).

b. Contexto

A escola obxecto do noso estudo pertence á area metropolitana da provincia de A Coruña. Trátase dun centro de ensino secundario de titularidade pública no que o seu sinal de identidade neste momento é a súa participación nun proxecto de innovación

pedagóxica a través da incorporación das novas tecnoloxías, actualmente financiado polo concello.

Dita iniciativa, que se define educativa, naceu no ano 2002 da man dunha institución privada sen ánimo de lucro co fin de promover actividades nos ámbitos cultural e educativo e no campo da investigación e a ciencia, e ademais do instituto en cuestión participan na mesma outros centros de distintos niveis educativos, situados na contorna.

O claustro está formado por un total de 29 profesores, dos cales 23 teñen destino definitivo no centro, participando todos eles no proxecto de forma voluntaria como marca unha das bases fundamentais da experiencia.

No curso 2012-13, no que se realiza o estudo, estaban matriculados un total de 265 estudantes, 259 en réxime xeral e 6 de adultos. Todos eles incorpóranse, así mesmo, voluntariamente no proxecto.

En virtude da participación no mesmo, tanto profesorado como alumnado ten acceso a un ordenador portátil como ferramenta de traballo para o proceso de ensino-aprendizaxe, seguindo outra das bases fundamentais do mesmo, que ditan que as TIC deben tender á invisibilidade, polo que non se traballa en salas de ordenadores senón que estes se introducen dentro das aulas ordinarias. Ademais cóntase cunha dotación en recursos dixitais que pasa por dispoñer de Pizarra Interactiva Dixital (en adiante PID) en todas as aulas, así como outros medios auxiliares, impresoras, cámaras de vídeo, etc.

En relación ao tema que nos ocupa, a formación do profesorado, consideramos que os impulsores desta experiencia son conscientes que a simple dotación de recursos non é quen de producir o cambio necesario para a integración significativa das TIC nas aulas, senón que entre outras medidas, débese apoiar nunha axeitada formación para o profesorado. E así, na análise do documento “Solicitud de incorporación ao proxecto” que identificamos como D4, atopamos recollido que *“los profesores que participen por primera vez en este proyecto asistirán a un curso básico de formación en el momento de la entrega del ordenador portátil, organizado por la propia Fundación, relativo al manejo del portátil, el trabajo en red y el uso de la plataforma. Además, este grupo de profesores seguirán una formación inicial en utilización pedagógica de TIC, bajo la coordinación del CEFORE de A Coruña”* (D4, 3) e ademais a Institución comprométese a *“financiar, total o parcialmente, la participación del profesorado en las actividades de formación sugeridas a través de la plataforma”* (D4,2)

c. Participantes

Dentro deste contexto colaboran na investigación o ex-director do centro, un docente que se caracteriza pola súa posición tecnófila e o emprego dos medios dixitais na súa práctica docente, e un grupo de catro alumnos de segundo curso de bacharelato.

Nesta comunicación centrámonos na voz do profesor, xa que é o que máis peso específico ten no tema que nos ocupa, aínda que apoiándonos nas opinións do director como coñecedor de todos os factores que inflúen na implantación e desenvolvemento da experiencia.

d. Instrumentos

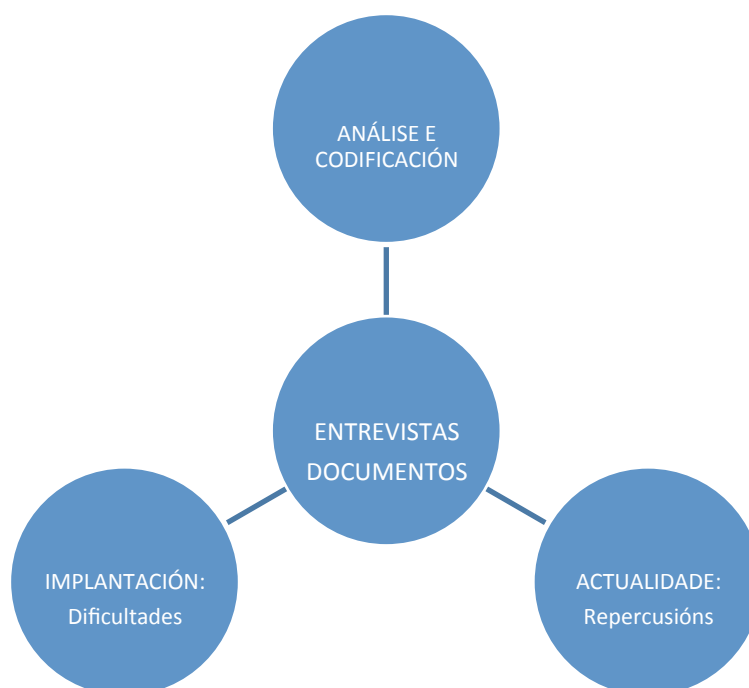
“Si quiere saber cómo las personas comprenden su mundo y su vida ¿por qué no hablar con ellas” (Kvale, 2011, p.23). Seguindo esta máxima, propuxémosnos empregar as entrevistas como principal técnica de recollida de datos, aínda que tamén nos apoiamos na análise de documentos, xa que coma indica Simons (2011) sérvenlle de apoio e complemento.

Concretamente realizamos entrevistas individuais aos docentes e en grupo aos estudantes. En todo caso, están configuradas segundo o que Patton (1987, en González, 1994) denomina estruturadas abertas, con preguntas e secuencias fixadas previamente, pero con un carácter flexible que permite que o informante poda construír o seu propio discurso. Por outro lado realízanse unha serie de entrevistas informais cos membros do actual equipo directivo.

Nesta comunicación centrámonos na entrevista realizada ao profesor que referenciamos como EP1 e, como xa comentamos anteriormente, apoiámonos nalgúns casos nas informacións ofrecidas polo director que identificamos como ED1 e ED2.

e. Procedemento

Despois de recollidos os datos procedemos á súa codificación empregando o seguinte esquema de análise:

Figura 1. Esquema de codificación e análise de datos

f. Resultados

Pasamos a detallar os resultados achados organizados segundo o anterior esquema de análise.

i. Implantación: dificultades.

Como xa mencionamos, a participación do centro no proxecto non se limita á dotación de recursos e infraestruturas, senón que ademais require un compromiso de formación por parte do profesorado.

Os programas formativos son deseñados, nun principio, pola institución financiadora, que inicialmente tenta adaptarse ás necesidades e demandas dos propios docentes, ou, cando menos, intenta coñecer as necesidades de formación que poden ter o profesorado, co fin de ofrecer un programa formativo, en certa medida, “a carta”. Así no documento requirido aos participantes para a realización dunha memoria anual, inclúe algunha pregunta relacionada directamente con este aspecto “¿que outras actividades podrían ser de interés para la mejora de su trabajo y non han sido ofrecidas...” (D4, 2). Ademais se inclúen visitas a centros con ampla experiencia no emprego de novas tecnoloxías, incluso no estranxeiro. Sen embargo, e a pesar do esforzo dos docentes por participar neles, parecen non ser moi produtivos de cara ao traballo na aula “... el profesorado participó en todos esos cursos, hizo esfuerzos.... mucha productividad en el aula... eso es más cuestionable” (ED1, 7).

Consideramos que varios factores poden ser achacables a esta falta de produtividade. En primeiro lugar a formación que reciben non é remunerada nin recoñecida pola administración educativa, a maiores de supoñer unha carga de traballo engadido que ademais supón un esforzo para conciliar a vida familiar.”...*era lógico que algunos profesores les costase más seguir en ese carro de la dedicación con esa parte de formación por las tardes...*” (EP1, 4).

Por outra parte, aínda non sendo plenamente consciente, o que o profesorado persegue non é só capacitarse tecnicamente, senón tamén a súa necesidade vai máis por buscar estratexias e metodoloxías para empregar os ordenadores na aula “...*cuando habíamos empezado a descubrir herramientas... algunos programas que servían para clase, actividades con los ordenadores, evidentemente, para clase*” (EP1, 6). En relación a este tema, atopamos un estudo realizado en xuño de 2004 pola UOC no Centro, no que atopan nos docentes unha necesidade de formación en metodoloxías de ensino-aprendizaxe empregando as TIC (Badía et. al., 2004).

Pero, sobre todo, consideramos que inflúe a falta de concienciación sobre as vantaxes de empregar os recursos na aula. Así o recoñece o impulsor do proxecto cando falamos das dificultades de implantación da experiencia “*el abrir los ojos a los profesores sobre las posibilidades que ofrece, a veces, era lo más difícil*” (ED1, 11).

Por outra parte, parece que ás veces buscábase demasiado a novidade sen preocuparse de sacar rendemento ao aprendido “*el profesor siempre está demasiado preocupado en innovar y en hacer una cosa muy novedosa pero, a veces, dejando o infrutilizando todo lo que aprendió anteriormente*” (ED2, 7) parecendo maior esta preocupación de vangardía e novidade que o aproveitamento pedagóxico desta formación “... sin sacarle el jugo a lo que ya teníamos aprendido...” (ED2, 7). Isto contrapónse co sentimento do profesorado, máis relacionado co aproveitamento do tempo “*esa dedicación de tiempo tiene que ser para algo que realmente te vaya a resultar rentable, que puedas aplicar posteriormente: sea para tu preparación de las sesiones, sea para el tiempo de docencia en el aula...*”(EP1, 6)

ii. **Actualidade: repercusións.**

Na actualidade, despois de posto en marcha o proxecto, os plans de formación están limitados á boa vontade do profesorado. En concreto o noso informante recoñece seguir un programa formativo cada curso, sendo as temáticas elixidas en primeiro lugar as relacionadas coa súa especialidade docente e posteriormente, aínda que ocupando un papel primordial, as TIC “...*tres variables: una, educación física, dos, actividades eh en el medio natural, en general, y tres, fundamental, las TIC...*” (EP1, 6), mentres que a

formación que demanda de cara a súa vida cotiá está máis relacionada coa seguridade na rede “... *ciertos espacios de formación más referidos a cuestiones como la seguridad, en cuanto al acceso a la red, etc.*” (EP1, 7).

En calquera caso os programas de formación seguidos pola participación no proxecto ou por conta propia, contribúen a que o noso informante se considere capacitado para o emprego das TIC na aula “... *en términos generales yo creo que estaría como suficientemente competente. A lo mejor del uno al cinco pues un cuatro...*” (EP1, 8). Aínda que se fai patente o temor a que os estudantes teñan máis coñecemento que o propio docente “...*evidentemente, siempre va a haber algún alumno que pueda, bueno, tener un mayor dominio de alguna de las aplicaciones que nosotros...*” (EP1, 9).

En cuanto as modalidades de espazos formativos non contempla os informais “*Formación de la Consellería de Educación y muy puntualmente de otras administraciones si la temática es muy concreta*” (EP1, 16) nin a colaboración con outros profesionais. O que si manifesta é preferir formatos on-line.

g. Conclusións

Na literatura especializada no tema queda patente que o motor do cambio pedagóxico pasa pola motivación e interese dos docentes cara o emprego das TIC e estes están en estreita relación coa formación (Gargallo et al, 2003). Por iso a formación ten que chegar da man do convencemento dos beneficios do emprego dos medios dixitais para o traballo do alumnado. En palabras de Bates (2001) “...*os profesores só cambiarán se poden ver claramente os beneficios deste cambio e as desvantaxes de non cambiar...*” (p. 126). No noso estudo constatamos que a formación recibida ten escasa produtividade na aula, e que unha das dificultades da integrar as TIC no centro é precisamente a de facer consciente ao profesorado dos beneficios do emprego dos medios dixitais na súa práctica docente.

Por outra parte a formación ofertada céntrase basicamente en capacitar ao docente en aspectos técnicos, mentres que numerosos estudos poñen de manifesto a necesidade de incluír plans de formación que supoñan unha combinación entre coñecemento tecnolóxico e coñecemento didáctico (Area, 2004), xa que tal e como afirman Sangrà e González (2004) “... *a mera destreza tecnolóxica non permite ao profesorado un uso axeitado das TIC para a súa finalidade formativa...*” (p. 80).

Referencias bibliográficas

- Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid. Pirámide.
- Badía, A., Bautista, G., Guasch, T., Sangra, A. e Sigales, C. (2004). *La integración escolar de las TIC: el Proyecto Ponte dos Brozos*. UOC. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/esp/badia0904.pdf>
- Bates, A. W. (2001). *Como gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Gedisa.
- Cabero, J. (2014) Reflexiones sobre la brecha digital y la educación: siguiendo el debate. *Inmanecencia* 4(2), 14-26
- Castaño, C. (dir.) (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Cátedra.
- Gargallo, B., Suárez, J.M. e DÍAZ, M. I. (2003) *La integración de las nuevas tecnologías en los centros: una aproximación multivariada*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Recuperado de: http://books.google.es/books?id=UunxheTPhbKCeprintsec=frontcoverehl=esource=gbgbs_ge_summary_recad=0#v=onepageeqef=false
- González, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña. Servizo de publicacións da UDC.
- Hernández, D., Ramirez-Martinell, A. e Cassany, D. (enero 2014). Categorizando a los usuarios de sistemas digitales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (44), 113-126. Doi <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.08>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid. Morata.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de xaneiro, pola que se describen as relacións entre as competencias, os contidos e os criterios de avaliación da educación primaria, a educación secundaria obrigatoria e o bacharelato.
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata
- Pineda, M. (2011). Nuevas formas de ciudadanía asociadas a las redes de comunicación globales: el ciudadano digital. *El ciudadano digital. HAOL*, 24, 163-168. Recuperado de <http://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/viewFile/538/460>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

- Quicios, M.P., Ortega, I. e Trillo, M.P. (2015). Aprendizaje ubicuo de los nuevos aprendices y brecha digital formativa. *Pixel-Bit Revista de medios y educación*. 46, 155-166. Doi: <http://dx.doi.org//10.12795/pixelbit.2015.i46.10>
- Reig, D. (2012). *Socionomía*. Barcelona: Deusto.
- Richmond, M., Robinson, C. e Sachs-Israel, M. (2008). El desafío de la alfabetización en el mundo. Francia. Sector de educación da UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf> 16 de xullo de 2013
- Robles, J.M. (2009). *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: UOC.
- Sangra, A. e González, M. (2004). El profesorado universitario y las TIC: redefinir roles y competencias. En Sangrá, A. e González, M. (coords.) *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. (cap. IV, 73-97). Barcelona. UOC.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Taylor, S.J. e Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- White, D. e Lecornu, A (2011). Visitantes y residentes: una nueva tipología para la participación en línea. *Primer lunes*. 16 (9)

A TRANSICIÓN DA ESO A ESTUDOS SUPERIORES: PERCEPCIÓNS DO ALUMNADO DE 4º DA ESO DO CPI “ANTONIO ORZA COUTO”

EDUCATIONAL TRANSITION FROM SECONDARY EDUCATION TO HIGHER
EDUCATION: STUDENT'S PERCEPTIONS

ANA PARADA GAÑETE

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO

Esta comunicación ten como obxectivo fundamental mostrar as percepcións dun grupo de alumnado de 4º da ESO do CPI “Antonio Orza Couto” (Boqueixón) sobre os procesos de Transición Educativa. Concretamente os resultados que aquí se presentan mostran as percepcións do alumnado sobre o proceso de Transición Educativa que están a piques de experimentar: aquel que supón o paso da ESO a Estudos Superiores. A través da aplicación dun cuestionario recadamos información sobre os sentimentos e as valoracións que o alumnado fai sobre os procesos de transición e sobre o papel do Centro Educativo en xeral e do Departamento de Orientación en particular como facilitadores dos procesos de transición. Ademais, coa aplicación dunha entrevista, presentamos tamén as valoracións que a xefa do Departamento de Orientación mostra sobre a transición educativa que vai a experimentar o seu alumnado no próximo curso académico.

Palabras clave: transición educativa; educación secundaria; orientación educativa; alumnado.

ABSTRACT

This communication has how fundamental objective show the perceptions of a group of students of 4º of the ESO of the CPI “Antonio Orza Couto” (Boqueixón) envelope the Educational transitional processes. Specifically the results that here present show the perceptions of the students envelope the Educational transitional process that are about to experience: that that supposes the step of the ESO to Higher Studies. Through the application of a questionnaire collect information envelope the feelings and the assessments that the students does envelope the transitional processes and envelope the paper of the Educational Centre in general and of the Department of Orientation in particular how facilitators of the transitional processes. Besides, with the application of an interview, present also the assessments that the boss of the Department of Orientation shows envelope to educational transition that goes to experience his students in the next academic course.

Keywords: educational transition; secondary education; educational guidance; students.

1. INTRODUCCIÓN

Os procesos de Transición Educativa configúranse como momentos onde se poden producir multiplicidade de cambios na vida académica e persoal do alumnado: cambio de Centro Educativo, cambios de colectivo de profesorado, cambio de compañeiros, cambio de ritmos de aprendizaxe, etc. Que estes procesos teñan lugar de maneira natural e sen dificultades é unha das funcións principais que teñen os Departamentos de Orientación dos Centros Educativos da Comunidade Autónoma de Galicia.

No curso académico 2011/2012, no marco dunha pequena investigación en formato de Traballo Fin de Máster, levouse a cabo un estudo sobre as percepcións que o alumnado

de 4º da ESO do CPI “Antonio Orza Couto” tiña sobre o proceso de transición educativa que estaban a piques de experimentar.

Neste comunicación temos como obxectivos mostrar algúns dos resultados obtidos en dito estudo de investigación. Concretamente mostraremos as percepcións do alumnado sobre o papel do/a orientador/a do seu Centro Educativo e sobre o papel deste último nos procesos de transición educativa. No seu momento, a nosa intención era dar conta de ata qué punto os/as orientadores/as e os Centros Educativos se mostraban como facilitadores dos procesos de transición ou, pola contra, entorpecían o proceso.

Para conseguir dito obxectivo organizaremos as seguintes páxinas da seguinte forma:

- En primeiro lugar faremos unha descrición da metodoloxía de investigación que levamos a cabo no estudo descrito.
- En segundo lugar, describiremos a mostra.
- En terceiro lugar, mostraremos os datos obtidos sobre as percepcións do alumnado en relación ao papel da orientadora e do Centro Educativo no seu proceso de Transición.
- En cuarto lugar, mostramos os resultados dunha entrevista feita á Xefa do Departamento de Orientación do CPI “Antonio Orza Couto” sobre a súa opinión ante os procesos de transición educativa.
- E, por último, faremos unha conclusión a modo de reflexión final sobre o traballado nesta comunicación.

2. METODOLOXÍA DE INVESTIGACIÓN

Comezaremos este apartado definindo o que entendemos por **metodoloxías de investigación** e, para iso vamos a recoller o que Latorre, Del Rincón e Arnal (1996) din ao respecto ao definir a metodoloxías de investigación como *a maneira de realizar a investigación, [...] os supostos e os principios que a rexen*.

E, tomando como referencia a diversos autores como Bisquerra (2004), Buendía Eisman (2004), González González 2004) e Pozo Lorrente (2004), as metodoloxías de investigación educativa pódense clasificar do seguinte modo:

1. Metodoloxía Cuantitativa: é aquela que explica, relaciona e predice variables. O papel do investigador está desvinculado por completo do grupo de suxeitos investigados pola aplicación dunha proba e a súa meta principal é lograr a xeralización dos resultados obtidos.

2. Metodoloxía cualitativa: é aquela que busca a comprensión dunha situación social dende a perspectiva dos participantes. O papel do investigador é o dunha persoa preparada que se interesa por unha determinada situación social e a súa meta é a xeralización detallada vinculada ao contexto.

3. Metodoloxía do cambio: trátase dunha investigación na aula, colaborativa e participativa. As actividades lévanse a cabo por profesionais da educación co propósito de mellorar a calidade das súas prácticas e teñen como obxectivo o estudo dunha situación social co fin de mellorar, cambiar e transformar a calidade das accións dentro das mesmas.

Pois ben, a continuación intentaremos xustificar cáles son as razóns que nos levan a situar a investigación que aquí presentamos dentro da metodoloxía cualitativa e dentro da metodoloxía do cambio. Así:

a) O noso traballo enmárcase dentro da investigación cualitativa porque busca comprender a situación social dun determinado grupo de persoas a través da súa propia perspectiva e ademais busca xeralizar os resultados de forma contextualizada e en relación co entorno no que se ubica. Dentro da investigación cualitativa podemos dicir que o noso traballo se relaciona cos denominados **estudos fenomenolóxicos** porque trata dunha investigación que describe os significados e a esencia dunha experiencia vivida. Recordamos que o noso obxectivo é indagar sobre os sentimentos e inquedanzas que experimentan os estudantes durante o seu proceso de transición educativa.

b) por outra parte afirmamos que, o noso traballo tamén se enmarca dentro da metodoloxía do cambio porque nos reafirmamos no noso obxectivo de propoñer directrices e recomendacións para mellorar as diversas problemáticas que poden aparecer nos momentos de transición educativa e que afectan especialmente aos alumnos/as.

En relación ao **tipo de estudo** que se levou a cabo, podemos dicir que a investigación é basicamente descritiva e interpretativa. Descritiva porque informamos de diversos sentimentos, opinións, expectativas, preocupacións e inquedanzas que teñen os estudantes que viven os momentos de transición educativa e; interpretativa, porque valoramos eses datos fundamentándonos nun marco teórico e en opinións e valoracións de profesionais da educación en exercicio.

3. DEFINICIÓN DA MOSTRA

Tendo como obxectivo principal desta investigación abordar a problemática da transición da educación secundaria obrigatoria a estudos superiores; analizando os sentimentos, inquedanzas e expectativas que ten o alumnado ante o proceso de transición educativa, parece lóxico pensar que a nosa mostra sexa principalmente o colectivo de alumnado. Pois ben, o estudo de investigación que estamos describindo foi realizado co alumnado de 4º da ESO do CPI “Antonio Orza Couto” de Boqueixón.

Ao contrario que a maioría das investigacións, no noso caso, foi a mostra das que dispoñiamos a que condicionou a elección do obxecto de estudo e non ao revés. Grazas á nosa experiencia no colexio anteriormente citado decidimos que a nosa mostra cumpría unha serie de condicións que nos resultaban idóneas para abordar o tema da transición educativa. Estas son:

- Son alumnos e alumnas que están experimentando os “síntomas” da pre – transición educativa ao enfrontarse, no próximo curso, a un cambio de etapa educativa.
- Ademais do cambio de etapa educativa, a situación concreta desta alumnado sitúaos ante unha serie de cambios aparellados ao cambio de etapa que son: cambio de Centro Educativo, cambio de localidade, cambio de relacións interpersoais, cambio de profesorado, etc.
- A situación rural do CPI “Antonio Orza Couto” sitúanos ante unha sempre posible transición educativa máis acusada ao experimentar, o noso alumnado, un cambio de contexto totalmente rural a un contexto totalmente urbano.

A nosa poboación, a cal coincide coa mostra obxecto de estudo, componse de 14 alumnos e alumnas de 4º da ESO do CPI “Antonio Orza Couto” de Boqueixón, cuxos datos se recollen na seguinte táboa.

Táboa 1: Descrición da mostra

SEXO	Nº	%	Idade	Nº	%	Estudios a realizar	Nº	%
Home	7	50%	15	4	28,6%	Bacharelato	12	85,71%
Muller	7	50%	16	9	64,3%	Formación Profesional	2	14,2%
			17	1	7,1%			

Fonte: elaboración propia.

4. PERCEPCIÓNS DO ALUMNADO DE 4º DA ESO DO CPI “Antonio Orza Couto” SOBRE O PAPEL DA ORIENTADORA E DO CENTRO EDUCATIVO ANTE A TRANSICIÓN EDUCATIVA DA ESO A ESTUDOS SUPERIORES.

A última pregunta do cuestionario que se lle fixo aos suxeitos pretendía coñecer as percepcións dos/as mesmos/as sobre o papel do Centro Educativo e da orientadora no proceso de proporcionarlles información e axuda cara o momento de transición educativa que están a punto de experimentar. Os resultados mostráronnos que o 92,2% do alumnado afirma ter sido informado dos cambios, dificultades e retos que supón a transición educativa e, o 85,7% deles sitúa a – neste caso- orientadora como un informante clave, seguido dos pais/nais (64,3%). En relación as súa valoracións sobre a información que recibiron e o papel do Centro Educativa e da orientadora, o alumnado mostra os seguintes resultados:

- O 78,6% considera importante ou moi importante a información recibida.
- O 71,5% valora como importante ou moi imporante o papel do Centro Educativo no seu proceso de transición.
- E, o 85,8% valora como importante ou moi importante o papel da orientadora.

En xeral, as valoracións sobre o papel da orientadora e do Centro Educativo son moi positivas. Ademais, tamén valoran como “importante” ou “moi importante” a información que se lles transmite. Polo tanto, consideran que a información que se elixe para facilitar os momentos de transición educativa da ESO estudos superiores é útil, adecuada e facilitadora do proceso.

5. PERCEPCIÓNS DA XEFA DO DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN DO CPI “Antonio Orza Couto”.

Durante o transcurso da entrevista que lle realizou á Xefa do Departamento de Orientación mostráronse os datos obtidos tras a aplicación do cuestionario e,

aproveitáronse eses resultados para ir comprobando como ela mesma os ía interpretando.

É preciso puntualizar que, no momento de aplicación da entrevista, a persoa que estaba a desempeñar as funcións da orientadora estaba cubrindo unha baixo. Non era polo tanto a titular e non coñecía demasiado ao colectivo de alumnado.

Pois ben, ante esta pregunta⁸, a orientadora mostrou o seu total acordo e apuntounos que lle agradaba a idea de que o alumnado valorase as actuacións que ela en particular e, o Centro Educativo en xeral, facían para facilitar o proceso de transición educativa. Apuntounos, ao memos tempo, que todas as actividades que se levaban a cabo en relación ao cambio de etapa se manifestaban e quedaban recollida nos Plan de Orientación Académico – Profesional (POAP) incluído dentro de Plan de Orientación Educativa Anual (POE) e que, tanto ela como o profesorado en xeral se involucraban nas actividades programadas.

Por outra parte, tamén nos dixo que aspectos como a toma de decisión e o autocoñecemento serían de vital importancia nas etapas de transición para o alumnado. Estes aspectos estábanse a traballar no seu momento nas sesións de tutoría.

Ademáis, realizábanse diversas saídas do Centro Educativo de orixe a posibles Centros Educativa de destino para que o alumnado os coñecese e, ofrecíanselle tanto ao alumnado como as familias un amplo abanico de información relacionada co proceso de transición e con todas as dúbidas que lles poideran xurdir.

6. CONCLUSIÓNS

Finalmente, é preciso que recollamos as ideas que todas esta información nos suscita como orientadores dun Centro Educativo. En primeiro lugar, dicir que considerao que o Centro Educativo que está sendo obxecto de estudo neste traballo está integrado por un colectivo de profesionais que realizan as súas funcións de forma o suficientemente correcta para que o proceso de transición educativa do seu alumnado non se reflexara nos cuestionarios como un proceso “traumático”. A maioría do alumnado mostra preocupacións típicas dos momentos de transición e en xeral, os resultados mostran unha correcta atención ao alumnado por parte do Centro Educativo en relación aos momentos de transición.

A miña conclusión final céntrase máis concretamente en conseguir unha coordinación máis efectiva entre os Centros Educativos dunha mesma zona, polo menos; co

⁸ ¿Cómo valoras o papel da Orientadora e do Centro Educativo ante o proceso de Transición Educativa que estás a piques de experimentar?

obxectivo de minimizar aspectos relacionados coa discontinuidade curricular e a incongruencia entre as culturas escolares. Ademais é preciso que siga facendo unha importante labor a orientadora co alumnado de forma practicamente individual, así como coas súas familias; co obxectivo de proporcionarlles os recursos que teñan ao seu alcance e que poidan minimizar aspectos tamén relacionados cos momentos de transición, como por exemplo a selección. En consonancia, tamén considero recomendable intentar eliminar as “falsas crezas” sobre as etapas educativa superiores fomentadas, na gran maioría dos casos, polos propios docentes.

E, por último, apoiándonos na idea expresada por un alumno, ¿porqué existe un periodo de adaptación en educación infantil cando os nenos empezan a escola e non volve a repetirse dito período en ningún momento máis da vida académica do alumnado? ¿Poderíase implementar un período de adaptación dun certo tempo en todos os momentos de transición educativa? Realmente, eu vexoo moi factible e, estaría relacionado con outras das propostas do alumnado que se centra en pasar uns días no seu Centro Educativo de destino. Poderían experimentar durante un tempo a vida no seu novo centro e ir, deste modo, adaptándose aos cambios e a súa nova situación.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodologías de la Investigación Educativa*. Barcelona: La Muralla.
- Buendía Eisman, L.; González González D. e Pozo Llorente, T. (2004). *Temas fundamentales de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Latorre, A., Del Rincón, D. e Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: GR
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La Transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

LA VALIDACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DEL APRENDIZAJE NO FORMAL: UNA PERSPECTIVA EUROPEA

THE VALIDATION AND RECOGNITION OF NON-FORMAL LEARNING: A EUROPEAN PERSPECTIVE

ANA VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, IGOR MELLA NÚÑEZ Y ALEXANDRE SOTELINO LOSADA

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

En este trabajo pretendemos analizar el alcance y ejecución de los procesos de validación y reconocimiento de la educación no formal, discerniéndola como una de las prioridades más recientes dentro del entorno europeo. Una agenda europea que si bien trata de emprender su labor a través de múltiples estrategias con respecto al ámbito de la educación no formal y de apoyar a dichos aprendizajes como una vía real para hacer efectivo el derecho indiscutible al empleo, difiere en su consideración por los distintos países y agentes europeos. A tal efecto, nuestro discurso parte del análisis de las diferentes recomendaciones y políticas comunitarias que se aúnan en el firme sentido de mejorar la inserción laboral de los colectivos más desfavorecidos y de hacer realidad una palpable adquisición de competencias esenciales en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, para proseguir con el estudio general de la validación y reconocimiento de los aprendizajes no formales dentro del marco europeo y español. Una validación del compendio de aprendizajes no formales adquiridos en la que, como veremos, confluyen una serie de metodologías divergentes en el marco europeo, convirtiéndose en una verdadera barrera sólida para su reconocimiento por parte de la sociedad.

Palabras clave: educación no formal; políticas europeas; validación; reconocimiento; certificación

ABSTRACT

In this paper we analyze the scope and execution of validation and recognition of non-formal learning, discerning it as one of the most recent priorities in the European environment. A European agenda that while trying to undertake their work across multiple strategies in the field of non-formal learning and learning support such as a real way to enforce the undisputed right to employment, consideration differs by countries and European agents. Thus, our speech begins in the analysis of the different EU policies and recommendations that come together in the strong sense to improve the employability and disadvantaged groups and to make a palpable acquisition of essential competences in the lifelong learning, to continue with the comprehensive study of validation and recognition of non-formal learning within the European and Spanish framework. A validation set of non-formal learning acquired, in which a convergence of divergent methodologies within Europe, becoming a real solid barrier to its recognition by society.

Keywords: non-formal education; European policies; validation; recognition; certification

1. INTRODUCCIÓN

La validación y el reconocimiento del aprendizaje no formal ha sido una de las prioridades más recientes de la Unión Europea en materia educativa y de juventud, y a tal efecto, ha sido expuesta en las diferentes recomendaciones comunitarias establecidas en los últimos años. Un aspecto ciertamente lógico, si estimamos que la identificación y validación del aprendizaje no formal es una manera adecuada de dar reconocimiento a los diferentes aprendizajes que tienen lugar durante toda la vida de una persona, además de hacer frente a las necesidades de un importante porcentaje de

población activa que ha abandonado prematuramente los estudios, y, que el Eurostat, cifra para el año 2014, en 11,2% (Unión Europea 27) y que, en el contexto español, se presenta de forma mucho más prominente (21,9%).

Congruentemente, los aprendizajes no formales se revelan sumamente esenciales para una gran parte de la población europea y española, siendo aún mucho más primarios en relación a uno de los colectivos más perjudicados en el marco de la inserción laboral en los últimos años: la juventud. Una afirmación que podemos corroborar a través de un documento europeo fundamental como es el denominado Libro Blanco de la Comisión Europea: Un nuevo impulso para la juventud europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a), que marca el inicio de una nueva etapa para la acción, en el ámbito de la educación no formal, dentro de la Unión Europea. Particularmente, con respecto al aprendizaje no formal, por primera vez se constata su infravaloración, concediéndole suma importancia a todos los contextos (ya sean formales, no formales e informales) donde tienen lugar los procesos de aprendizaje. Además, dicho documento confirma la sustancialidad del aprendizaje no formal en el desarrollo de competencias esenciales para el trabajo, concluyéndose desde el mismo que es considerado como el más efectivo, eficaz y atractivo por los jóvenes, así como que “la ventaja del aprendizaje no formal reside principalmente en su carácter voluntario y organización autónoma, su flexibilidad, sus posibilidades de participación, el derecho a cometer errores y su mayor conexión con los intereses y aspiraciones de los jóvenes” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a, p. 36).

Estamos hablando, por tanto, de la necesidad de la validación y certificación de los aprendizajes no formales como una tarea meritoria en el marco europeo, que necesita de la actuación y participación de todos los agentes implicados con el objetivo de mejorar su reconocimiento por parte de la sociedad y de poder entamar la verdadera visión cívica y formativa que desde ellas se promueve, unos procesos educativos que vuelven nuestra memoria hacia el desarrollo y constitución de competencias cívicas que incluyen el verdadero sentido de ciudadanía democrática, participativa y protectora de sus intereses (Youniss et al., 2002).

Una serie de competencias desarrolladas a través de la educación no formal que, desde luego, tienen su incidencia más directa en el marco empresarial y de las que es menester generar procesos de validación y certificación más certeros y precisos, a través de metodologías que logren integrar realmente las diferentes competencias desarrolladas y su vinculación con los diferentes contextos en las que tienen lugar. Procesos que, por lo tanto, deben asegurar su calidad a través de presupuestos

precisos y del aseguramiento de la calidad en las organizaciones en las que se lleva a cabo la educación no formal.

Y es que no debemos olvidar que, de la certificación de los aprendizajes no formales depende, en buena manera, la inserción más certera en el marco social a través del establecimiento de vínculos de buena parte de la población de un país y, sobre todo, de su inserción laboral en tiempos de notable incertidumbre. Una afirmación para la que compartimos las palabras de Santos Rego (2014, p. 22) que nos recuerda que

la proyección que podamos hacer de la empleabilidad para el futuro habrá de ser muy prudente pues no en vano somos testigos de las enormes dificultades que encuentran nuestros jóvenes graduados para ir haciéndose con una vida laboral valiosa, más allá del compromiso y su permanente revitalización personal a través del aprendizaje y el desarrollo.

2. LA VALIDACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES NO FORMALES: UN ANÁLISIS DE SU IMPLICACIÓN EN EL CONTEXTO EUROPEO

En primer lugar, tratando de elaborar un análisis específico de la necesidad de la validación, reconocimiento y certificación de los aprendizajes no formales en el ámbito europeo, partimos de un análisis de la legislación y documentación comunitaria en la que se incide en tales supuestos, haciendo mención a sus posibles disparidades y puntos de encuentro.

Así, tomando algunos ejemplos y efectuando un recorrido por los diferentes documentos más esenciales en el tema que nos ocupa, comenzamos con la clara controversia que puede constatarse en el documento denominado Hacer realidad un espacio de aprendizaje permanente (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b), en el que aunque se resalta la exigencia de valorizar el aprendizaje no formal a través de una cultura de aprendizaje que extienda las oportunidades de acceso al mismo y sus niveles de participación e implicando en una de sus prioridades de actuación la identificación, validación y reconocimiento del aprendizaje no formal; finalmente, en la definición de tal término, incluye que normalmente no conduce a la certificación. Lo mismo ocurre en el documento del Foro Europeo de la Juventud (2011), que recoge la necesidad de asegurar la calidad de la educación no formal con indicadores específicos pero que, por el contrario, asegura en su conceptualización que no está orientado hacia la certificación.

En este sentido, convergemos con una serie de documentos en los que la percepción de los términos de reconocimiento y validación, es claramente contrapuesta entre sí; siendo un aspecto que, como veremos, se implanta como una auténtica problemática en

el establecimiento y configuración de metodologías válidas y comunes que estén al servicio de la acreditación de los aprendizajes no formales por parte de los diferentes países europeos. De tal manera, es perceptible cómo, en algunos casos, se tiende a “hablar simplemente del reconocimiento y la validación del aprendizaje y la experiencia (*prior learning and experience*), que de las vías para la obtención de estas acreditaciones” (Damesin, Fayolle, y Fleury, 2012, p. 4).

Esta constatada problemática induce, a la necesidad insoslayable de sostener una definición clara sobre a qué nos referimos cuando hablamos de reconocimiento y validación de los aprendizajes no formales, preocupación que logra traducirse en varios documentos europeos. Correspondientemente, en primer lugar y con respecto a la validación, debemos resaltar el texto que el Consejo Europeo (2004) publica con el nombre de *Draft Conclusions on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*, que decreta, de manera precedente, que el proceso de validación debe basarse en la evaluación de los resultados de aprendizaje individuales y debe resultar en un certificado o diploma. Además, se constata, nuevamente, que el proceso de validación es llevado a cabo de modo dispar por cada uno de los Estados Miembros empleándose, tanto para abarcar la identificación, como la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje no formal. Congruentemente, en este documento, por primera vez alude a la importancia de asegurar la comparabilidad y la aceptación de los sistemas de validación, un aspecto que ayudaría a la necesaria transferibilidad y aceptación de los resultados de aprendizaje en diferentes escenarios.

De igual manera, esta óptica es apoyada por un escrito comunitario fundamental en nuestro tema de estudio, la Recomendación sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (Consejo Europeo, 2012). Un manifiesto que, de manera precedente, logra establecer pautas para la elaboración de un marco común de validación y reconocimiento de los aprendizajes no formales, permitiendo a los Estados Miembros dilucidar acciones específicas para la certificación de las competencias adquiridas a través de los aprendizajes no formales, claves en la mejora del empleo y la movilidad en un contexto de fuerte crisis económica. Concretamente, en este documento, se presenta una descripción del procedimiento de validación como

un proceso por el que un organismo autorizado confirma que una persona ha adquirido los resultados de aprendizaje respecto a un nivel pertinente y consta de cuatro fases distintas: 1) la determinación, mediante el diálogo, de una experiencia concreta de una persona; 2) la documentación (para hacer visible la experiencia de la persona); 3) la evaluación formal de dicha experiencia y 4) la certificación de los

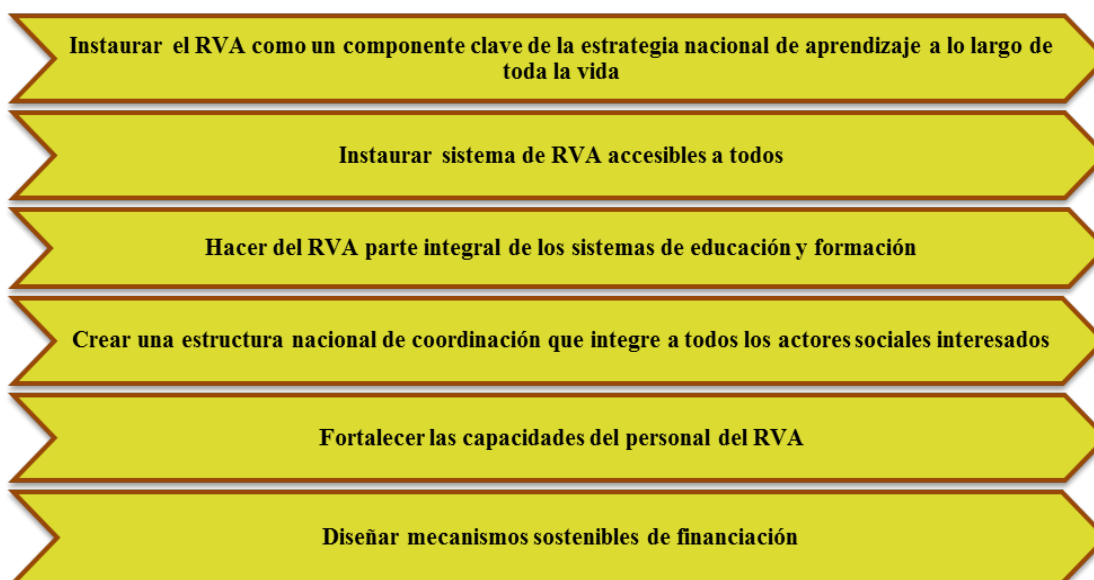
resultados de la evaluación que puede conducir a una cualificación completa o parcial (Consejo Europeo, 2012, p. 5).

Asimismo, se constatan los mecanismos que pueden dar lugar a una certificación, concertados a través de una cualificación como se ha señalado en la concreción de este término, pero también a través de créditos que dan lugar a una cualificación o de cualquier otro modo que se considere apropiado. Este aspecto, nos transporta a la considerable amplitud de los modos en que la certificación puede hacerse presente en cada país, siendo su único requisito mostrarse acorde con el Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (EQF-MEC), un mecanismo de conversión destinado a la interpretación y comprensión de los diferentes países y sistemas de Europa, a fomentar la movilidad en la Unión Europea y a facilitar el acceso al aprendizaje permanente (ver Comisión Europea, 2009).

En tercer lugar, otro de los trabajos que tomamos como referencia para la validación y cuyo fruto es la citada Recomendación Final a la que hemos hecho alusión, es la Propuesta de Recomendación del Consejo sobre la Validación del Aprendizaje No Formal e Informal (Comisión Europea, 2012), un documento más detallado que reitera la importancia, que ya se sostenía en anteriores publicaciones, de dar visibilidad a lo aprendido fuera de los centros de enseñanza y de poder emplearlo en la carrera profesional a través de una validación oportunamente estipulada. Validación que, indiscutiblemente, dotara a las personas de una creciente “transferibilidad de las capacidades entre distintos países, una segunda oportunidad para quienes hayan abandonado prematuramente los estudios, un mejor acceso a la educación y la formación formales, una mayor motivación para aprender y un aumento de confianza en uno mismo” (Comisión Europea, 2012, p. 3). Una idea que es apoyada en otro de los documentos clave en el ámbito de la educación no formal, nos referimos a las Directrices para el reconocimiento, validación y certificación de los resultados de aprendizaje no formal e informal (UNESCO, 2012), que complementa la visión del Consejo Europeo (2012) con una definición semejante en relación a los términos de validación y acreditación, pero incorporando, además, una clarificación de lo que debe ser el reconocimiento como “proceso que asigna un estatus oficial a los resultados o competencias de aprendizaje, lo que conduce al reconocimiento de su valor en la sociedad” (UNESCO, 2012, p. 8).

De igual modo, consideramos que la envergadura de este escrito es sustancial en tanto que defiende, frente a acciones generalistas, la importancia del reconocimiento del valor y calidad del aprendizaje no formal a través de seis áreas trascendentales de acción a nivel nacional (Figura 1).

Figura 1. Áreas clave de acción para el reconocimiento, validación y acreditación (RVA) de los aprendizajes no formales e informales. Adaptado de UNESCO (2012, pp. 4-6).



Souto, Ulicna, Schaepkens, y Bogнар (2012), sostienen que el proceso de validación, ha sido reforzado continuamente por parte de la Unión Europea y el Consejo Europeo, a través de la creación de diversidad de instrumentos y herramientas que facilitan la recopilación y certificación de las competencias adquiridas a través de aprendizajes no formales. Entre ellos, se señalan el Pasaporte Juvenil, diversos sistemas de transferencia de créditos como el ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) y el ECVET (*European Credit System for Vocational Education and Training*), el Marco Europeo de Cualificaciones al que hemos hecho referencia anteriormente, el Europass y el Pasaporte Europeo de las Competencias. Igualmente, existen otra serie de herramientas europeas más dirigidas hacia colectivos específicos, como por ejemplo con respecto a la juventud, el Youth Pass y el Portafolio Europeo para Trabajadores y Líderes Juveniles, ambas diseñadas para apoyar a sus usuarios en la identificación y evaluación de las competencias adquiridas mediante la educación no formal.

3. LA VALIDACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DEL APRENDIZAJE NO FORMAL: UN ACERCAMIENTO AL ÁMBITO ESPAÑOL

Cambiando la óptica de nuestro trabajo, y centrándonos en el contexto español debemos especificar que aunque se contempla que las cualificaciones profesionales pueden ser obtenidas a través de la formación profesional, la experiencia profesional u otras vías de formación; primordialmente, nos topamos con que la acreditación del aprendizaje no formal se restringe a los certificados de profesionalidad relativos a distintas familias profesionales de referencia.

Concretamente, estos certificados nacen de la modificación del Plan de Formación e Inserción Profesional (Real Decreto 631/1993) y de dos Reales Decretos (797/1995 y 1506/2003), siendo en este último, donde se dispone que su finalidad es la acreditación de “las competencias profesionales adquiridas mediante acciones de formación profesional ocupacional y continua, programas de formación y empleo, contratos de aprendizaje y para la formación, la experiencia laboral y otras vías no formales de formación” (art. 1). Además, este Real Decreto es complementario a la Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y la Formación Profesional (BOE, 20 de Junio de 2002), una norma que regula tanto la formación profesional reglada como los certificados de profesionalidad. De esta ley surge un instrumento esencial, como es el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, encargado de ordenar las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación en 26 familias profesionales, con cinco niveles de cualificación organizados en distintos niveles de competencia. Un instrumento que preveía, la evaluación, el reconocimiento y la acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación (Real Decreto 1128/2003).

No obstante, los certificados de profesionalidad han sufrido continuas variaciones y, en la actualidad, se encuentran sujetos al Real Decreto 34/2008, que establece su configuración “como acreditaciones de las competencias profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales adquiridas mediante: la experiencia laboral, vías no formales de formación y acciones de formación profesional para el empleo”. También, a través de esta norma, se afirma que las Administraciones Públicas, junto con el subsistema de Formación Profesional para el Empleo, contemplarán ofertas formativas para la adquisición de tales certificados de profesionalidad. De igual modo, se establecen dos vías para la obtención de los certificados de profesionalidad:

- a) A través de la superación de los módulos correspondientes al certificado o la acumulación del módulo de prácticas no laborales. En este caso, la evaluación de las competencias profesionales, es llevada a cabo por los propios formadores de cada módulo formativo y, en el proceso de formación en empresa, será gestionada por el educador junto con la entidad correspondiente.
- b) Mediante los procedimientos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales.

Específicamente para este procedimiento nace, consecutivamente, el Real Decreto 1224/2009, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia como de los procesos de aprendizaje no formal. Desde esta norma, la evaluación, con una fase previa y obligatoria de asesoramiento de los interesados, es un proceso estructurado en el que se comprueba si la competencia profesional de una persona cumple o no con las realizaciones de los criterios especificados en las unidades de competencias del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

En general, tomando como referencia la legislación vigente, podemos dilucidar que la aplicación de la acreditación y validación de las competencias adquiridas a través de procesos de aprendizaje no formal es reciente y selectiva, en tanto que se restringe su servicio a ciertos niveles de competencia y exige la presentación anual a examen (convocatoria) únicamente en ciertos sectores y por iniciativa de las autoridades competentes en las Comunidades Autónomas. Sin embargo, en otros países, la validación se constituye como un derecho fundamental que puede profesar cualquier persona y no está limitado, en un principio, por ninguna cuota (Damesin et al., 2012). Un procedimiento que, por lo tanto, en España consideramos que no responde, con cierta flexibilidad, a las necesidades de los trabajadores, diversidad de sectores sociales y todas las personas interesadas en la validación de sus aprendizajes con el objeto de facilitar su inserción laboral.

4. LA VALIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL: NIVEL DE PROGRESO Y EXAMEN DE ALGUNAS ESTRATEGIAS EUROPEAS

Después de hacer referencia al panorama general de validación, reconocimiento y acreditación (RVA) de los aprendizajes no formales, y tras una evaluación pormenorizada de las recomendaciones puntualizadas entorno a esta temática, podemos dilucidar que no es la conceptualización divergente de las formas y métodos en los que deben ser reconocidos dichos términos por cada país (y por lo tanto, entendemos que son conceptos que, en la actualidad, se encuentran sujetos a una cierta relatividad histórica y espacial) la única problemática emergente que no permite el reconocimiento igualitario y la creación de un marco común de los aprendizajes no formales. Y es que, éste es un obstáculo, directamente unido a la necesidad de establecer y transferir metodologías fiables destinadas a la identificación y validación sistemática de tales aprendizajes, mejorando, de tal modo, el reconocimiento y acreditación de la educación no formal por parte de la sociedad en su conjunto (Bjornavold, 1997).

Una seria dificultad, que dio lugar a una iniciativa sobresaliente creada en el año 2004 y que cuenta con el apoyo generalizado de los miembros de la Unión Europea y que se ha calificado como *European Inventory on validation of non-formal and informal learning* (Comisión Europea, 2014). Un inventario, actualizado en el año 2014, que nos proporciona una visión general de cómo se están llevando a cabo los procesos de identificación y validación de los aprendizajes no formales en cada país europeo, ejerciendo su labor, además, como dispositivo de transferencia de las metodologías y de las buenas prácticas que están siendo homologadas entre estados.

Desde este inventario europeo, debemos situar una serie de aspectos diferenciales que han de ser considerados a la hora de afirmar la divergencia presente entre los mecanismos y propuestas llevadas a cabo por los diferentes países europeos en materia de identificación, validación y certificación de los aprendizajes no formales. Aun así, en un primer momento debemos afirmar que las evidencias generadas a través de este inventario son progresivamente positivas, es decir, el conjunto de mecanismos de validación de los aprendizajes no formales e informales desarrollados a través de los diferentes países ha crecido sustancialmente.

No obstante, debemos afirmar que la realidad continúa siendo un tanto divergente. Basamos esta afirmación tomando como referencia un Dictamen reciente del Comité de las Regiones (2015, p. 78), el cual sigue reiterando como una clara recomendación política, la garantía de “unas normas y procedimientos claros de reconocimiento de las capacidades y cualificaciones a fin de permitir la continuidad de la educación y poner un mayor énfasis en la calidad”. Una recomendación que consideramos más que pertinente, si valoramos el panorama discordante de validación y reconocimiento de los aprendizajes no formales en los países europeos. Un panorama que, como decimos, ha ido mejorando de manera paulatina en los últimos años ya que, teniendo en cuenta el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2014), el número de países implicados en este proceso ha ido aumentando progresivamente de cinco a trece desde 2010 y sólo siete de los recogidos en el inventario carecen de un marco legal que regule la validación (ver Figura 2).

Figura 2. Examen de las estrategias de validación llevadas a cabo en los países de la Unión Europea.

Tomado del CEDEFOP (2014, p.1).



Aunque la visualización de este mapa gestiona una idea progresiva de cómo se están desarrollando las estrategias de validación en los diferentes países, podemos afirmar que la valorización en algunos de ellos (véase el caso español), difiere con la estimación que realizan otras fuentes documentales (Tabla 3). En este sentido, siguiendo a la Comisión Europea (2014), la creación de estrategias nacionales o políticas para la validación puede ser dividida en cuatro principales grupos: países sin una estrategia nacional (low strategy); países en proceso de desarrollo de una estrategia nacional (medium-low strategy); países con estrategia nacional pero sin ciertos elementos (medium-high strategy); y, países con una estrategia nacional comprensiva (high strategy).

Una estrategia nacional comprensiva e integral, en cuyo modelo debe enmarcarse la legislación e iniciativas concernientes a la educación no formal y cuyas características deben insertarse en los principios fundamentales de: consonancia con el Catálogo Nacional de Cualificaciones; establecimiento de acuerdos que incluyen todos los sectores educativos; posesión de conexiones entre los diferentes sectores educativos y promoción de la permeabilidad, así como entre la validación en los sectores público, privado y el voluntariado; y tenencia de medidas para asegurar la calidad de los procedimientos de validación.

Tabla 3. Nivel de progreso con respecto a la consideración del aprendizaje no formal e informal y su validación

HIGH	MEDIUM-HIGH	MEDIUM-LOW	LOW
Finland, Netherlands, Portugal	France, Norway, Denmark, Romania, Sweden, UK Wales, Ireland), UK (Scotland)	Germany, Spain, (England, Northern Republic, Italy, Ireland, Poland, Turkey	Austria, Belgium Belgium Cyprus, Greece, Latvia, Malta, Poland, Turkey
		Liechtenstein, Lithuania, Slovakia, Slovenia	

Fuente: tomado de Hawley, Souto, y Duchemin (2011, p. 6).

Además, tal y como hemos podido dilucidar a través del inventario europeo las metodologías y principios por los que se lleva a cabo la identificación y validación de los aprendizajes no formales son diferentes en función de las características idiosincrásicas y legislativas de cada país. De tal manera, si tenemos en cuenta el proceso seguido en países como Finlandia su estrategia se solidificará en el perímetro de una estrategia nacional comprensiva ya que su legislación concuerda directamente con la posibilidad total del reconocimiento de competencias, independientemente de su modo de adquisición (competence-based qualification system, CBQ). Congruentemente, en este país, el único principio básico es que la persona demuestre sus resultados de aprendizaje en el puesto de trabajo. Sin embargo, si consideramos los procedimientos llevados a cabo en el campo de la validación por otros países como es el caso de Italia, nos encontramos con una estrategia rápidamente supeditada a la categoría de desarrollo medio-bajo ya que, además de no contar con el mismo en su legislación, existe falta de voluntad política por parte de las autoridades gubernamentales (Damesin et al., 2012).

De esta manera, el panorama diverso y desigual en el campo de la validación de los aprendizajes no formales y las diferentes consideraciones, puntos de vista y encuadres por los diferentes agentes implicados han impedido hacer fructíferos los grandes resultados que ésta aporta cuando incide directamente en la empleabilidad de todas las personas (Souto et al., 2012). Igualmente, la falta de consenso por parte de los diferentes agentes implicados (políticos, instituciones educativas e interlocutores sociales) y en el marco de la Unión Europea, han devastado el poder que logra hacer palpable la participación en actividades de educación no formal, cuyo propósito recordamos está más en el que hacer conjunto, en la iniciativa y en el desarrollo de habilidades interpersonales esenciales en un mundo convulso y completamente cambiante. Un conjunto de competencias que, como sabemos, son requeridas a los

profesionales de todas las empresas, buscando una perspectiva que integra el saber con el saber-hacer, con las actitudes adecuadas a la hora de hacer el trabajo (el querer-hacer) y con la disposición decidida para ejecutarlo (el hacer-hacer). De tal manera, en la actualidad el éxito profesional no se limita a obtener un título y son otras razones no relacionadas con el mismo las que pesarían más en el trance y progreso profesional, lo que conlleva sin reserva que los universitarios deben preocuparse cada vez más por el desarrollo de habilidades y aptitudes (Van-Der Hofstadt, y Gómez Gras, 2006) preeminentes a la hora de mejorar su vida laboral y social.

5. CONCLUSIONES

En este estudio documental no hemos querido más que demostrar la riqueza que supone el integrar en el marco de aprendizajes de un país, a la educación no formal, como fuente de mejora de competencias y habilidades interpersonales fundamentales en el mundo laboral y democrático siendo un proceso que, en consecuencia, ha de ser oportunamente validado y reconocido por todos los sectores de la sociedad.

Sin embargo, tal y como hemos presentado, estimamos que ésta es todavía una labor que los países de la Unión Europea han de considerar en su agenda, entendiendo que es todavía más imperante un análisis más minucioso (quizás comparativo entre países) de cómo se está desarrollando cada estrategia de validación y las posibles acciones que deben emprenderse para su mejora, siempre tomando como referencia los documentos europeos presentados en este estudio. Desde nuestro punto de vista, creemos que la complementariedad de estas evaluaciones ayudaría de modo importante al reconocimiento del aprendizaje no formal para la inserción laboral de la población en su conjunto.

Igualmente, tal y como hemos podido visualizar tomando como panorámica la Unión Europea, podemos hacernos a la idea de que la elaboración de una estrategia común de validación es una tarea ardua y compleja, tanto por la minusvaloración de los aprendizajes no formales, como por la necesidad de puntos de acuerdo de cómo han de desarrollarse los procesos de validación y certificación y con qué metodologías. Además, tal y como nos refieren Damesin et al. (2012, p. 23),

la existencia de un marco nacional no es necesariamente sinónimo de resultados cualitativos importantes, ni de una efectividad real de las prácticas de validación (...). El compromiso del gobierno central y de los agentes sociales es indispensable para el desarrollo efectivo de las prácticas.

De cualquier manera, nos encontramos con un panorama que debe hacer frente a los múltiples desafíos que subyacen a las propias prácticas de validación, en tanto que

como ha expuesto el CEDEFOP (2014), para hacer efectivo su reconocimiento social, se necesita de:

- Una coordinación entre subsistemas y sectores: debe existir un sistema nacional integrado para la validación del aprendizaje no formal, definiendo claramente las responsabilidades e implicando a todas las partes interesadas en las etapas correspondientes.
- Una aceptación social y del mercado laboral: debe coexistir una complementariedad y equiparación de las prácticas de validación de los aprendizajes no formales con las obtenidas por la vía formal.
- Cuestiones económicas: los sistemas de validación normalmente se introducen sin recursos añadidos, lo que provoca el riesgo de crear una barrera a su implementación.
- Recogida de los datos: la validación puede ocurrir en varios sectores de la esfera social, por lo que obtener datos de usuarios es un desafío sumamente importante para demostrar a los ciudadanos e instituciones que es una forma provechosa de obtener cualificaciones.
- Calidad: es imperante que cada país cree un marco de garantía de la calidad exclusivamente para la validación.
- Conciencia social y grupos destinatarios: es necesario informar a la sociedad de la existencia de los sistemas de validación a través de iniciativas y actividades de concienciación, información y orientación.
- Personal: es preciso analizar más a fondo los conocimientos y habilidades que se han de exigir al personal implicado en la validación.

Un número considerable de aspectos que, indican, que todavía queda un largo camino por recorrer para el reconocimiento generalizado de los mecanismos por los que se lleva a cabo la identificación, reconocimiento y validación de los aprendizajes no formales frente a las cualificaciones obtenidas por las, ya clásicas, vías formales.

Referencias bibliográficas

- Bjørnavold, J. (1997). La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías. *Revista Europea de Formación Profesional*, 12, 58-75.
- CEDEFOP. (2014). *El desafío de la validación: ¿Está Europa lejos de reconocer todos los aprendizajes?*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/epale/nl/node/3515>

- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001a). *Libro Blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea*. COM 681. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0681&from=ES>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001b). *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea. (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. (EQF-MEC)*. Bélgica: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (2012). *Propuesta de Recomendación del Consejo sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*. Recuperado de <https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/COM-2012-485f-ES.pdf>
- Comisión Europea. (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Executive summary*. Recuperado de <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87250.pdf>.
- Comité de las Regiones. (2015). *Dictamen del Comité de las Regiones - Reconocimiento de capacidades y competencias adquiridas a través de un aprendizaje no formal e informal*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014IR3921&from=ES>
- Consejo Europeo. (2004). *Draft conclusions on Common Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*. Recuperado de http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/3084932/Council_9175_04.pdf/45c4628f-1eef-4588-8e7b-abc09d112426
- Consejo Europeo. (2012). *Recomendación del Consejo de 20 de Diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:ES:PDF>
- Damesin, R., Fayolle, J., y Fleury, N. (2012). *Agentes, prácticas y desafíos del NFIL, así como su validación en Europa. Informe de la Confederación Europea de Sindicatos con el respaldo de la Comisión Europea*. Recuperado de https://www.etuc.org/sites/www.etuc.org/files/ES_-NFIL_Rapport_de_Synthese_FINAL.pdf

- Foro Europeo de la Juventud. (2011). *Revised Policy Paper on Non-Formal Education: A Framework for indicating and assuring quality*. Recuperado de http://www.youthforum.org/assets/2013/10/0290-11_Policy_Paper_NFE_QA_FINAL.pdf
- Hawley, J., Souto, M., y Duchemin, C. (2011). *2010 Update of the European Inventory on validation of non-formal and informal learning: final report*. Bruselas: Comisión Europea.
- Santos Rego, M. A. (2014). Fines de la Universidad y Retos de la Empleabilidad en la Educación Superior. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 16-25.
- Souto, M., Ulicna, D., Schaepekens, L., y Bogнар, V. (2012). *Estudio sobre el impacto de la educación no formal en la empleabilidad de la juventud*. Bruselas: Foro Europeo de la Juventud.
- UNESCO. (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Alemania: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- Van-Der Hofstadt, C. J., y Gómez Gras, J. M. (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Díaz de Santos.
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M., y Silbereisen, R. (2002). Youth Civic Engagement in the Twenty-First Century. *Journal of Research on Adolescence*, 12 (1), 121-148.

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. VALORACIONES DE LOS TITULADOS UNIVERSITARIOS

ANALYSIS OF GENERIC SKILLS IN HIGHER EDUCATION. GRADUATES RATING

JESÚS GARCÍA ÁLVAREZ, ANA VÁZQUEZ RODRÍGUEZ Y CRISTINA VARELA PORTELA

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

Con la aparición del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) las universidades españolas se han visto obligadas a reformar su estructura para hacer frente a un proceso de transformación que permitiese a los estudiantes universitarios desarrollar y entrenar capacidades como la adaptabilidad, la resolución de problemas, el liderazgo, el emprendimiento o el trabajo en equipo. Una de las aportaciones más interesantes del EEES es la relevancia concedida al desarrollo de competencias denominadas genéricas o transversales. El objetivo que nos hemos propuesto en este trabajo ha sido realizar una revisión bibliográfica a fin de identificar las competencias genéricas más valoradas por los titulados universitarios para acceder a un empleo. De ahí que nuestro centro de atención gire en torno a la construcción de un marco teórico, en cuyo recorrido hemos recogido e interpretado teorías y enfoques presentes en la bibliografía de mayor calado. Concluimos señalando el interés de analizar el estado de la cuestión y la influencia que en el acceso al mercado de trabajo tiene el desarrollo de determinadas competencias consideradas transversales en la formación de los titulados universitarios.

Palabras clave: competencias genéricas; titulados universitarios; formación; educación superior; empleo.

ABSTRACT

With the emergence of the European Higher Education Area (EHEA) Spanish universities have been forced to reform its structure to face up to a transformation process that would allow college students to develop and train skills such as adaptability, problem solving, leadership, entrepreneurship and teamwork. One of the most interesting contributions of the EHEA is the relevance given to the development of so-called generic or cross training competences. The objective we have proposed in this paper was to perform a literature review to identify generic skills most valued by the graduates to assume an employment. Hence our focus goes around the construction of a theoretical framework in which route we have collected and interpreted these theories and approaches in the literature of greater significance. We conclude by pointing the interest of analysing the state of matter and influence that develop in certain cross training considered competences of graduates have on access to the labour market.

Keywords: generic skills; graduates; training; higher education; employment.

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez es más notoria la relevancia que juegan en el mercado laboral las competencias profesionales, entendidas como la llave que da acceso al mundo del trabajo. Abordar el concepto de competencia supone, de forma inevitable, analizar una realidad de enorme trascendencia en la formación de los titulados universitarios. En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) continúa insistiendo en la necesidad de incorporar modelos de formación orientados al dominio de competencias (Freire, Teijeiro, y Pais, 2013); es más, la introducción de este nuevo

enfoque se concibe como una oportunidad para situar la formación universitaria a la altura de los nuevos tiempos (López Ruiz, 2010).

La implantación del EEES ha supuesto un reto notable de ajuste, innovación y modernización para las instituciones universitarias. La incorporación de las competencias resulta un elemento básico para la formación en una sociedad tan cambiante como la nuestra, que renueva sus demandas constantemente y que a su vez aspira a profesionalizar la formación universitaria acercando la educación superior a la sociedad y al mundo laboral (Palmer, Montañó, y Palou, 2009).

La nueva filosofía del actual modelo de educación superior promueve que el diseño de los estudios universitarios se realice de acuerdo a las exigencias del modelo europeo, es decir, teniendo en cuenta la orientación del aprendizaje basado en competencias. En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), fue la encargada de supervisar el proceso de adaptación realizado a partir del diseño propuesto por el proyecto Tuning Educational Structures in Europe (González y Wagenaar, 2003). Este proyecto identificaba diferencias entre las competencias asociadas a cada área de estudio y las competencias genéricas, transferibles a cualquier titulación. Junto a este, son de imprescindible referencia por su relevancia internacional el proyecto Alfa Tuning para América Latina (Beneitone y otros, 2007) y el proyecto Higher Education and Graduate Employment in Europe (Paul, Teichler, y Van der Valden, 2000) también conocido como Career Safter Higher Education a European Research Surve (CHEERS).

La formación universitaria es un condicionante importante del acceso al mercado laboral, pero el desarrollo de determinadas competencias es el que realmente posibilita y traza las trayectorias académicas y laborales de los sujetos, al definir estrategias, actitudes, valores, discursos y expectativas resultantes del proceso de socialización (Martínez-Rodríguez, 2009).

Tomando como referencia la perspectiva de distintos autores, nos referimos a las mismas como logros valiosos apoyados en la combinación y el dominio de nuevos saberes, estilos de prácticas y actitudes-valores considerados deseables y formativos (Medina, Sánchez, y Pérez, 2012), constituyendo una parte fundamental del perfil profesional y formativo de los titulados universitarios (Yániz y Villardón, 2006). Cabe destacar que el debate sobre las competencias, entendidas como el desarrollo de capacidades, se inscribe en un período en el que, a través del estudio de la economía del desarrollo, se prestó especial mención al concepto de capacidades (Sen, 2000; Nussbaum, 2012).

No obstante, en lo que respecta a las competencias genéricas, con frecuencia denominadas también transversales, tienen la ventaja de facilitar la adaptación del individuo ante el acelerado cambio del conocimiento, así como de favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida (Vargas, 2000). Por su parte, Heinz (2000), utiliza una definición del término en tanto conocimientos, capacidades y habilidades que no se refieren al desarrollo de actividades particulares sino a la aptitud para un amplio número de posiciones y funciones y a la aptitud para manejar cambios en el curso de la vida laboral. Sin embargo, si hablamos de inserción laboral la definición continúa inacabada. Mertens (1996), que llamó este grupo de competencias *competencias para la empleabilidad*, las entendía como aquellas necesarias para optar a un empleo, permanecer en él o encontrar uno nuevo.

Las investigaciones actuales continúan realizando análisis de las competencias más valoradas por el mercado laboral, sin existir consenso acerca de las competencias genéricas requeridas a los titulados universitarios, o por lo menos, en lo que se refiere a su denominación, definición y clasificación. En concreto, la necesidad de identificar las competencias genéricas consideradas centrales en la formación de los estudiantes, con el fin de operativizar su organización y planificación en una titulación concreta (De Miguel, 2005), ha producido importantes investigaciones. Estas son la base del análisis realizado, buscando construir un modelo que identifique y explique las principales competencias requeridas desde el mercado laboral a los titulados universitarios. De sus valoraciones se infiere, en términos de utilidad y aplicabilidad, una segunda parte del análisis que ha permitido argumentar y comparar los resultados examinados con anterioridad.

2. CONTEXTO

Los últimos cambios experimentados en el terreno de la educación, así como la articulación de los procesos de integración y globalización, han influido en las instituciones de educación superior con la finalidad de modificar la formación de los graduados universitarios en base al nuevo modelo de educación basado en competencias (Climent, 2010). Esto llevó a la reformulación de los perfiles de ingreso y egreso, sus orientaciones curriculares, el tipo de carreras, su organización, la formación de académicos y el vínculo entre las instituciones y las demandas sociales (Irigoyen, Jiménez, y Acuña, 2011).

La formación universitaria, basada en un principio en modelos con una concepción de los contenidos como objetivos centrales de aprendizaje se ha modificado a causa de la acelerada transformación del conocimiento. A nivel español, el Real Decreto 1393/2007

recoge que los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deben presentar como objetivo principal la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas.

Aparece, pues, la necesidad de adaptar programas por objetivos a programas por competencias. Estos, obviamente, no van a substituir a los contenidos de conocimiento, sino que ajustarán la formación universitaria potenciando al máximo la empleabilidad de los egresados (Santos Rego, 2005).

Lévy-Leboyer (2003) destacó la diferencia entre los factores personales y las competencias al considerar a los primeros como elementos que permiten caracterizar a los individuos y explicar la variación de sus comportamientos ante determinadas tareas, mientras que, las competencias harían referencia a algo más amplio y complejo que implicaría la puesta en práctica de aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos; lo que otros autores han identificado como competencias profesionales (Martínez-Rodríguez, 2009).

Al respecto, uno de los trabajos más sólidos y rigurosos es el de DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), que desde una perspectiva laboral, y pensando en las acciones llevadas a cabo por los profesionales en la práctica, nos proponen una estructura de referencia sobre las competencias más importantes (OCDE, 2005). Siguiendo a Echeverría (2001), la competencia diferencia el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y el ser capaz de enfrentarse a las mismas. El uso generalizado del término *competencia* tiene su origen en demandas que se hacen desde el ámbito laboral y con él se pretende describir los resultados del proceso de aprendizaje.

Por su parte, las competencias genéricas, se refieren a un amplio rango de combinaciones del saber y del hacer donde se movilizan conocimientos, habilidades y actitudes, incidiendo en la eficacia de los titulados y en su capacidad para desempeñarse en actividades profesionales (Kallioinen, 2010). Sin embargo, su categorización se torna complicada a causa de las múltiples clasificaciones que, hasta el momento, se han realizado (Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach, y Cortada, 2006).

En el ya citado proyecto Tuning Educational Structures in Europe (González y Wagenaar, 2003) se agrupan en tres bloques: (1) instrumentales o de tipo metodológico o de procedimiento, (2) interpersonales, referidas a la capacidad para relacionarse y (3) sistémicas o relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema (Tabla 1),

dando lugar a un conjunto de competencias que consideramos son la clasificación más acertada.

Tabla 1. Competencias genéricas de los graduados universitarios

Instrumentales

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de organizar y planificar.
- Conocimientos generales básicos.
- Conocimientos básicos de la profesión.
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- Conocimiento de una segunda lengua.
- Habilidades básicas de manejo del ordenador.
- Habilidades de gestión de la información.
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.

Interpersonales

- Capacidad crítica y autocrítica.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.
- Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar.
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
- Habilidad de trabajar en un contexto internacional.
- Compromiso ético.

Sistémicas

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Habilidades de investigación.
- Capacidad de aprender.
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
- Liderazgo.
- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
- Habilidad para trabajar de forma autónoma.
- Diseño y gestión de proyectos.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Preocupación por la calidad.
- Motivación de logro.

Fuente: adaptado de González y Wagenaar (2003).

El desarrollo de estas competencias contempla, además de la formación académica del estudiante, capacidades y habilidades consideradas transversales en los diferentes campos del saber, y por tanto, de un mayor ajuste con las demandas del mercado de trabajo en tanto que, como elementos multidimensionales y multifuncionales, favorecen la adaptabilidad del sujeto a diferentes contextos (Rychen y Salganik, 2003).

Así, el estudio de las competencias genéricas en la formación de los titulados universitarios entronca con un gran reto en clave educativa, permitiendo, además, reducir el diálogo entre la universidad y el mundo del trabajo.

3. MÉTODO

El objeto de estudio que nos hemos propuesto analizar nos sitúa en una metodología de carácter cualitativo, con el fin de describir y analizar una realidad a través de la revisión de las investigaciones e informes de mayor impacto en el ámbito del desarrollo de competencias genéricas en los titulados universitarios. A partir de un enfoque interpretativo, y con una clara orientación ideográfica, pretendemos realizar una revisión sistemática fundamentada en estudios e investigaciones relacionadas con el desarrollo de las competencias y la valoración de las mismas por parte de los titulados universitarios, pero también de empleadores y académicos. Por ello, nuestro centro de atención gira en torno a la construcción de un marco teórico, en cuyo recorrido hemos recogido e interpretado teorías y enfoques presentes en la bibliografía de mayor calado.

A fin de alcanzar nuestro principal propósito, proponemos un análisis de los estudios realizados, tanto en el contexto nacional como internacional, y que, específicamente, han considerado las variables asociadas al desarrollo de las competencias genéricas y su valoración por parte de los diferentes grupos de interés, asumiendo la dificultad añadida derivada de la existencia de múltiples definiciones y clasificaciones sobre el tema objeto de estudio. Además, puesto que nos encontramos ante una temática que ha sido ampliamente estudiada, hemos identificado los trabajos de mayor impacto publicados en acreditadas revistas en los últimos años que cuentan con índices de calidad suficientes.

En lo que se refiere al procedimiento, debemos destacar su estructuración en dos grandes fases. En la primera, nos centramos en la elaboración de una ficha de análisis, clasificación y evaluación de los artículos e informes. En la segunda, revisamos las aportaciones nacionales e internacionales que hemos seleccionado teniendo en cuenta los criterios anteriormente señalados para, finalmente, llevar a cabo un análisis y evaluación de la información recogida. Recordamos que el trabajo de revisión bibliográfica constituye un método de carácter científico fundamental en toda investigación, garantizando el análisis de la información más relevante en el campo.

4. RESULTADOS

Diversas investigaciones realizadas en distintos países europeos, en EEUU y en Japón, sobre las exigencias formativas y las demandas profesionales dirigidas a los graduados, señalan que desde el mercado de trabajo se percibe a los titulados universitarios como personal suficientemente cualificado, con excelentes conocimientos en su área de especialización, pero con un desarrollo escaso de capacidades genéricas como la creatividad, adaptabilidad y flexibilidad (Yániz y Villardón, 2006); competencias consideradas clave en otros estudios (Centro de Alto Rendimiento de Accenture, 2007), donde tanto egresados como empleadores y académicos, las valoraban como determinantes en el acceso al empleo.

Concretamente, en una encuesta dirigida a los graduados universitarios sobre la adecuación entre las competencias adquiridas y las requeridas por los empleadores (Freire, Teijeiro, y Pais, 2013), se constatan entre las más desarrolladas la capacidad de aprender, de trabajar en equipo y el desarrollo de ciertas habilidades interpersonales; situándose la capacidad de motivación por el trabajo o los conocimientos básicos de la profesión en un nivel intermedio, aun cuando otros estudios como el de González Maura y González Tirados (2008) las sitúan entre las más valoradas. Con respecto a las primeras, otros trabajos sobre la inserción laboral de los titulados, identifican la capacidad para trabajar en equipo como una constante en la selección que realizan los empleadores (Ayats, Zamora, y Desantes, 2004), y junto a esa, la capacidad de adaptación a los cambios, la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico (Hager y Gonczi, 1994).

Por otra parte, en el estudio realizado por Palmer, Montaño, y Palou (2009), dónde participaron académicos y empleadores, se seleccionaron entre las competencias de mayor presencia en la formación universitaria la capacidad para adquirir rápidamente nuevos conocimientos y la capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica, en sintonía con los resultados del Proyecto Tuning donde, en lo que respecta a la importancia otorgada a las diferentes competencias, graduados y empleadores señalaron como las cinco competencias más importantes a desarrollar: (1) la capacidad de análisis y síntesis, (2) la capacidad de aprender, (3) la capacidad de resolver problemas, (4) la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y (5) la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones (González y Wagenaar, 2003).

Además, tanto en el programa “Education and Training” del 2010, como en el reciente “Education and Training” del 2020, donde se establecen las estrategias de acción para la década actual, se insiste en la importancia de las competencias genéricas y la

responsabilidad de la educación superior en contribuir a su desarrollo. En este sentido, es destacable el trabajo realizado por Villa y Poblete (2008) al presentar un análisis detallado de los distintos niveles de desarrollo de las competencias genéricas en la educación superior, de gran utilidad para el planteamiento de actividades de aprendizaje y su evaluación; en línea con la investigación presentada por Blanco (2009) centrada en la definición, desarrollo y evaluación de competencias genéricas de interés para el estudiante universitario.

De lo anterior se deriva la necesidad de todo estudio que tenga como finalidad el análisis de las competencias genéricas en la educación superior desde dos perspectivas distintas. Por un lado, la valoración que realizan los académicos de la importancia y el ajuste de las competencias a desarrollar en la formación de los titulados y, por otro, las exigencias del mercado laboral materializadas en la opinión de los empleadores.

5. CONCLUSIONES

La educación superior está siendo desafiada a reconsiderar la evaluación que las instituciones realizan de las competencias transversales requeridas a los titulados universitarios para acceder a un empleo. Y es que, la modificación de los modelos de enseñanza y aprendizaje, consecuencia de las actuales necesidades que se demandan desde el mercado laboral, se enfrenta con la presencia de teorías implícitas y hábitos ampliamente arraigados sobre qué es el conocimiento, su enseñanza y las condiciones que pueden favorecer el aprendizaje (Pozo, 2003). La valoración que graduados universitarios, empleadores y académicos realizan nos permite identificar cuáles debieran ser las competencias presentes en la formación de los titulados universitarios.

Es imprescindible que la educación superior se diversifique y se adapte a las nuevas necesidades sociales, que se flexibilice y colabore con los demás sistemas sociales a fin de proporcionar a los titulados universitarios las competencias, capacidades y habilidades consideradas centrales en su formación. En los estudios revisados identificamos como competencias clave en la formación de titulados la capacidad de trabajo en equipo; capacidad de adaptación; capacidad para adquirir rápidamente nuevos conocimientos y aplicarlos; capacidad de organización, planificación y gestión; y capacidades vinculadas a las habilidades interpersonales. De ello surge la necesidad de repensar, por parte de la universidad, la realización de acciones formativas que den pie, por una parte, a analizar el grado de desarrollo de competencias como las anteriores y, por otro, a la creación de propuestas que impulsen un acercamiento más factible al mercado de trabajo. Estas han de suponer una oportunidad para analizar la realidad

académica y, por tanto, educativa, en el marco universitario, con indagación específica de las competencias asociadas a trayectorias de potencial empleabilidad en una coyuntura histórica marcada por la incertidumbre y apreciables niveles de precariedad laboral.

No deja de resultar paradójico que en el actual contexto europeo y nacional en el que el concepto de competencia aparece como un elemento clarificador pueda, finalmente, resultar tan confuso a causa de su imprecisión y múltiples clasificaciones. Sin la presencia de una continuidad en la orientación, enfoque o modelo por competencias a desarrollar en las diferentes etapas, resultará complicado armonizar y dar consistencia formativa a los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes (Lorenzo Moledo, Argos, Hernández García, y Vera, 2014). Si pretendemos participar en la construcción de conocimientos compartidos es necesario remarcar una dimensión competencial modulada por destrezas de tipo comunicativo y de interacción social, al objeto de optimizar el aprendizaje del estudiante así como su desarrollo personal y profesional en un contexto caracterizado por la complejidad de esquemas perceptivos (Santos Rego, 2005).

Referencias bibliográficas

- Ayats, J. C., Zamora, P., y Desantes, R. (2004). *Los titulados de la Universidad Politécnica de Valencia y los Empleadores*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Slufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Centro de Alto Rendimiento de Accenture. (2007). *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad - Empresa*. Madrid: Accenture - Universia.
- Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de educación*, 21(1), 91-106.
- Corominas , E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.

- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31(91), 35-55.
- Freire, M. J., Teijeiro, M. M., y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe: Informe final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González Maura, V., y González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- Hager, P., y Gonczi, A. (1994). General issues about assessment of competence. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 19, 3-17.
- Heinz, W. (2000). *Vocational socialisation and competence development: the historical dimension*. Luxemburgo: CEDEFOP.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., y Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), 243-266.
- Kallioinen, O. (2010). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Research Journal*, 9 (1), 56-68.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- López Ruiz, J. (2010). Un giro copernicano en la enseñanza no universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Lorenzo Moledo, M., Argos, J., Hernández García, J., y Vera, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XX1*, 17 (1), 15-38.
- Martínez-Rodríguez, F. M. (2009). El proceso de inserción laboral: Implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), 455-471.
- Medina, A., Sánchez, C., y Pérez, E. (2012). Evaluación de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes. *Revista Innovación Educativa*, 12 (58), 133-150.

- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Espasa.
- OCDE. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. Neuchâtel: OCDE.
- Palmer, A., Montaña, J. J., y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21 (3), 433-438.
- Paul, J. J., Teichler, U., y Van der Valden, R. (2000). Higher Education and Graduate Employment. *European Journal of Education*, 35 (2), 309-319.
- Pozo, M. I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Rychen, S., y Salganik, L. (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gottingen: Hogrefe & Huber.
- Santos Rego, M. A. (2005). La Universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 5-16.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Vargas, F. (2000). De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. Competencias laborales en formación profesional. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149, 9-24.
- Villa, A., y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Yániz, C., y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.

EDUCADORES DE ADULTOS: DESAFIOS ATUAIS AO DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO

ADULT EDUCATORS: CURRENT CHALLENGES TO THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSION

ANABELA PINHEIRO

USC/ESE-IEFP

RESUMO

A educação de adultos tem sido, em Portugal, objeto de políticas públicas fragmentadas, caracterizando-se, em consequência, por escassa estabilidade e autonomia. Não obstante o seu potencial social transformador, este domínio de intervenção socioeducativa não tem conseguido afirmar a sua diversidade de práticas e iniciativas. Reportando-se a um terreno marcado por tensões, ambivalências e inconsistências, este artigo procura refletir sobre os desafios da prática profissional dos educadores de adultos, no universo do reconhecimento de adquiridos experienciais, que, em circunstâncias tão adversas, afasta a possibilidade de consolidação e desenvolvimento de uma profissionalidade efetiva em educação e formação de adultos. Com efeito, o caso português não se tem revelado propício à promoção e reivindicação de formação no âmbito da educação não formal e informal, à valorização e reconhecimento da aprendizagem experiencial e à promoção de respostas educativas sólidas capazes de propiciar a democratização do acesso e do sucesso educativos dos adultos. Neste quadro de permanente (re)construção e ambiguidade, ganha relevância a reflexão, que este artigo explora, sobre o papel que podem e devem assumir os educadores de adultos na afirmação e desenvolvimento da sua profissão e consequente consolidação do campo da educação de adultos de que são, com os participantes nas iniciativas, protagonistas.

Palavras-chave: Educação e Formação de Adultos; Educadores de Adultos; Políticas Educativas; Profissionalização.

ABSTRACT

Adult education has been in Portugal, the subject of fragmented public policies, and its characterized, therefore, by a scarce stability and autonomy. Despite its potential of social transformation, this socioeducational policy area has been unable to assert its diversity practices and initiatives. Referring to a set that's marked by tensions, ambivalences and inconsistencies, this paper discusses the challenges of professional practice of adult educators in the universe of recognition of the experiential acquired, that in such adverse circumstances rule out the possibility of consolidation and development of effective professionalism in adult education and training. Indeed, the portuguese case has not propitiated the claims for the promotion and training in the context of non formal and informal education, the appreciation and recognition of experiential learning and the promotion of solid educational responses able to promote the democratization of access and of success as far as adults education is concerned. This social and educational set marked by permanent (re)construction and ambiguity suggests a relevant reflection this article tries to explore on the role that adult educators could and should take in the affirmation and development of their profession and in the consequent consolidation of the field of adult education in which they are, with the participants in the initiatives, protagonists.

Keywords: Adult Education and Training; Adult Educators; Educational Policies; Professionalization.

1. INTRODUÇÃO

O período da industrialização, consolidado no pós-2.^a Guerra Mundial nos países mais desenvolvidos, trouxe verdadeira ênfase à educação e formação de adultos, ao considerá-la como ferramenta para fazer face a uma sociedade caracterizada por ritmos e transformações aceleradas.

No caso português, a realidade revelou-se, porém, significativamente diferente daquela que caracterizou os países mais desenvolvidos da Europa central e do norte. A história da educação e formação de adultos em Portugal foi sempre marcada por fortes descontinuidades, avanços e retrocessos, facto que impede que se fale num campo consolidado de intervenção socioeducativa. Com efeito, talvez só possa mesmo falar-se numa política estruturada para esta área no final dos anos 1990 e na primeira década do século XXI.

Sob o pano de fundo dessa conturbada história, a que mais à frente será feita alusão, este artigo procura enquadrar os contributos dos princípios, valores e estratégias preconizadas pelos educadores de adultos, cuja prática profissional se inscreve no universo do reconhecimento de adquiridos experienciais, enquanto dimensão potenciadora do sentido de autonomia, reflexividade, participação e transformação social dos adultos. Posteriormente, os principais momentos das fragmentadas e inconsistentes políticas públicas direccionadas para o setor da educação e formação de adultos produzidas nas últimas décadas são percorridos, até à implementação da “Iniciativa Novas Oportunidades” em Portugal e à sua recente conversão para os “Centros para a Qualificação e Ensino Profissional”.

No final, apresentam-se alguns contributos, reflexões e alternativas face ao papel dos educadores de adultos perante as dificuldades da realidade atual, enfatizando os futuros possíveis do campo da educação e formação de adultos.

2. PRINCÍPIOS, VALORES E ESTRATÉGIAS DE UMA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS “ABRANGENTE, CRÍTICA E CONTEMPORÂNEA”

A sociedade contemporânea, caracterizada pelas transformações económicas, tecnológicas e organizacionais decorrentes da globalização, vem intensificar a relevância da educação permanente e ao longo da vida. Nas palavras de Rassekh e Vaideanu (1987, p. 141), a educação permanente “constitui uma resposta original e adequada aos desafios da era actual e o único meio de preparar o indivíduo a participar e a exprimir-se, a defender os seus direitos e os valores fundamentais duma sociedade democrática, a auto-instruir-se e a evoluir de forma eficaz numa sociedade marcada por

mudanças previsíveis e imprevisíveis”. É fundamental considerar que a aprendizagem é uma necessidade permanente, enquanto forma de prevenir a redução dos desequilíbrios e desigualdades sociais e de estimular novas formas de participação cívica, social e política, principalmente num contexto, como o atual, caracterizado pela incerteza e imprevisibilidade.

Uma perspetiva abrangente e crítica da educação de adultos releva o seu carácter transformador e transformativo, que fortalece a capacidade dos indivíduos para enfrentarem os desafios da realidade social, revelando-se um campo de intervenção flexível e com o sentido de adaptação necessário ao compromisso educativo de valorizar o desenvolvimento da autonomia e o sentido crítico do adulto. O desenvolvimento pessoal e a emergência do sujeito, no sentido Freiriano, deve ser o principal motor, potenciador e desencadeador de uma educação e formação de adultos permanente. Na ótica de Leitão (2002, p. 75), “O grande desafio que se abre às nossas sociedades e aos sistemas formais de educação e formação, e a cada um de nós, é a aceitação de que a aprendizagem tem lugar permanentemente, ao longo de toda a vida, em múltiplos tempos e nos mais diversos locais”. Assim, pode afirmar-se que existe uma relação de interdependência entre a educação e formação ao longo da vida e o reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos. A este propósito, Couceiro (2002, p. 42) defende que “a experiência e a vida estão profundamente ligados à produção de saberes e de conhecimento. E esta consciência obriga a um novo posicionamento face aos espaços não-formais e informais da aprendizagem”, desafiando os modelos tradicionais e formais de aprendizagem.

Em simultâneo com esta perspetiva, torna-se necessário problematizar o papel da educação e da formação de adultos e conceber a construção de novos percursos e modalidades ajustados à realidade emergente e às necessidades dos adultos. Modelos mais flexíveis, abertos e integradores, que portanto tendem a afastar-se da padronização serial de ofertas formativas propostas sempre e necessariamente em função da respetiva “adequação” ao mercado de trabalho ou da “empregabilidade” que promovem. Afastando-se do credo neoliberal, que tem instrumentalizado a educação e a formação de adultos, colocando-a ao serviço de políticas “ativas” de emprego, tais modelos valorizam uma prática e uma vivência educativas perspetivadas de forma abrangente e crítica, tendo como finalidade a promoção de uma educação capaz de favorecer o desenvolvimento humano e a mudança social (Rothes, 2009).

Consentânea com esta visão da educação de adultos é a necessidade de profissionais centrados no desenvolvimento de competências, facto que significa a assunção de responsabilidades cada vez mais complexas e diversificadas. Não se pode escamotear

a dificuldade de consolidação identitária e de reconhecemento social do educador de adultos e isto deve-se ao facto de ser uma identidade em permanente (re)construção, marcada pela ambiguidade e dinamismo dos contextos socioeducativos. É um campo privilegiado de elaboração e reelaboração contínua de saberes norteados pela teoria e pela prática.

A juntar a estes aspetos referentes aos contextos e especificidades da prática profissional em educação de adultos, há o conjunto de efeitos do carácter fragmentado, incomunicante e inconstante das políticas públicas, que se vêm caracterizando pela interseção e sobreposição de prioridades e por distintas conceções do que deve ser a atuação neste domínio. Não admira, perante tal fragmentação e inconstância, que se verifique uma profusão de perfis profissionais de educadores de adultos.

De acordo com Cavaco (2008, p. 519), a consolidação dos processos de reconhecemento, validação e certificação de competências e o surgimento dos centros de RVCC deram “lugar ao nascimento de uma actividade profissional que, para benefício de todos os que participam neste processo, deve ser definida e baseada num suporte legal”. Ora, se é verdade que uma tal definição e clarificação, baseada na produção de suportes legislativos e regulamentares, poderia contribuir para a afirmação pública da relevância e estatuto do “educador de adultos”, não é menos verdade que estreitar o campo e definir a profissionalidade desse modo pode implicar efeitos contraproducentes, institucionalizando e burocratizando a prática; eventualmente, poderia ser mais interessante definir princípios gerais de intervenção e perfis amplos de atuação, que se afinariam na prática e pela prática da educação de adultos. Tendo como pano de fundo esta moldura, a noção de “identidade” – e, mais ainda, a de “identidade profissional” – pode ser vista como uma noção em devir, que se vai produzindo num movimento de construção e reconstrução de significados, através de uma prática questionadora, satisfeita pela criação de momentos de discussão, de reflexão, balizada por uma ética deontológica e por uma prática, aprimorada pela formação contínua e promotora de um olhar realista, criativo e polivalente. Os processos de profissionalização podem assim ser vistos como processos dinâmicos de articulação e interpenetração entre a técnica e a ética, de modo a definir-se um “ethos profissional” (Carvalho & Baptista, 2008).

Com efeito, a educação de adultos pode incluir inúmeros perfis profissionais que desenvolvem processos educativos com pessoas adultas. Em boa verdade, foram muitas as pessoas que investiram nesta profissão emergente, assente na aprendizagem experiencial e cumulativa, e que, na prática e pela prática, acumularam experiências e consolidaram competências. Perante os impasses recentes para que o seu

desenvolvimento profissional foi remetido, em especial depois do encerramento da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), parece impor-se a necessidade de estas pessoas participarem e estarem atentas às transformações que envolvem este campo. O momento parece ser o de partilhar visões e toda a bagagem acumulada ao longo dos últimos anos, com vista à identificação e discussão dos princípios que poderão ser apontados como centrais para uma definição da “identidade” e, acima de tudo, para o estabelecimento e consolidação de práticas virtuosas por parte destes profissionais.

Nesta perspetiva, assumir o papel de educador de adultos é estabelecer uma abordagem reflexiva sobre a realidade, articulando canais de cooperação entre todos os contextos. Tal atitude oferece a consciência da circunstância de o ato educativo operar muito para além da mera transmissão de conhecimentos e a preocupação com a integração dos múltiplos e ricos saberes que os adultos possuem. Ela permite reconhecer a importância do estabelecimento de uma relação pedagógica de horizontalidade e proximidade, tendo sempre presente que os adultos não são crianças, nem jovens, e que transportam uma história de vida, na qual as decisões acerca do seu próprio processo formativo têm intencionalidade e relevância. A prática do educador de adultos deve ser essa prática “assente numa pedagogia de proximidade humana, onde ela própria se liga ao ‘outro’ valorizando-se como menção axiológica primordial” (Azevedo, 2011, p. 38) e assim potenciando a autonomia dos sujeitos.

Por outras palavras, a educação de adultos oferece essa tônica abrangente e crítica, com afastamento da pedagogia tradicional, do seu formalismo e determinismo. Ao assumirem estes valores e princípios, os educadores de adultos alimentam intervenções inovadoras, numa ação educativa que não é neutra, que pretende despertar interesses e entusiasmos e que acima de tudo se direciona para as pessoas e as suas circunstâncias.

3. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL: NOTAS SOBRE A INCONSISTÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E O SEU AGRAVAMENTO RECENTE

Sendo “filha” da Modernidade e do seu projeto (Rothes, 2009), a educação de adultos constitui realidade tardiamente consolidada. Com efeito, só “na última metade do século XX (...) se daria uma verdadeira explosão mundial de práticas de educação de adultos, (...) representa[ndo] um marco no incentivo, crescimento e variedade da oferta de educação de adultos” (Barros, 2011, p. 96). No caso português, os efeitos desta “explosão” só muito tardia e timidamente se fariam sentir, permanecendo a educação de adultos um campo de atuação incipiente pelo menos até ao dealbar da democracia. Tal situação verificou-se num país com taxas elevadas de analfabetismo, níveis médios de escolarização reduzidos e “num contexto ditatorial onde a censura e a repressão impera[va]m” e onde se observavam “graus desprezíveis de implicação educativa, cultural e cívica” (Rothes, 2005, p. 220). Até abril de 1974, a negligência estatal face ao setor educativo em geral, e face à educação e formação de adultos em particular, não permitia iniciativas e intervenções sistemáticas, assumindo a educação e formação de adultos um caráter residual.

Esta dinâmica altera-se, em Portugal, após a instauração da democracia, com ênfase da relevância da educação de adultos, mas sem que isso tenha significado a adoção de políticas estruturadas e consistentes neste domínio. Ligadas à “alfabetização” e à “dinamização cultural” típicas do chamado “processo revolucionário em curso” (PREC), as iniciativas de educação de adultos serão nesta altura sobretudo iniciativas isoladas, muitas das quais sem continuidade. Não obstante, a intensa participação social e cívica deste período irá significar um ponto de viragem no modo como se encara este domínio de intervenção socioeducativa, com os adultos a começarem a ser encarados como cidadãos que podiam, qualificando-se e qualificando as relações sociais de diversa ordem em que estavam envolvidos, “assumir um compromisso com a transformação social no sentido do desenvolvimento e da democratização” (Rothes, 2005, p. 222).

Apesar do retrocesso verificado após 1976 a este nível, muitos dos ecos das transformações operadas no período revolucionário chegarão ao final da década de 1970 e influenciarão a produção legislativa. A elaboração de um “Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos” (PNAEBA, Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro) procurará prosseguir o reforço do papel do Estado na promoção da educação de adultos, através da constituição de programas de alfabetização e de ensino

preparatório passíveis de se associarem a outros programas e paralelamente constituir uma rede de centros de educação permanente (Rothes, 2005; Guimarães, 2009).

As concretizações do PNAEBA não serão, contudo, suficientemente intensas para consolidar o campo da educação de adultos em Portugal. Em meados dos anos 1980, a incipiente pressão social e os constrangimentos e bloqueios para se constituir um subsistema próprio de educação de adultos levaram ao predomínio de uma visão escolarizante da educação e formação de adultos, consagrada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e materializada na promoção do chamado “ensino recorrente”. Esta perspetiva prolongar-se-á durante a década seguinte, alterando-se apenas a partir de 1997. Nesse ano, é criado, por iniciativa governamental, um grupo de trabalho vocacionado para o “relançamento” da educação de adultos em Portugal e, dois anos depois, nasce a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), estrutura que viria a revelar-se muito importante para o desenvolvimento desta área no nosso país (Lima, 2004). A ANEFA promoveu diversos cursos de educação e formação de adultos e, em 2000, criou um “Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”, difundido através de uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos (CRVCC). Mais tarde, em 2002, a ANEFA foi extinta, com as suas competências a serem transferidas para uma recém-criada Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV). Pese embora se tenham mantido o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), a perspetivação desta área de intervenção volta a ser marcada pela ambição “vocacionalista” e por uma abordagem mais estrita à noção de competência, ligada diretamente à noção de empregabilidade.

Em setembro de 2005, com a apresentação da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), abre-se um novo período de ampliação dos recursos materiais e humanos disponíveis e do número de pessoas envolvidas (formadores e formandos) na educação e formação de adultos no nosso país. Os CRVCC passam a designar-se Centros Novas Oportunidades (CNO). Estes centros pretendiam encaminhar esses adultos para a resposta educativa/formativa mais adequada às suas motivações, necessidades e projetos de vida. Tal resposta podia resultar no prosseguimento de um processo de RVCC, na realização de um curso EFA, na frequência de Formação Modular Certificada (FMC) ou na participação em outros itinerários de qualificação que se revelassem apropriados.

As atribuições em 2002 consignadas à DGFV passam para um novo instituto público, a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), que, no ano de 2012, haveria de

transformar-se em Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP); a esta entidade foi atribuída a responsabilidade pela coordenação e execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e pela garantia do desenvolvimento e gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, através da constituição de uma rede de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), sucessores dos CNO. Em março de 2013, dá-se a extinção da INO. Os CQEP passam a concentrar atenções enquanto entidades que, no terreno, serão responsáveis pela organização e dinamização da educação de adultos. Na prática, porém, desde 2013 que a sua intervenção é inexistente ou residual, significando este facto mais um *volte-face* na já de si hesitante e até mesmo turbulenta história da educação de adultos no Portugal democrático. Para além do considerável número de adultos impossibilitado de iniciar ou prosseguir processos de qualificação, esta situação resulta na quebra da possibilidade de exercício de atividade por parte de milhares de educadores de adultos, incluindo seguramente muitos educadores sociais, que, na última década e meia, e, muito em especial, a partir de 2005, fizeram deste domínio o seu espaço de investimento profissional.

Tomando em consideração a atribulada história recente da educação de adultos em Portugal, pode bem dizer-se que ela constitui domínio especialmente apto a ilustrar a adequação da noção, proposta por Pinto e Pereira (2006), de “inconsistência institucional” do Estado português sob a democracia. Notam estes autores (Pinto & Pereira, 2006, p. 140), que “tem sido difícil consolidar (...) concepções políticas e metodologias (...) que privilegiem o intercâmbio em vez do isolamento institucional, a partilha de recursos (...) em vez do usufruto particular (...), a coordenação de esforços em vez da duplicação inconsequente”.

A volatilidade do processo de afirmação e consolidação do campo da educação de adultos, decorrente em grande medida da sua permeabilidade face às flutuações governamentais e às vontades e orientações político-ideológicas, tem significado sucessivas transformações nos objetivos, modalidades, metodologias e conteúdos programáticos da educação e formação de adultos no nosso país, inviabilizando um processo de continuidade capaz de permitir a construção de um histórico de evolução sustentada e positiva neste campo, o que não deixa de explicar a própria dificuldade de afirmação e reconhecimento das profissões que o caracterizam. Ao mesmo tempo, os baixos níveis de qualificação dos portugueses permanecem desconcertantes, o que sublinha a importância de inscrever a educação e formação de adultos nas prioridades das agendas políticas, impedindo que esta regresse definitivamente à marginalidade do

passado e que permaneça como realidade “eternamente adiada e à procura de lugar no sistema educativo português” (Lima, 2003, p. 138).

Não surpreende, pois, neste quadro, que seja tão incipiente a formalização e institucionalização da profissão de educador de adultos. É visível que um campo volátil como este produz agentes sociais também eles “instáveis” nas possibilidades de afirmação estatutária e profissional. Considerando esta trajetória da educação e formação de adultos em Portugal, a inconsistência e fragmentação das políticas públicas que a têm balizado e ainda o conjunto de experiências, obstáculos, avanços, recuos e impasses da experiência profissional vivida pela autora do artigo, enquanto profissional de educação e formação de adultos, ao longo dos últimos dez anos, numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) do Norte de Portugal, vale a pena enumerar alguns dos principais desafios – e das alternativas a construir – com que se defronta hoje o papel dos educadores de adultos. É essa reflexão que o ponto seguinte apresenta.

4. O PAPEL DOS EDUCADORES DE ADULTOS PERANTE AS DIFICULDADES DA REALIDADE ATUAL: QUE DESAFIOS, QUE ALTERNATIVAS?

4.1. Responsabilidade “académica” dos profissionais

O paradigma da aprendizagem ao longo da vida constrói-se pela distribuição de papéis e pela responsabilização de todos os atores envolvidos: profissionais, cidadãos, Estado, empresas e instituições de educação e formação. O papel dos profissionais pode e deve efetivamente contribuir para a boa configuração e prossecução deste propósito.

No quadro atual da política de educação e formação de adultos, marcada pela fragmentação e inconsistência a que neste artigo se faz alusão, estes profissionais são confrontados com desafios, tensões e contradições que dificultam a sua prática, acrescendo o facto de eles não terem sido beneficiados com legislação regulamentadora da profissão.

Cavaco (2007, pp. 28-29) sublinha que, numa lógica de sedimentar a cultura profissional deste agentes, seria benéfico a definição legal da profissão, contribuindo para “clarificar e definir as funções e atividades deste novo profissional, as competências requeridas para o exercício da profissão, assim como, as regras éticas e deontológicas pelas quais se deve orientar”. A mesma autora refere que o educador de adultos, ao longo do processo de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais, assume o papel de “animador”; “educador”; “acompanhador” (2007), dimensões que devem integrar o processo de formação destes agentes. Por outro lado, Pires (2009, p. 17) evidencia que as instituições de ensino superior têm um papel

determinante no que toca à formação deste profissional “enquanto instituições responsáveis pela formação dos professores e dos formadores, e enquanto contextos privilegiados de construção de conhecimento, de questionamento permanente, de produção de novas formas de compreensão da realidade”.

Nesta linha de pensamento, a trajetória académica dos profissionais que trabalham neste terreno, suscita também uma importante reflexão para a compreensão do modo como a identidade destes atores se forma. A dimensão compósita (Monbaron, 2007) que marca e caracteriza estes profissionais ao nível da diversidade das suas formações base, do ponto de vista metodológico e operacional, pode enriquecer os princípios subjacentes à educação e formação de adultos, que se pretende que seja não escolarizante e não instrumental (Canário, 2006). Esta pluralidade de perfis profissionais poderá ser facilitadora de intervenções educativas diversificadas, mais atentas às características dos adultos e das comunidades que estes integram. O cenário da instrumentalização dos profissionais de educação de adultos, padronizando práticas, sugere de certa forma a massificação das ofertas dirigidas aos adultos.

Neste processo, há que contemplar o papel ativo que os educadores de adultos assumem neste campo, sobretudo pela “capacidade de promover o desenvolvimento do setor” (Pires, 2009, p. 60). Este desenvolvimento passa também pela necessidade de os próprios conduzirem investigações científicas que possam contribuir para o aprofundamento do conhecimento pessoal e coletivo no domínio da educação e formação de adultos.

4.2. Como combater a precariedade?

As numerosas contingências e vulnerabilidades do atual quadro socioeconómico influenciam a mobilidade e precariedade laboral dos educadores de adultos, afetando a forma como os próprios vivem a sua atividade e refletem sobre a sua vida profissional. Neste contexto de incerteza, as sucessivas adaptações às mudanças e ruturas que temos vindo a assistir no quadro da política de educação e formação de adultos em Portugal destróem a possibilidade de criar quadros de referência de atuação estruturantes, ao mesmo tempo dificultam a construção e consolidação de identidades profissionais sólidas

Este grupo heterogéneo, com formação e experiência profissional diversas, desenvolveu a sua prática com base na experiência pessoal e na partilha de experiências e entre o cumprimento de metas e a construção de uma profissão. É certo que o universo de trabalho destes atores sociais reveste-se de uma forte precariedade do vínculo laboral – sério contrangimento -, bem como de outros desafios e dificuldades

na construção da profissão, nomeadamente ao nível da tecnização do trabalho desenvolvido e na inexecutabilidade do alcance das metas quantitativas emanadas pela tutela, em detrimento de aspetos qualitativos do processo. Nesta ordem de ideias, o reconhecimento social da profissão (legitimado também pelos próprios educadores de adultos), o permanente acompanhamento e atualização do saber profissional e a existência de políticas públicas sistémicas de educação de adultos são aspetos que podem favorecer a construção/autonomia profissional e afastar a precariedade que a caracteriza. O Estado não deve perspetivar a educação e formação de adultos sob o ponto de vista do aumento da competitividade, empregabilidade, produtividade, gestão e desenvolvimento dos recursos humanos, no fundo, como se tratasse de um instrumento de promoção do capital humano, de cariz técnico e racional (Lima, 2005).

4.3. O associativismo profissional

A pertinência e a relevância do trabalho desenvolvido na área da educação e formação de adultos em Portugal têm contribuído para o surgimento de associações, entre outras, como a Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente (APCEP), criada em 1982, a Associação para o Direito de Aprender, cuja atividade iniciou em 2003, e a Associação Nacional de Profissionais de Educação e Formação de Adultos (ANPEFA), nascida em 2011.

É inegável a necessidade e existência de associações como estas para reforçar a importância da aprendizagem ao longo da vida e promover o associativismo entre os profissionais da Educação e Formação de Adultos (EFA).

Para além de representarem este grupo, proporcionando-lhes uma voz mais ativa, como forma de combater as fragilidades do campo, simultaneamente trabalham no sentido de consolidar os processos identitários de todos os que têm desenvolvido trabalho nesta área. As suas linhas de atuação movimentam-se também no sentido de promover iniciativas de outra natureza. Entre elas, acionar grupos de trabalho que promovam a circulação de informação sobre a EFA e a disseminação de conhecimento sobre este domínio educativo (eventos/debates/publicações), agir como parceiro no diálogo com o Governo e intervir junto da tutela (ANQEP), cujas decisões afetam o desenvolvimento da EFA e as condições socioprofissionais dos educadores de adultos.

No fundo, estas associações têm potencial para assumir uma relevância política e social forte, visando a integração da EFA nas políticas públicas educacionais. Estas preocupações materializam-se também na troca de contactos e experiências com instituições já estabelecidas, inclusivamente no contexto internacional. Por último e não menos importante, procuram envolver e cimentar o interesse, o investimento, a defesa e

a promoção da EFA em Portugal através dos educadores de adultos – atores fundamentais no processo – que investem e investiram numa educação crítica e dialógica. Estes profissionais podem promover verdadeiros fluxos de informação, contribuindo para estimular a adesão e a continuidade da participação, alimentando desta forma o associativismo profissional.

4.4. Como criar lógicas institucionais “preservadas” dos efeitos mais negativos das políticas?

No domínio da educação de adultos é crucial o questionamento crítico e a constante reflexão sobre os fenómenos educativos ao longo da vida, terreno fértil para a inovação prática e teórica, porque compreende processos formativos diversos.

Neste contexto, a necessidade de promover a cooperação e a criação de redes entre instituições (de âmbito privado e estatal), bem como de parcerias com os diversos agentes educativos e atores sociais que atuam neste campo, é primordial, numa ótica de afastamento do descontentamento e da instabilidade das iniciativas pontuais e provisórias de que este campo se vai alimentando. Por outro lado, é importante que haja uma certa “engenharia” institucional, em sentido positivo, na procura permanente da qualidade, de novas formas de qualificação e formação contínua e no repensar de formas de automonitorização e de mecanismos de avaliação destes contextos educativos, podendo estas preocupações ser consideradas como possíveis formas de preservar as instituições que desenvolvem atividade na EFA dos efeitos mais negativos e da volatilidade característica das políticas públicas neste domínio.

Contudo, é forçoso considerar que esta responsabilidade não deve passar na totalidade para o setor privado. Caberá unicamente a estas instituições encontrar a estabilidade, o equilíbrio e o desenvolvimento da EFA quando estas são tradicionalmente funções atribuídas ao Estado?

O Estado tem vindo a eleger o atual contexto de recessão económica como justificação para uma sua desresponsabilização pelas perspetivas futuras da educação e formação de adultos em Portugal, direcionando este campo para uma situação de estagnação, declínio e marginalidade. Considera-se aqui, pelo contrário, que ele deveria dar garantias firmes, respeitando os compromissos de assegurar estabilidade e paz ao setor, como uma necessidade absoluta do presente e futuro. O número de adultos portugueses com baixos níveis de escolaridade ainda é elevado e o desrespeito pelos esforços desenvolvidos até ao momento são visíveis.

A permanente falta de incentivo político e financeiro não permite uma descentralização e autonomia das instituições, que poderiam, noutras circunstâncias, com outro

enquadramento, formular projetos pedagógicos pertinentes e especialmente ajustados às necessidades educativas das comunidades.

Referências bibliográficas

- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social. Necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. Porto: Fronteira do Caos Editores.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Canario, R. (2006). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In G. Figari & al. (Orgs.). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e método*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, A. e Baptista, I. (2008). *Ética e formação profissional. Problemáticas antropológicas e dilemas éticos na intervenção socioeducativa*. Porto: Porto Editora.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: complexidade e novas atividades profissionais, *Sísifo*, 02, 21-34.
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados, diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa. Portugal.
- Couceiro, M. L. P. (2002). *Um olhar... sobre o reconhecimento de competências*. In Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão & Maria Márcia Trigo, Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade, (pp. 41-44). Lisboa: ANEFA.
- Guimarães, P. (2009). *Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?* Rizoma Freiriano, n. ° 9. Recuperado em setembro de 2015 de <http://www.rizoma>.
- Leitao, J. A. (2002). *Novos Modelos de Educação e Formação de Adultos. Itinerários Formativos com Certificação Escolar e Profissional*. In Isabel M. S., José A. L. & Maria M. T. (orgs.). Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento e Competitividade, (pp.72-76). Lisboa: ANEFA.
- Lima, L. (2003). *Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade de aprendizagem*.

- Conferência inaugural do VII Congresso Galego-Português de psicopedagogía, Universidade da Coruña, 24-26 de Setembro de 2003, (documento policopiado).
- Lima, L. (2004). *Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas*. In Licínio C. Lima (Org.). Educação de Adultos – Fórum III (pp. 29-43). Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as Lógicas da Educação Popular e da Gestão dos Recursos Humanos. In R. Canário & B. Cabrito (org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Monbarron, J. (2007). La compétence biographique des formatrices et des formateurs d'adultes comme soutien aux transitions de l'existence, *Carrierologie*, 11(1), 149-159.
- Pinto, J. M. e Pereira, V. B. (2006). "Trinta anos de democracia: mudanças sociais e inconsistência institucional". In Manuel LOFF; Maria da Conceição Meireles Pereira (Coord.). *Portugal: 30 Anos de Democracia (1974-2004)*, (pp. 133-151). Porto: Editora da Universidade do Porto.
- Pires, A. (2009). Reconhecimento e validação de competências: políticas, teorias e práticas, *Cadernos Sociedade e Trabalho*, XIII, Lisboa:GEP, 51-65.
- Rassekh, S. e Vaideanu, G. (1987). Les contenus de l'éducation. Paris, Unesco.
- Roths, L. A. (2005). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos – Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Roths, L. A. (2009). *A Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

AVALIAÇÃO DO AUTOCONCEITO DE ADOLESCENTES: VERSÃO DO PIERS-HARRIS REDUZIDA A 30 ITENS EM ESCALA 1-6

FELICIANO VEIGA E ATÓNIO LEITE

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

RESUMO

Os estudos sobre o autoconceito, nomeadamente em adolescentes e jovens, têm merecido especial atenção por parte dos investigadores e estudiosos. Contudo, a falta de estudos com escalas, de versão reduzida e com características psicométricas aprofundadas, têm constituído um problema. Este estudo apresenta a construção de "Escala de autoconceito para adolescentes: Versão reduzida " (EACA-VR), partindo da versão portuguesa (Veiga & Domingues, 2012) da Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, PHCSCS (Piers & Herzberg, 2002). Este estudo envolveu 440 adolescentes, de ambos os sexos. As qualidades psicométricas, a consistência interna e a validade externa foram analisadas. A análise fatorial revelou seis fatores - comportamento, ansiedade, estatuto intelectual, popularidade, aparência física e felicidade -, cada um com cinco itens apenas. As análises realizadas permitiram encontrar uma versão reduzida a 30 itens que, excedendo a percentagem de variância explicada da versão total, trouxe melhores níveis de fiabilidade. Os resultados permitiram apresentar esta escala reduzida com qualidades psicométricas, podendo ser utilizada nas investigações educacionais acerca do autoconceito em adolescentes e jovens. Esta escala pode, assim, constituir um novo meio de trabalho, mais potente e rápido, com utilidade para psicólogos, professores e outros profissionais de educação.

Palavras-chave: autoconceito; adolescentes; escala de avaliação; estudo psicométrico.

ABSTRACT

Studies about self-concept, particularly in adolescents and young people, have received special attention from researchers and scholars. However, the lack of studies with scales, shorten versioned and detailed psychometric characteristics, have been a problem. This study presents the construction of "self-concept scale for adolescents: reduced version" (EACA-VR), based on the Portuguese version (Veiga & Domingues, 2012) the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, PHCSCS (Piers & Herzberg, 2002). This study involved 440 adolescents of both sex. The psychometric qualities, internal consistency and external validity were analyzed. Factor analysis revealed six factors - behavior, anxiety, intellectual status, popularity, physical appearance and happiness - each with five items only. The analyzes allowed to find a version reduced to 30 items, exceeding the explained variance percentage of the total version, brought better reliability levels. The results show this reduced scale psychometric properties and can be used in educational research about self-concept in adolescents and young people. This scale can thus be a new way to work, most powerful, fast, useful for psychologists, teachers and other education professionals

Key Words: self-concept; adolescents; rating scale; psychometric study.

1. INTRODUÇÃO

A investigação das últimas décadas tem salientado a *importância do autoconceito* na psicologia, cuja relevância tem sido determinada pela relação que este construto multidimensional (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) estabelece com diversas variáveis, tanto internas como contextuais (Craven & Marsh, 2008; Marsh, 2000; Marsh, 2006; Marsh & Craven, 2006; Veiga, 2012), na medida em que possibilita a compreensão de como a pessoa se percebe a si-mesma, servindo também para explicar e prever a adequação sócio ambiental dos comportamentos das pessoas (Veiga, 2012; Veiga & Domingues, 2012).

Passa a apresentar-se a *Relevância da Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS)* na avaliação do autoconceito.

A escala PHCSCS, desde a sua primeira versão (Piers & Harris, 1964; Piers, 1984), passando pela segunda versão (Piers & Herzberg, 2002) até à atualidade, tem sido utilizada em variadíssimos estudos e referida em muitos outros, principalmente no âmbito da psicologia da educação e da psicologia clínica, podendo afirmar-se que a história do estudo do autoconceito estaria muito incompleta sem a sua referência. Holmbeck et al (2007) consideraram a PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002) uma referência central na avaliação do ajustamento psicossocial e de psicopatologia no âmbito da psicologia pediátrica. A PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002) tem sido amplamente utilizada, na procura de ampliação das suas qualidades psicométricas (fidelidade e validade). A nível internacional a escala PHCSCS-2 tem sido aplicada em diversas investigações, envolvendo aspectos específicos do autoconceito (Oriol, George & Blatt, 2008) e em sujeitos com necessidades educativas especiais (Remine, Care & Grbic, 2009). A escala também foi validada para populações específicas, para além das norte-americana e europeias (Flahive, Chuang & Li, 2011), que concluíram adequabilidade e boas propriedades psicométricas da versão chinesa para alunos adolescentes.

A utilização da PHCSCS-2 em Portugal foi bastante ampla (Veiga, 2012), tendo sido aplicada no âmbito da psicologia da educação (Bilimória, 2010; Manata, 2011), da psicologia clínica (Rodrigues, 2011; Clemente, 2008) e na avaliação de programas de intervenção (Gomes, 2011; Bilimória, 2010), incluindo sujeitos de populações específicas - adolescentes em acolhimento institucional no estudo de Nunes (2010), alunos com necessidades educativas especiais (Ribeiro, 2010) e alunos com dificuldades de aprendizagem (Clemente, 2008). Nos diversos estudos analisados, pretendeu-se relacionar o autoconceito com outras variáveis escolares e extracurriculares (Nunes, 2010), tais como: a percepção do ambiente psicossociológico da sala de aula, a disrupção escolar e o sucesso académico (Veiga, 2012); os comportamentos disruptivos (Clemente, 2008; Clemente & Santos, 2010); a sociabilidade (Ribeiro, 2010); a motivação e os métodos de estudos (Bilimória, 2010); as atitudes face à leitura (Manata, 2011); a construção de projetos de cidadania (Gomes, 2011); o comportamento alimentar e a obesidade (Rodrigues, 2011).

No entanto, o tipo de respostas dicotómico da escala tem sido visto como limitativa das qualidades psicométricas da escala. Estas poderiam ser ampliadas numa modalidade de respostas mais ampla. Assim, decidiu-se efetuar a alteração da escala PHCSCS-2, utilizada em anterior estudo (Veiga & Domingues, 2012), no sentido de se promover a

capacidade discriminativa dos itens e, desse modo, possibilitar uma melhor avaliação da relação entre o autoconceito e outras variáveis. Assim, decidiu-se ampliar o leque de respostas para 1 a 6, considerando que a maior capacidade discriminativa dos itens possibilitaria, não só uma melhor capacidade de estudo das relações do autoconceito com outras variáveis, como também uma maior variabilidade na avaliação do autoconceito global. Decidiu-se optar pela utilização de cada item apenas numa dimensão da escala, atendendo à saturação factorial e à validade aparente e de conteúdo do item. Uma versão reduzida da escala, com fidelidade e validade, seria a meta a atingir.

2. METODOLOGIA

Em seguida, passam a ser apresentados os elementos da metodologia, especificamente, a amostra, o instrumento e o procedimento.

2.1. Amostra

O estudo envolveu um total de 440 estudantes, do 10º (45,5%), 11º (27%) ao 12º (27,5%), de centros de formação do Norte, incluindo na mesma percentagem tanto homens (50%) como mulheres (50%).

2.2. Instrumento

O PHCSCS V1-6 é uma nova versão da escala PHCSCS-2 de Piers & Herzberg (2005), adaptada para Portugal por Veiga (2006), que mantém inalterada a formulação dos 60 itens e a estrutura factorial, composta esta pelos seis fatores já conhecidos, ou seja, ansiedade (An), aparência física (Af), comportamento (Co), popularidade (Po), felicidade (Fe) e estatuto intelectual (Ei). A versão utilizada pode ser encontrada em anterior estudo (Veiga & Rodrigues, 2012). A pontuação de cada sujeito é calculada, tendo por base a atribuição do número de pontos, de um a seis, correspondente à perceção selecionada pelo sujeito, de discordo totalmente (nível 1) a concordo totalmente (nível 6). Nos casos dos itens inversos procedeu-se, em primeiro lugar, à inversão do valor numérico dos itens.

2.3. Procedimento

Obtida a autorização para a aplicação nos centros de formação, administrativamente foram aplicados os questionários, com respostas anónimas e a supervisão de um professor dos cursos envolvidos. Esta tarefa ocorreu durante o regular funcionamento das sessões, tendo colaborado formandos voluntários. Foi dado aos sujeitos o tempo necessário para o seu preenchimento. Foram retirados da amostra os sujeitos que evidenciaram resposta enviesada ou falta de envolvimento por contradição.

3. RESULTADOS

Aqui vão ser apresentados os resultados deste nosso estudo: analisaremos , em primeiro lugar, a validade do constructo e, depois, debruçar-nos-emos sobre a fidelidade dos resultados.

3.1. Validade do constructo

Neste estudo, recorreu-se à análise de componentes principais com a rotação *varimax*, tendo surgido seis fatores específicos, com distribuição dos itens conforme mostrado na Tabela 1. A percentagem de variância explicada, no conjunto dos fatores, foi de 54,40%.

À semelhança da versão portuguesa da PHCSCS-2 (Veiga, 2006) optou-se pela colocação de cada item em apenas um fator, tendo em conta a saturação (previamente definida como superior a 0.40), o conteúdo semântico e a validade aparente desse item, bem como a proximidade à PHCSCS-2 (Tabela 1), buscando uma versão reduzida.

Tabela 1. Resultados do fator de análise na rotação matrix – Fatores e respetivos itens

Itens	Dimensões					
	An	Af	Co	Po	Fe	Ei
PH06. Sou uma pessoa tímida.	,554					
PH07. Fico nervosa(a) quando o formador me faz perguntas.	,615					
PH23. Sou nervosa(a).	,678					
PH56. Tenho medo muitas vezes.	,727					
PH59. Choro facilmente.	,698					
PH08. A minha aparência física desagradá-me.		,472				
PH15. Sou forte.		,450				
PH33. Tenho o cabelo bonito.		,780				
PH44. Sou bonito(a).		,811				
PH49. Tenho uma cara agradável.		,795				
PH19. Faço muitas coisas más.			,638			
PH20. Porto-me mal em casa.			,631			
PH25. No C. de F. estou distraído(a) a pensar noutras coisas.			,645			
PH27. Meto-me frequentemente em sarilhos.			,760			
PH45. Meto-me em muitas brigas.			,691			
PH01. Os meus colegas de turma troçam de mim.				,634		
PH03. Tenho dificuldades em fazer amizades.				,602		
PH32. Sinto-me posto(a) de parte.				,708		
PH37. Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos desportos.				,663		
PH51. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.				,491		
PH02. Sou uma pessoa feliz.					,776	

Itens	Dimensões
PH04. Estou triste muitas vezes.	,536
PH28. Tenho sorte.	,550
PH40. Sou infeliz.	,640
PH42. Sou alegre.	,638
PH18. Faço bem os meus trabalhos escolares.	,685
PH22. Sou um membro importante da minha turma.	,611
PH24. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	,640
PH39. Os meus colegas do C. de F. acham que tenho boas ideias.	,672
PH52. Esqueço o que aprendo.	,435

Dimensões: An (Ansiedade); Af (Aparência física); Co (Comportamento); Po (Popularidade); Fe (Felicidade); Ei (Estatuto intelectual).

3.2. Fidelidade dos resultados

Apresentam-se em seguida os resultados referentes à consistência interna da "Escala de autoconceito para adolescentes: Versão reduzida " (EACA-VR).

Na Tabela 2 podem ser encontrados os valores de consistência interna da escala, alcançados na amostra total e por género.

Tabela 2. Adolescents' Self-concept Sort Scale (ASCSS)

Grupo	Co	An	Ei	Po	Af	Sf	PTOT
Masculino	72	72	70	74	78	69	86
Feminino	75	63	69	73	80	77	88
Amostra total	73	73	70	74	79	73	87

Como se constata, os coeficientes tendem a ser superiores, na escala total. Quanto à amostra total, os coeficientes (alfa de *Cronbach*) tendem a ser superiores, principalmente no fator aparência física (Af).

Em anexo, aparece a versão da escala proposta para ser utilizada em futuros estudos, com indicação de itens inversos e com os itens colocados intercaladamente, a fim de reduzir ainda mais a tendência para a resposta estereotipada. Os itens de cada um dos fatores, ou dimensões, são aí também indicados.

O estudo da validade externa da EACA-VR compreendeu a determinação das correlações das pontuações nos fatores e o rendimento escolar dos alunos, bem como a sua adequação comportamental (Leite, no prelo), tendo sido encontrados valores significativos e no sentido esperado, ampliando a validade externa da escala em estudo, de acordo com as tabelas 3 e 4.

Tabela 3. Correlações entre o autoconceito e envolvimento

	Com	Afe	Cog	Age	EAETot
Co	,473**	,017	,171**	,060	,045
An	,005	,042	,010	,194**	,113*
Ei	,226**	,223**	,417**	,509**	,435**
Po	,254**	,051	,006	,193**	,026
Af	,170**	,138**	,151**	,270**	,188**
Sf	,153**	,157**	,131**	,191**	,151**
PHTot	,310**	,156**	,211**	,362**	,220**

** . A correlación é significativa no nivel 0,01 (2 extremidades).

* . A correlación é significativa no nivel 0,05 (2 extremidades).

De acordo com a Tabela 3, existe uma correlação positiva significativa entre as dimensões do autoconceito e as dimensões do envolvimento. De acordo com a referida tabela 3, há uma correlação significativa ($p < 0.01$) entre as dimensões do autoconceito e a dimensão comportamental do envolvimento, excetuando a dimensão comportamental.

Quando se procurou saber que relação existe entre cada uma das dimensões do autoconceito e as notas obtidas a matemática e a português, obteve-se a seguinte descrição, presente na tabela 4.

Tabela 4. Correlação entre o autoconceito e as notas a Português e a Matemática

	Matemática	Português
Co	,046	,098*
An	,126**	,084
Ei	,200**	,242**
Po	,197**	,034
Sf	,078	,001
	,047	,006
PHTot	,180**	,114*

* . A correlación é significativa no nivel 0,05 (2 extremidades).

** . A correlación é significativa no nivel 0,01 (2 extremidades).

Pela leitura dos resultados da Tabela 4, observa-se que existe uma correlação positiva entre o autoconceito e as disciplinas de Matemática e Português, mas apenas em dimensões específicas.

Como se pode constatar, há uma correlação positiva ($p < 0.05$) no PhTot a Português e uma correlação positiva ($p < 0.01$) a Matemática. Também existe correlação significativa das dimensões 'Ansiedade', 'Estatuto Intelectual' e 'Popularidade' com a Matemática e do estatuto intelectual com o Português ($p < 0.01$). O aspeto comportamental correlaciona-se com a disciplina de Português, embora já no limiar da significância estatística ($p < 0.05$).

4. CONCLUSÕES

Como referido na revisão de literatura, o questionário Piers-Harris Children's Self-Concept Scale tem sido recomendado e utilizado na avaliação do autoconceito em vários âmbitos da psicologia (educacional, clínica, social) e para diversos fins (diagnóstico, avaliação de programas de intervenção), a nível nacional e internacional.

Com este estudo pretendeu-se dar continuidade à sugestão efetuada em anteriores investigações (Veiga, 2006; Veiga & Domingues, 2012), melhorando as qualidades psicométricas do PHSCS e, em consequência, as possibilidades de recolha de informação mais consistente com a fundamentação teórica.

A versão elaborada no presente estudo mantém apenas 30 itens da PCHSCS, mudando o tipo de resposta de dicotómica (não, sim) para resposta de 1 (Totalmente em desacordo) a 6 (Totalmente de acordo). A existência de um número de itens idêntico por fatores (5 em cada fator) favorece a clareza da avaliação e reduz o tempo de resposta. Deveremos sublinhar a validade externa da escala (Leite, no prelo).

Em estudos futuros, é nossa intenção ampliar a validade externa da escala, bem como aumentar o conhecimento acerca da distribuição dos estudantes no autoconceito. As diferenças entre estudantes de diversos ciclos de estudos poderá ser objeto de futuras análises.

Futuros estudos poderão manter em aberto o autoconceito de acordo com os contextos. Sumariamente, a escala criada pode ser utilizada em estudos sobre a família.

Este estudo mostra uma escala com boas qualidades psicométricas, apresentando consistência interna e validade externa, o que a torna uma útil ferramenta quer na investigação, quer na prática psico educacional da avaliação do autoconceito em adolescentes, sua diferenciação e desenvolvimento.

Referências bibliográficas

- Bilimória, H. (2010). Promover o desenvolvemento cognitivo e o sucesso escolar: Construção e validação de um programa de treino cognitivo. *Tese de Doutoramento em Educação. Área de especialização de Psicologia da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Clemente, I. (2008). Autoconceito e problemas de comportamento em crianças com dificuldades de aprendizagem. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Clemente, I. & Santos, S. (2010). Autoconceito e Problemas de Comportamento em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho* pp 2576-2590.
- Craven, R. G. & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology* 25, (2).
- Fahive, M., Chuang, Y. & Li, C. (2011). Reliability and Validity Evidence of the Chinese Piers--Harris Children's Self-Concept Scale Scores among Taiwanese Children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, v29 n3 p273-285.
- Gomes, A. (2011). Desenvolvimento vocacional e intervenção social na adolescência (Projecto Bússola). *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária*. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Holmbeck, G., Thill, A., Bachanas, P., Garber, J., Miller, K., Abad, M., Bruno, E. (2008). Evidence-based assessment in psychology: Measures of psychosocial adjustment and psychopathology. *Journal of Pediatric Psychology*, 33(9), 958-980.
- Leite, A. (no prelo). Atitudes face a si próprio e à escola: um estudo com alunos do sistema de aprendizagem em alternância. In *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola (IICIEAE): Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Manata, E. (2011). Atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios: um estudo com alunos do 7.º e 9.º ano. *Tese de Mestrado em Educação. Área de especialização em Formação Pessoal e Social*. Lisboa: Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Marsh, H. (2000). The Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre: research breakthroughs and directions for the new millennium.

- In R. G. Craven & H. B. Marsh (Eds.). *Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances for the New Millennium*. Sydney: University of Western Sydney SELF Research Centre, 1-15
- Marsh, H. (2006). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester, UK: British Psychological Society.
- Marsh, H., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 133-163.
- Nunes, M. (2010). Auto-conceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Oriel, K., George, C. & Blatt, P. (2008). The Impact of a Community Based Exercise Program in Children and Adolescents with Disabilities: A Pilot Study. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, v27 (1), 5-20. (EJ807723) Obtido em <http://www.eric.ed.gov/>
- Piers, E. (1984). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Fell About Myself)*. (2ª edição). Tennessee: Counselor Recording and Tests
- Piers, E. & Harris, D. (1964). Age and others correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-95
- Piers, E. & Herzberg, D. (2002). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (2ª Ed.)*. Wilshire Boulevard, CA: Western Psychological Services.
- Remine, M., Care, E. & Grbic, M. (2009). Deafness, Teacher-of-the-Deaf Support and Self-Concept in Australian Deaf Students. *Deafness and Education International*, v11 n3 p116-131 (EJ853575) Obtido em <http://www.eric.ed.gov/>
- Ribeiro, C. (2010). Relações de sociabilidade, entre Adolescentes, em contexto Escolar. *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em Educação Especial*, Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Rodrigues, E. (2011). O Comportamento Alimentar, o Autoconceito e a Obesidade Infantojuvenil. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica*. Braga: Escola de Psicologia. Universidade do Minho.

- Santos, A. (2010). O autoconceito em crianças com e sem irmãos. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*. V (1), 39-48
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Edições Fim de Século. (3ª Edição).
- Veiga, F. H., & Domingues, D. (2012). A Escala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: uma versão com repostas de um a seis. In *Atas do 12º Colóquio de Psicologia, Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação* (pp.223-238), ISPA, Lisboa.

APÊNDICE

Avaliação do autoconceito de adolescentes: Versão do Piers-Harris reduzida a 30 itens

em escala 1-6

Este questionário procura saber as percepções que tens acerca de ti próprio como pessoa e nas relações com os outros. Responde, por favor, de acordo com a tua experiência, pensamentos e sensações. Não há respostas certas ou erradas. As respostas vão ser usadas unicamente nesta investigação e são confidenciais. Por favor, faz um círculo no número que melhor representa à tua opinião, de acordo com o seguinte critério: discordo totalmente ①; discordo muito ②; mais em desacordo do que de acordo ③; mais de acordo do que em desacordo ④ concordo muito ⑤; concordo totalmente ⑥.

-
- ①②③④⑤⑥_ 01. PH56. Tenho medo muitas vezes. (-)
- ①②③④⑤⑥_ 02. PH44. Sou bonito(a).
- ①②③④⑤⑥_ 03. PH27. Meto-me frequentemente em sarilhos. (-)
- ①②③④⑤⑥_ 04. PH32. Sinto-me posto(a) de parte. (-)
- ①②③④⑤⑥_ 05. PH02. Sou uma pessoa feliz.
- ①②③④⑤⑥_ 06. PH18. Faço bem os meus trabalhos escolares.
- ①②③④⑤⑥_ 07. PH59. Choro facilmente. (-)
- ①②③④⑤⑥_ 08. PH49. Tenho uma cara agradável.

- ①②③④⑤⑥_ 09. PH45. Meto-me em muitas brigas. (-)
- ①②③④⑤⑥_ 10. PH37. Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos desportos. (-)
- ①②③④⑤⑥_ 11. PH40. Sou infeliz. (-)
- ①②③④⑤⑥_ 12. PH39. Os meus colegas de escolar acham que tenho boas ideias.
- ①②③④⑤⑥_ 13. PH23. Sou nervosa(a). (-)
- ①②③④⑤⑥_ 14. PH33. Tenho o cabelo bonito.
- ①②③④⑤⑥_ 15. PH25. Na escolar estou distraído(a) a pensar noutras coisas. (-)
- ①②③④⑤⑥_ 16. PH01. Os meus colegas de turma troçam de mim. (-)
- ①②③④⑤⑥_ 17. PH42. Sou alegre.
- ①②③④⑤⑥_ 18. PH24. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.
- ①②③④⑤⑥_ 19. PH07. Fico nervosa(a) quando o professor me faz perguntas. (-)
- ①②③④⑤⑥_ 20. PH08. A minha aparência física desagradá-me. (-)
- ①②③④⑤⑥_ 21. PH19. Faço muitas coisas más. (-)
- ①②③④⑤⑥_ 22. PH03. Tenho dificuldades em fazer amizades. (-)
- ①②③④⑤⑥_ 23. PH28. Tenho sorte.
- ①②③④⑤⑥_ 24. PH22. Sou um membro importante da minha turma.
- ①②③④⑤⑥_ 25. PH06. Sou uma pessoa tímida. (-)
- ①②③④⑤⑥_ 26. PH15. Sou forte.
- ①②③④⑤⑥_ 27. PH20. Porto-me mal em casa. (-)
- ①②③④⑤⑥_ 28. PH51. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar. (-)
- ①②③④⑤⑥_ 29. PH04. Estou triste muitas vezes. (-)
- ①②③④⑤⑥_ 30. PH52. Esqueço o que aprendo. (-)

Legenda: itens 1-30, ordem da versão curta encontrada, proposta para a investigação posterior. Itens PH, ordem da versão original de PHCSCS de 60 itens. (-) Itens inversos.

Dimensões dos itens: *Ansiedade* - 01, 07, 13, 19, 25; *Aparência física* - 02, 08, 14, 20, 26; *Comportamento* - 03, 09, 15, 21, 27; *Popularidade* - 04, 10, 16, 22, 28; *Felicidade* - 05, 11, 17, 23, 29; *Estatuto intelectual* - 06, 12, 18, 24, 30.

O PERFIL PROFESIONAL DO/DA PEDAGOGO/A EN ATENCIÓN TEMPERÁ

THE PROFESSIONAL PROFILE OF THE PEDAGOGUE IN EARLY CHILDHOOD INTERVENTION

BLANCA GAREA-GESTAL E ELENA FERNÁNDEZ REY

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO

Entre as finalidades da presente comunicación atópase xustificar a pertinencia da formación en Atención Temperá nos futuros graduados/as en Pedagogía da Universidade de Santiago de Compostela (USC). Con este cometido, preténdense analizar algunhas das funcións dos servizos galegos pertencentes a este eido, en consonancia coas competencias xerais e específicas estipuladas na memoria da devandita titulación. O carácter interdisciplinar e a necesaria coordinación dos equipos de Atención Temperá require de perfís profesionais que colaboren na axeitada contextualización da intervención na procura do recurso máis idóneo, tomando en consideración o eido individual, familiar e social nesa análise, desde unha perspectiva bio-psico-social. A coherencia entre as actividades desenvolvidas nos diversos contextos, así como as relacións interpersoais, permiten mellorar a atención aos nenos e nenas, ás súas familias e á contorna. Destácase a presenza da figura do/da pedagogo/a neste ámbito profesional a través da exposición das súas funcións e actuacións específicas ao longo do proceso diagnóstico (detección, valoración, intervención e avaliación). Conclúese valorando a importancia do perfil dos/as graduados/as en Pedagogía no eido da Atención Temperá.

Palabras clave: Pedagogía; Formación; Perfil Profesional; Atención Temperá

ABSTRACT

One of the aims of this communication is to justify the need for training in early childhood intervention to the Degree students in Pedagogy at the University of Santiago de Compostela (USC). For this reason, some functions of Galician services belonging to this field are tried to be analyzed, and these functions are related with general and specific competencies stipulated in memory gives of such degree. The interdisciplinary nature and the necessary coordination of early childhood intervention equipment require professional profiles that work together to perform an intervention with the most appropriate resources. The individual, family and social sphere should be considered, from a bio-psycho-social perspective. The consistency between the activities developed in the different contexts and interpersonal relationships enhance attention to children, their families and their environment. This text highlights the presence of the figure of the pedagogue in this professional field, through the exhibition of their functions and specific actions in the path of diagnostic process (detection, assessment, intervention and evaluation). Lastly, this paper appreciates the importance of the graduates profile in Pedagogy in the field of early childhood intervention.

Keywords: Pedagogy; Academic Training; Professional Profile; Early Childhood Intervention

1. INTRODUCCIÓN

Desde os seus inicios, na segunda metade do Século XX, a variedade de disciplinas nas que se fundamenta a Atención Temperá (en diante AT) xerou certa controversia. A súa orixe sitúase en investigacións da Neuroloxía, Pedagogía, Psicoloxía do Desenvolvemento, Lingüística, Pediatría ou da Psiquiatría (Gutiez, 2005; Mulas e Millá, 2002; Robles e Sánchez-Teruel, 2011). As investigacións sobre o desenvolvemento do

nenos e os servizos de saúde materno-infantís (Gómez e Viguer, 2003), así como os avances na educación infantil temperá e a evolución das técnicas de educación especial (Rico, 2013), ampliaron estes antecedentes.

Será a partir dos anos sesenta cando se comece a falar da AT como unha “práctica intencionada” (Gutierrez e Ruiz, 2012, p. 107). No Informe Warnock (1978) ampliáanse os conceptos de Educación Especial e Necesidades Educativas Especiais, ao tempo que se recomenda a intervención temperá para adquirir condutas inalcanzables de xeito natural, para o cal é preciso unha especialización dos profesionais pertencentes a esa área de coñecemento.

Guralnick (1997) enfoca parte da súa investigación na efectividade dos diversos programas de intervención en AT desde un punto de vista multidisciplinar. A análise dos problemas metodolóxicos detectados favoreceu, nos anos noventa, o xurdimento dos modelos colaborativos entre profesionais, afianzando a cooperación como medida para evitar intervencións illadas, en definitiva, un enfoque interdisciplinar.

A evolución dos modelos de intervención camiñou desde modelos centrados en aspectos biolóxicos ou condutuais ata perspectivas integradoras, baseadas en programas de intervención temperá dirixidos ao neno, á súa familia e á súa contorna (Millá-Romero e Mulas, 2002; Vidal, 2007). A prevalencia de enfoques centrados nas competencias motrices e cognitivas tamén se viu diminuída en favor daqueles orientados cara as competencias comunicativas e sociais (Guralnick, 2005). Deste xeito, o que comezou sendo unha actividade de carácter asistencial, rehabilitadora e compensatoria, evolucionou ata converterse nun modelo preventivo de tres niveis – *Prevención Primaria, Secundaria e Terciaria*- (GAT, 2001).

Na definición do termo AT recollida no Libro Branco de Atención Temperá, estipula que as intervencións deben “ser planificadas por un equipo de profesionais de orientación interdisciplinar ou transdisciplinar” (GAT, 2000, p. 12). Deste xeito, na actualidade a AT contempla as actuacións globais ao neno, á súa familia e contorna.

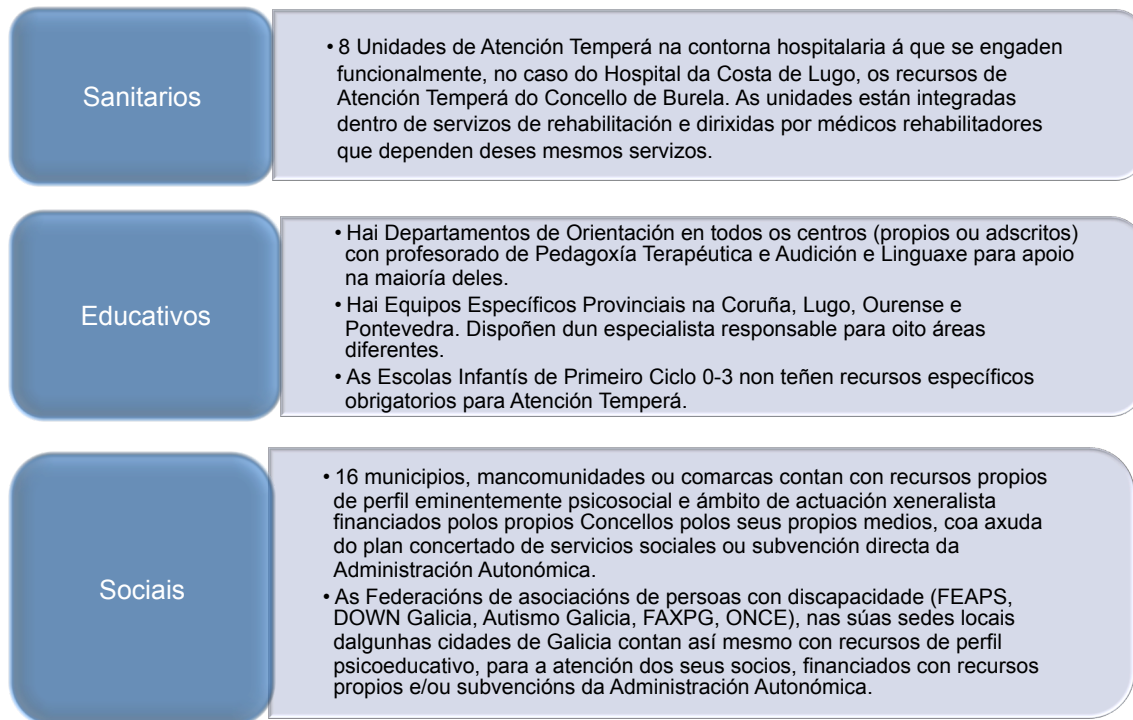
Entre os principios básicos da Atención Temperá (GAT, 2001) atópanse: o diálogo, a integración e a participación das familias, dos profesionais e da sociedade; a gratuidade, universalidade e igualdade de oportunidades; a interdisciplinareidade e alta cualificación dos equipos de traballo; e a descentralización.

A pluralidade de axentes participantes, a confluencia de diversos ámbitos, a diversidade contextual e o carácter global que debe posuír a intervención, xunto coas competencias e habilidades propias do perfil dos/as pedagogos/as, xustifican a súa presenza neste eido profesional.

2. OS SERVIZOS COMUNITARIOS DE PROXIMIDADE DE ATENCIÓN TEMPERÁ

En Galicia existen diversos recursos de Atención Temperá, pertencentes aos tres ámbitos participantes: Educación, Sanidade e Servizos Sociais (ver figura 1), pero o obxecto deste traballo é centrarnos nos Servizos Comunitarios de Proximidade, actualmente conformados polos municipais e supramunicipais.

Figura 1. Servizos de Atención Temperá en Galicia



Fonte: adaptado de GAT (2011, p. 127)

Atendendo aos principios básicos da AT anteriormente mencionados, a mediados dos anos 80 comezan a aparecer en Galicia os primeiros servizos de AT baseados nun sistema mixto de recursos e financiamento (Concellos, Consellerías de familia e Asuntos Sociais, Asociacións de Pais, etc.).

Coa Lei 4/1993 *de servizos sociais de Galicia*, a AT convértese nun programa propio dos Servizos Sociais especializados na área das minusvalías (Art. 13). O perfil dos equipos profesionais nos servizos municipais e supramunicipais é psicopedagóxico, en permanente coordinación cos servizos de educación familiar e traballo social dos Concellos, así como cos de menores ou discapacidades pertencentes a outras entidades.

O Decreto 69/1998, polo que se regula a atención temperá a discapacitados na Comunidade Autónoma de Galicia, ordena a súa adscrición al Servizo Galego de Saúde.

A pertinencia da existencia destas unidades municipais e supramunicipais ven xustificada porque a descentralización deste tipo de servizos permite achegar os recursos aos nenos/as e ás súas familias na súa contorna. Isto implica ampliar o noso radio de acción, conscientes da inestabilidade emocional que poden provocar este tipo de situacións, proporcionando a axuda e estratexias axeitadas para favorecer o desenvolvemento do/a menor (Linares & Rodríguez, 2005). A coherencia entre as actividades realizadas nos diferentes contextos nos que se desenvolve o neno, ou as relacións interpersoais establecidas nos mesmos, son aspectos elementais a tomar en consideración (Bronfenbrenner, 1987).

A publicación do *Libro Branco da Atención Temperá* no ano 2000, supón un punto de encontro entre os eidos competentes nesta materia e recolle, ao igual que o *Documento Marco* publicado pola Asociación Galega de Atención Temperá (AGAT, 2008), a necesidade de contar cun equipo interdisciplinario, co obxectivo de realizar unha avaliación evolutiva do neno/a, da súa familia e os contextos naturais nos que se desenvolve.

Os datos recollidos no devandito Documento (ver táboa 1) permiten comprobar os perfís profesionais existentes nos servizos de AT municipais e supramunicipais no ano 2005. Un 61,53% dos recursos humanos existentes na provincia da Coruña, pioneira na creación deste tipo de sistemas a finais dos 80 e principios dos 90, correspondíanse con profesionais da Pedagogía. É dicir, dun total de 13 profesionais, oito eran pedagogas, tres psicólogas, un fisioterapeuta e un terapeuta ocupacional (os dous últimos a tempo parcial).

A Mariña Lucense e o Concello de Verín contaban con cadansúa pedagoga (que en Lugo supoñía un 33% do persoal e en Ourense un 25%). Na provincia de Pontevedra, o Concello de Cangas do Morrazo dispoñía dunha pedagoga, o de Pontearreas contaba con dúas e no de Silleda traballaba unha Psicopedagoga (o 42% do cadro de persoal).

Táboa 1. Servizos Municipais e Supramunicipais

PROVINCIA	SERVIZOS MUNICIPAIS E SUPRAMUNICIPAIS	RECURSOS
A CORUÑA	Concellos de Negreira, A Pobra e Rianxo	1 pedagoga en cada concello
	Concello de As Pontes	2 pedagogas
	Concello de Noia	3 pedagogas, 1 fisioterapeuta (T. parcial), 1 terapeuta ocupacional (T. Parcial)
	Concello de Brión	2 Psicólogos
	Concello de Santa Comba	1 Psicólogo
LUGO	A Mariña	1 pedagoga, 1 psicóloga, 1 fisioterapeuta (T. parcial)
	Carballiño	1 psicóloga
OURENSE	Verín	1 psicóloga, 2 pedagogas, 1 logopeda
	Cangas do Morrazo	1 pedagoga, 1 fisioterapeuta
	Ponteareas	2 pedagogas
PONTEVEDRA	Salceda de Caselas	1 logopeda
	Silleda	1 mestra-psicopedagoga, 1 psicóloga

Fonte: adaptado de AGAT (2008, p. 37)

Coa Lei 3/2011, *de apoio á familia e á convivencia*, a Xunta de Galicia recoñece a familia como estrutura básica da sociedade e ámbito natural de desenvolvemento da persoa, e reflicte a necesidade dunha actuación coordinada e transversal dos servizos sociais, sanitarios e educativos, promovendo a autonomía persoal dos/as menores, potenciando as súas capacidades, proporcionando os medios precisos para a atención específica ás súas necesidades, con especial fincapé no acceso á atención temperá.

Nese mesmo ano, publícase o estudo *La realidad actual de la Atención Temprana en España* (GAT, 2011), que reflicte a inexistencia dun protocolo consensual de derivación entre as áreas de Sanidade, Educación e Servizos Sociais. A resposta a esta demanda producírase a principios do ano 2015, coa publicación do *Protocolo de coordinación, intervención e derivación interinstitucional en atención temperá* aprobado polo Consello Autonómico de Atención Temperá, en concreción ao Decreto 183/2013, de 5 de decembro, polo que se crea a *Rede galega de atención temperá*, que se presenta como o espazo común de coordinación e corresponsabilidade, integrando os recursos das tres Consellerías participantes e os das Administracións Locais.

Este marco normativo contempla os servizos de AT como: unha rede integral de responsabilidade pública e de carácter universal rexida polos principios de igualdade, coordinación, atención personalizada, integración social, interese superior do/a menor,

prevención, autonomía persoal e participación, descentralización, proximidade, interdisciplinariedade e alta cualificación profesional, diálogo e participación familiar e calidade. Ao mesmo tempo, garante unha intervención global, integral e coordinada aos/ás menores de seis anos e ás súas familias e, asemade, supón o recoñecemento ao traballo desenvolvido polos profesionais de AT en Galicia ao longo destes anos.

O Protocolo galego establece un modelo metodolóxico consensual, de carácter multidimensional y biopsicosocial a través de equipos interdisciplinarios especializados no desenvolvemento infantil de 0 a 6 anos. Polo tanto, representa o instrumento común de coordinación que facilita, tanto a transferencia de información de xeito eficaz, como a intervención dende calquera dos tres departamentos implicados: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria; Consellería de Sanidade; e Consellería de Traballo e Servizos Sociais.

Na táboa 2 expónse unha relación actualizada dos servizos comunitarios específicos e os recursos que compoñen a Rede Galega de Atención Temperá segundo o citado Protocolo. Tal e como se pode comprobar, en comparación cos datos pertencentes ao ano 2005, o perfil dos/as pedagogos/as está a ser substituído por outras titulacións.

Táboa 2. Servizos e recursos comunitarios específicos

SERVIZOS COMUNITARIOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
UDIAF BERGANTIÑOS	1 psicóloga (coord.); 1 psicomotricista; 1 logopeda (18h.); 1 aux. administrativo (15h.)
SAT ORDES	1 psicóloga; 1 psicopedagoga /1/2); 2 logopedas (1 a 1/2); 1 traballadora Social
SAT AS PONTES	2 pedagogas
SAT NOIA	3 pedagogas; 1 psicóloga (Tempo parcial)
SAT A POBRA	1 psicóloga; 1 pedagoga; 1 traballadora social
UDIAF DEZA	1 psicóloga (coord.); 1 psicomotricista; 1 logopeda (25h.)
UDIAF SALNÉS	1 psicóloga (coord.); 1 psicomotricista; 1 logopeda (22h.)
SAT ASPRODICO	2 pedagogas; 1 logopeda
SAT A MARIÑA	1 psicóloga; 1 pedagoga; 1 fisioterapeuta
SAT CARBALLIÑO	1 psicóloga
SAT VERÍN	1 psicóloga; 1 pedagoga; 1 logopeda

Fonte: adaptado de AGAT (2015, p.5)

A análise realizada por AGAT (2015) recolle información do Instituto Nacional de Estatística –INE–, sobre o investimento por Comunidades Autónomas neste tipo de

actuacións, entre 2012-2015, e conclúe que a diferenza entre a media estatal e o investimento actual en Galicia permitiría crear 35 equipos comarcalizados de AT, o cal suporía o cumprimento dos principios básicos da AT –gratuidade, universalidade, igualdade de oportunidades, interdisciplinabilidade, alta cualificación dos equipos de traballo ou descentralización, entre outros- mediante recursos de proximidade.

3. ANÁLISE DAS FUNCIÓNS DOS SERVIZOS DE AT E A SÚA RELACIÓN COAS COMPETENCIAS DO/A PEDAGOGO/A

Este tipo de servizos establecen tres grandes liñas de actuación: a sensibilización; a prevención e detección temperá; e a intervención. Entre as funcións dos Servizos de Atención Temperá atópanse:

- Valorar situacións de risco no desenvolvemento do/a neno/a.
- Ofrecer unha intervención especializada nas dificultades detectadas nas diversas áreas de desenvolvemento: cognitiva, comunicativa, psicomotriz e social, atendendo á Proposta Personalizada de Intervención (PPI).
- Atender ás características individuais e específicas de cada neno/a, familia e contorna.
- Colaborar coas entidades sanitarias, sociais e educativas e os/as seus/súas axentes, na procura da integración do/a neno/a na súa contorna e a prevención de situacións de risco, así como no seguimento da PPI.
- Facilitar unha atención holística e integral ás familias.
- Asesorar a nivel psicopedagóxico e/ou psicolóxico.
- Informar á poboación en xeral sobre a importancia da detección, prevención e intervención precoz en aspectos relativos ao desenvolvemento infantil.

A meirande parte das funcións desenvolvidas nos SAT están directamente relacionadas co desenvolvemento das competencias (xerais, específicas e transversais) que figuran no deseño do Título de Graduado/a en Pedagogía (Universidade de Santiago de Compostela, 2011). Entre elas se atopan:

- Coñecer, comprender e analizar de modo integral situacións educativas en diferentes contextos.
- Coordinar intervencións educativas con outros profesionais.
- Diagnosticar as necesidades de desenvolvemento educativo.
- Comprender os procesos de ensino-aprendizaxe e a súa incidencia na formación integral das persoas.
- Identificar problemas educativos e indagar sobre eles para posibilitar propostas de mellora na práctica educativa.

- Diseñar recursos adaptados e contextualizados ás necesidades detectadas
- Orientar ás familias.
- Mediar en situacións de diversidade cultural e familiar.

Para o axeitado desenvolvemento das funcións de atención directa – información, orientación, intervención e planificación- correspondentes aos servizos de AT, requírese de equipos interdisciplinares e especializados, que inclúen a figura do/a Pedagogo/a (FEAPS, 2001; GAT, 2001). As características do perfil dos profesionais da Pedagogía permiten que poidan exercer de coordinadores/as dos programas de AT e/ou formar parte dos equipos de atención directa.

Algunhas das funcións como coordinador/a serían:

- Planificar o programa de AT, xunto co equipo de atención directa.
- Realizar as memorias anuais.
- Favorecer a coordinación entre os diferentes profesionais e axentes que participan na intervención.
- Colaborar cos diversos servizos pertencentes aos tres eidos participantes – Sanidade, Servizos Sociais e Educación-.
- Avaliar o funcionamento do programa previamente planificado e introducir propostas de mellora.
- Organizar e promover a participación en actividades formativas.
- Xestionar os recursos persoais e materiais de xeito óptimo.

4. A FIGURA PROFESIONAL DO/A PEDAGOGO EN AT

A pluralidade de axentes que participan en AT –familias, mestres, orientadores, médicos, etc.- require de profesionais da Pedagogía que saiban desenvolverse dentro da ampla variedade contextual existente. A interacción entre as áreas de exploración é dinámica e debe ser considerada de xeito global. Crespo (2005) establece as seguintes áreas de exploración: *físico-sensorial* –contempla antecedentes persoais, familiares ou patolóxicos-; *psicolóxica* – intelixencia e personalidade-; *familiar*- distingue elementos persoais, materiais e de relación-; *socio-ambiental*; e *pedagóxica*- onde, cando e como se desenvolven as aprendizaxes-.

Entre as funcións do/a pedagogo/a atópanse (Aranda e De Andrés, 2004):

- Realizar entrevistas e informes.
- Aplicar probas psicométricas e/ou complementarias.
- Expoñer hipóteses para a posterior intervención

- Participar na realización da Proposta Personalizada de Intervención (PPI).
- Dar resposta ás necesidades do neno/a (educativas, sociais, emocionais, afectivas...)
- Valorar a información aportada polas familias.
- Facilitar estratexias de intervención e pautas educativas ás familias.
- Favorecer a colaboración entre os distintos axentes participantes.
- Difundir materiais e instrumentos de orientación.

A composición dos equipos varía, dependendo do modelo de actuación a seguir polo servizo AT correspondente, pero xeralmente está formado por pedagogos/as, logopedas, psicólogos/as, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas ou traballadores/as sociais, entre outros/as. As actuacións de cada un destes/as profesionais dependerá das necesidades dos nenos/as, das familias e da contorna. Para Belda (2014), coñecer as necesidades das familias e expor unha intervención eficaz e coherente constitúe unha das funcións máis importantes para os/as profesionais da AT.

A cualificación profesional e o traballo en equipo son fundamentais. De acordo con Perera (2011), o concepto de interdisciplinariedade vai máis alá da suma de distintas disciplinas, require da formación específica nunha disciplina así como no marco conceptual común e o traballo en equipo. A calidade deste tipo de servizos é un dereito e garantía para o usuario/a e unha obriga para os profesionais que participan na intervención, posto que non debemos esquecer que unha mala praxe pode comprometer seriamente o seu progreso biolóxico, psicolóxico ou social.

5. ANÁLISE DAS FUNCIÓNS DOS/AS PEDAGOGOS/AS AO LONGO DO PROCESO DE DIAGNÓSTICO (DETECCIÓN, VALORACIÓN, INTERVENCIÓN E AVALIACIÓN)

O desenvolvemento do proceso diagnóstico reflicte multitude de aspectos a ter en conta, ao tratarse dunha análise de factores intrínsecos e extrínsecos do/a neno/a con trastornos do desenvolvemento ou con risco de padecerlos, dende unha dimensión bio-psico-social. Dita análise complementábase coa valoración dende unha perspectiva pedagóxica e psicolóxica dos aspectos adaptativos e sociais, emocionais, perceptivos, comunicativos, da autonomía persoal, da capacidade de aprendizaxe, entre outros (Mulas e Millá, 2002).

O modelo metodolóxico establecido no *Protocolo de coordinación, intervención e derivación interinstitucional en Atención Temperá* (Xunta de Galicia, 2015), contempla, entre outros aspectos, a detección precoz dos trastornos do desenvolvemento ou das situacións de risco, a súa identificación e rexistro, así como a súa valoración e intervención interdisciplinaria a través das fases de acollida, valoración, intervención e avaliación. Tamén establece a elaboración e seguimento dun Plan Personalizado de Intervención (PPI).

O Protocolo establece que os axentes participantes (familia, escola, servizos sociais comunitarios) deberán canalizar as súas actuacións a través dos servizos de pediatría, que decidirán se o caso compete ás Unidades de Atención Temperá (UAT) existentes nos centros hospitalarios ou aos Centros de Desenvolvemento Infantil e Atención Temperá (CDIAT) do sistema de servizos sociais. O proceso está dividido en catro fases:

1. Acollida: integra a demanda de intervención realizada polas familias e asinada polos servizos de pediatría e realízase a primeira entrevista. Nesta primeira fase recóllense datos persoais, antecedentes familiares; evolución no desenvolvemento; rutinas; motricidade; relacións sociais ou aspectos adaptativos e condutuais, entre outros. Toda esta información contemplábase no expediente único de atención temperá. Nesta etapa determinarase o profesional asumirá o papel de interlocutor coa familia.
2. Valoración: o equipo interdisciplinar realiza a posta en común e valoración da información obtida, identificando as fortalezas, debilidades e demandas, para o cal se empregará a observación sistemática e/ou inventarios de desenvolvemento, de xeito complementario entre si. Os instrumentos de cribado –*screening*– permiten detectar desviacións no desenvolvemento infantil,

triangular datos coa información obtida doutras fontes ou cuantificar cambios tras administracións pre e/ou posttest, entre outras.

Isto permitirá establecer hipóteses iniciais sobre a situación para a realización da Proposta Personalizada de Intervención (PPI), que será trasladada ás familias. A PPI recolle os obxectivos da intervención; os recursos, o medio e o ámbito de realización; as liñas de actuación de cada profesional e as coordinacións con profesionais doutros ámbitos.

3. Intervención: correspóndese coa execución da PPI. As actuacións realizadas determinaranse no catálogo de servizos de atención temperá. Giné, Gracià, Vilaseca e Balcells (2008) poñen énfase na importancia de que a intervención se oriente cara o progreso e a calidade de vida das familias.
4. Avaliación: revísase a consecución dos obxectivos establecidos na PPI. De ser preciso, actualízanse e asínase unha nova proposta. Se os obxectivos foron alcanzados –ou cumpridos os seis anos do/a menor- finalízase o servizo co informe pertinente.

Contando cos informes elaborados nos servizos de atención temperá, os tres sistemas participantes deberán elaborar o itinerario de intervención correspondente para atender aos nenos e nenas que cumprisen os 6 anos.

A continuación pódese observar (ver táboa 3), unha síntese das actuacións que se realizan en AT, así como os e as profesionais que nelas interveñen.

Táboa 3. Actuacións en Atención Temperá

	DETECCIÓN	VALORACIÓN	INTERVENCIÓN e SEGUIMIENTO
EDUCACIÓN	Pedagogo-Psicólogo, Médico, Fisioterapeuta, Logopeda, Pedagogo Terapéutico, M. Audición e Linguaxe, M. Educación Especial e A. Social	Psicopedagóxica, funcional, ditame de escolarización	Directa e indirecta, familia, escola (aula integración ou apoio e centro específico), estimulación
SANIDADE	Médico (Rehabilitador, Psiquiatra, Neuropediatra...), Psicólogo, Fisioterapeuta, Logopeda e Asistente Social	Médica, funcional	Ambulatoria, directa e indirecta
SOCIAL	C. Base: Pedagogo-Psicólogo, Médico, Fisioterapeuta, Logopeda e Asistente Social	Psicopedagóxica, socioambiental, familiar, Ditame de minusvalía	Ambulatoria, directa e indirecta (clínica), estimulación
	CDIAT: Psicólogo, Pedagogo, estimulador	---A demanda, psicolóxica, socioambiental, familiar	

Fonte: Gutiez e Ruíz (2012, p. 114)

6. CONCLUSIÓNS

A modo de recapitulación, a evolución nos modelos de intervención permítenos observar o percorrido dende modelos rehabilitadores a enfoques holísticos, defensores estes últimos, da Atención Temperá como parte dun proceso integral dirixido ao desenvolvemento harmónico dos/as nenos/as integrados na súa contorna. A actual perspectiva ten como epicentro a familia, obxecto de atención e necesaria aliada na propia intervención.

Entre os principios básicos da AT destacan a universalidade, a interdisciplinariedade e a cualificación profesional, cunha finalidade clara: garantir a igualdade de oportunidades dunha parte da cidadanía particularmente indefensa.

A AT require dunha sólida formación multidisciplinar, rigor sistemático nos procedementos e unha avaliación permanente (GAT, 2000; Grupo PADI, 1996; ICASS, 2001; Millá, 2003), superando a controversia existente. O establecemento dun modelo metodolóxico común, reflectido no Protocolo galego, implica un fito para as/os profesionais que traballan en AT, pero a dificultade de acordar uns parámetros comúns para realizar un diagnóstico fai necesaria unha formación base en canto á súa tipoloxía, niveis, obxectivos e finalidade.

Demostrada a existencia de profesionais da Pedagogía dende os inicios deste tipo de servizos en Galicia, na meirande parte mulleres e pioneiras na súa creación e a pertinencia deste perfil, recomendado e xustificado documentalmente, clave na interdisciplinariedade requirida, e en consonancia coas competencias propias dos/as graduados/as en Pedagogía, conclúese destacando a importancia de estender a formación e manter a súa participación dentro dos equipos de actuación no eido da Atención Temperá.

Referencias bibliográficas

Aranda, R., & De Andrés, C. (2004). La organización de la atención temprana en la educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 217-246. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_10.pdf

Asociación Galega de Atención Temperá (AGAT). (2008). *Documento Marco: unha proposta aberta para a mellora da Atención Temperá*. Vigo: Autor.

Asociación Galega de Atención Temperá (AGAT). (2015). *Atención Temperá. Mapa de Necesidades*. Recuperado de <http://atenciontemprana.com/wp-content/uploads/2015/09/MAPA-NECESIDADES-AGAT-setembro-2015.pdf>

Belda, J. C. (2014). The early intervention and its praxis. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 195-201. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4868187>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós

Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo (FEAPS). (2001). *Manual de buenas prácticas. Atención Temprana, orientaciones para la calidad*. Recuperado de http://www.feaps.org/manualesbb_pp/atencion_temprana.pdf

Crespo, J. (2005). El diagnóstico pedagógico en atención temprana. En P. Gutiez (Ed.), *Atención temprana: Prevención, detección e intervención en el desarrollo (0-6 años) y sus alteraciones* (pp. 487-554). Madrid: Editorial Complutense.

Decreto 69/1998, do 26 de febreiro, polo que se regula a atención temperá a discapacitados na Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 47, do 10 de marzo de 1998

Decreto 183/2013, de 5 de decembro, polo que se crea a Rede galega de atención temperá. Diario Oficial de Galicia, 244, do 23 de decembro de 2013

Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana - GAT. (2011). *La realidad actual de la Atención Temprana en España*. Madrid: Real Patronato de la discapacidad.

Giné, C., Gracià, M., Vilaseca, R., & Balcells, A.(2009). Trabajar con las familias en atención temprana. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 65 (23,2), 83-94. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3007828>

Gómez, A., & Viquer, P. (2003). Aproximación al estudio de la Intervención Temprana: antecedentes, orígenes y evolución histórica. En A. Gómez, P. Viquer & M. J. Cantero (Coords.), *Intervención Temprana: Desarrollo óptimo de 0 a 6 años* (pp. 21-36). Madrid: Pirámide.

Grupo de Atención Temprana (GAT). (2000). *Libro Blanco da Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

Grupo de Atención Temprana (GAT). (2001). *Libro Branco da Atención Temperá*. Vigo: Asociación Galega de Atención Temperá.

Grupo PADI. (1996). *Criterios de Calidad en Centros de Atención Temprana*. Madrid: Gensi.

- Guralnick, M. J. (1997). *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Guralnick, M. J. (2005). Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities: Current Knowledge and Future Prospects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 313-324. Recuperado de <http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAC257/GURALNICK.pdf>
- Gutiez, P. (Ed.). (2005). *Atención temprana: Prevención, detección e intervención en el desarrollo (0-6 años) y sus alteraciones*. Madrid: Editorial Complutense.
- Gutiez, P., & Ruiz, E. (2012). Orígenes y Evolución de la Atención Temprana. Una Perspectiva Histórica de la Génesis de la Atención temprana en Nuestro País. Agentes, Contextos y Procesos. *Psicología Educativa*, 18(2), 107-122. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/ed2012v18n2a3.pdf>
- Institut Català d'Assistència i Serveis Socials (ICASS). (2001). *Centres de desenvolupament infantil i atenció precoç. Indicadors d'avaluació de qualitat*. Recuperado de http://benestar.gencat.cat/web/.content/01departament/02funcionsiestructura/millora_qualitat_icass/eines_suport_i_publicacions/publicacions/centres_desenvolupament_infantil/atencio_precos.pdf
- Lei 4/1993, do 14 de abril, de *servizos sociais*. Boletín Oficial do Estado, 112, do 11 de maio de 1993
- Lei 3/2011, do 30 de xuño, de *apoio á familia e á convivencia de Galicia*. Diario Oficial de Galicia, 134, do 13 de xullo de 2011
- Linares, C., & Rodríguez, T. (2005). Sentido y significado de la atención temprana: una evolución positiva. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil*, 22(3), 102-109. Recuperado de <http://www.aepnya.com/index.php?journal=RPIJ&page=article&op=view&path%5B%5D=11>
- Millá, M. G. (2003). La calidad en Atención temprana. *Revista Minusval*, 3, 71-74. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/8.2.1.2-139/especialAT/minusval_especial_AT.pdf
- Millá-Romero, M. G., & Mulas, F. (2002). Diagnóstico interdisciplinar en atención temprana. *Revista de Neurología*, 34(1), 139-143. Recuperado de <http://www.revneurol.com/sec/resumen.php?id=2002071>

- Mulas, F., & Millá, M. G. (2002). Atención temprana: qué es y para qué sirve. *Summa Neurológica*, 3(1), 31-34. Recuperado de <http://www.ibanezplaza.com/Biblio/PDFs/SN3.pdf>
- Perera, J. (2011). Atención Temprana: Definición, objetivos, modelo de intervención y retos planteados. *Revista Síndrome de Down*, 28, 140-152. Recuperado de <http://www.downcantabria.com/revistapdf/111/140-152.pdf>
- Rico, D. (2013). *Construcción y validación de un sistema de detección precoz de trastornos del desarrollo (SDPTD) en niños de 18, 24 y 36 meses*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3993/Construcci%C3%B3n%20y%20validaci%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- Robles, M^a. A., & Sánchez-Teruel, D. (Coords.). (2011). *Evaluación e intervención en atención infantil temprana: Hallazgos recientes y casos prácticos*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Universidade de Santiago de Compostela (2011). *Memoria do Grao en Pedagogía*. Recuperado de http://www.usc.es/export/sites/default/gl/servizos/sxopra/memorias_graos_USC/Pedagogxa.pdf
- Vidal, M. (Coord.). (2007). *Estimulación Temprana (De 0 a 6 años). Desarrollo de capacidades, valoración y programas de intervención*. Madrid: CEPE.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry in to the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationary Office. Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Xunta de Galicia. (2015). *Protocolo de coordinación, intervención y derivación interinstitucional en atención temprana*. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/web/node/14357>

SERVIZO DE RECURSOS PSICOPEDAGÓXICOS: RELEVANCIA PARA O GRAO EN EDUCACIÓN SOCIAL

SERVIZO DE RECURSOS PSICOPEDAGÓXICOS: RELEVANCE FOR SOCIAL EDUCATION DEGREE

ANA I. COUCE SANTALLA, BLANCA GAREA-GESTAL E PAULA OUTÓN OVIEDO

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO

A finalidade desta comunicación é presentar a importancia e as funcións que cumpre o Servizo de Recursos Psicopedagóxicos (SRP) pertencente á Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela (USC), para a formación do alumnado do Grao en Educación Social. En primeiro lugar, descríbese a organización e o funcionamento do SRP. Establécese unha relación entre un servizo deste tipo e o desenvolvemento de competencias xerais e específicas, así como a súa vinculación coas saídas profesionais deste título, entre as que sobresa a capacidade de analizar realidades socioeducativas tanto en termos diagnósticos como prospectivos; ou a aplicación dos coñecementos teóricos e metodolóxicos precisos para a planificación e avaliación de intervencións socioeducativas. Posteriormente, expóñense os principais resultados obtidos a través dun cuestionario administrado ao alumnado no curso académico 2014-2015. As dimensións a valorar están relacionadas cos motivos para utilizar este servizo, co grao de importancia percibida con vistas á formación académica e ao desenvolvemento profesional ou co nivel de satisfacción ao empregalo. Recóllense varias propostas de mellora e conclúese indicando algunhas dimensións que avalan a relevancia dun servizo desta índole desde o punto de vista formativo no Grao en Educación Social.

Palabras clave: diagnóstico socioeducativo; recursos educativos; educación superior.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present the importance and functions of Servizo de Recursos Psicopedagóxicos (SRP) belonging to the Faculty of Education Sciences (Universidade de Santiago de Compostela-USC-) for the training students of Degree in Social Education. First, it describes his organization and performance. There is a relationship between a service of this kind and the development of general and specific skills, as well as the professional opportunities. Some of the competences are: the ability to analyze socio-educational realities, both in diagnostic and prospective terms; or the application of theoretical and methodological knowledge necessary for planning and evaluating the socio-educational intervention. Later, it exposes the main results obtained through a questionnaire applied to students during academic year 2014-2015. The evaluative dimensions are related with the reasons for using this service, the degree of perceived importance about the academic and professional development and the satisfaction level when you use it. It collects various proposals for improvement and the conclusions show some dimensions that guarantee his relevance for the Social Education Degree training.

Keywords: socio-educational diagnosis; educational resources; higher education.

1. O SERVIZO DE RECURSOS PSICOPEDAGÓXICOS (SRP)

O Servizo de Recursos Psicopedagóxicos da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela é unha unidade de consulta, asesoramento e préstamo dos diversos recursos psicopedagóxicos vinculados á formación teórico-práctica de diferentes materias, que foi creada no ano 2007.

Está atendido, de maneira voluntaria, por profesorado e bolseiros/as da área de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación.

Os seus obxectivos específicos son:

- Crear un fondo de recursos psicopedagóxicos e a base de datos correspondente de interese para as materias impartidas nas titulacións da Facultade de Ciencias da Educación.
- Asesorar ao profesorado e alumnado no coñecemento e emprego dos recursos psicopedagóxicos existentes no servizo.
- Facilitar a autoaplicación e avaliación de probas e instrumentos pedagóxicos.

Os destinatarios deste Servizo son os estudantes das distintas titulacións impartidas no centro e o persoal docente e investigador.

O espazo físico que ocupa o Servizo complementase con outro virtual. Este último facilita o acceso á base de datos dos recursos, ao catálogo e demais prestacións.

O Servizo ten un horario establecido ao longo do curso académico, e aténdese previa cita en períodos non lectivos.

O funcionamento do SRP é moi similar ao dunha biblioteca. Para facer uso do mesmo (en sala ou préstamo a domicilio) é condición indispensable acreditar a relación coa facultade.

Lévase un rexistro das consultas a través da cumprimentación da ficha correspondente. No caso do alumnado de grao, terá que contar coa autorización do profesor da materia quen supervisará a administración, corrección e interpretación dos resultados do instrumento do préstamo.

O préstamo a domicilio ten unha duración diferente, en función de si o usuario é estudante de Grao, de Máster ou persoal docente e investigador. O número de probas que se poden solicitar vai de un só instrumento (estudantes) a tres (profesorado e investigadores/as).

No momento do préstamo, o persoal responsable do servizo, debe verificar conxuntamente co usuario o estado de tódolos materiais que contén o instrumento, de

xeito que se constate que se atopa completo e en perfecto estado; tamén, no momento de realizar a devolución, realizase o mesmo procedemento.

Na procura doutros servizos similares, atópanse diversas denominacións, xeralmente docimotecas ou testotecas. Na maioría dos casos, estes servizos sitúanse dentro das bibliotecas das facultades de CC. da Educación, Formación do Profesorado, Psicoloxía ou Filosofía, entre outras. Por exemplo, a Universidade da Coruña dispón dunha docimoteca dentro da biblioteca de CC. da Educación, ao igual que á Universidade Complutense de Madrid; mentres que nas de Murcia, Salamanca, Oviedo e Valencia sitúanse na Facultade de Psicoloxía.

4. IMPORTANCIA DO SRP PARA A FORMACIÓN DOS PROFESIONAIS DA EDUCACIÓN SOCIAL

O educador social desempeña o seu labor profesional en ámbitos e contextos moi diferentes (intervención comunitaria, animación sociocultural, interculturalidad, drogodependencias, orientación socio laboral...), dando resposta a diversas necesidades sociais, educativas, culturais e de lecer da nosa sociedade. Este labor socioeducativa pódela aplicar tanto con individuos como con grupos e/ou colectivos de calquera idade (infancia, mocidade, terceira idade...), sectores (saúde, xustiza, servizos sociais, lecer...) e niveis de intervención (preventiva e correctiva). O seu campo de actuación é pois tan amplo que convén que desenvolva unha serie de competencias que lle permitan indagar e intervir sobre individuos insertos en situacións socioeducativas complexas.

Autores como Zabalza (2003), Sáez (2009) ou Ruiz (2010) sinalan a importancia que na formación inicial ten o desenvolvemento de competencias que se consideren útiles para resolver os problemas que se poidan presentar no exercicio profesional. Por esta razón, prima o interese por integrar nos plans de estudos universitarios estratexias de intervención práctica (Monereo e Pozo, 2003; García e Sáez, 2011), que parten de premisas como problematizar as situacións para chegar a aprender, entrenar as capacidades reflexivas e éticas ou promover os procesos cognitivos e metodolóxicos colectivos, entre outras.

O SRP pode utilizarse como unha ferramenta na planificación dese tipo de actividades estratéxicas no Grao en Educación Social que estean “supeditadas a procesos de decisión intencionais e conscientes que tratan de axustarse ás distintas condicións de cada contexto educativo e esixen a posta en marcha de dispositivos de autoregulación cognitiva” (Monereo e Pozo, 2003, p. 25).

Ademais, ten unha clara relación co desenvolvemento das competencias (xerais, específicas e transversais) incluídas no deseño do Título (Universidade de Santiago de Compostela, 2008), en especial coas de carácter específico que aborden, entre outros, os seguintes ámbitos:

- Análise das realidades sociopolíticas, económicas, educativas, culturais e lingüísticas, así como os ámbitos da acción educativa, tanto en termos diagnósticos como prospectivos.
- Avaliación das circunstancias persoais, institucionais e sociais que conforman ao ser humano ao longo da vida.
- Uso de estratexias, procedementos, medios, técnicas... que posibiliten unha intervención educativa coas persoas e colectivos afectados por problemáticas ou circunstancias sociais.
- Deseño, execución e avaliación de plans, programas, proxectos e actividades de intervención socioeducativa.

O tipo de probas, tests e recursos dispoñibles no SRP tamén son axeitados para o traballo dous educadores sociais nos seus diferentes contextos profesionais, especialmente para obter unha visión máis detallada e profunda do fenómeno estudado, cumprindo coa necesidade detectada por diversos estudos (ANECA, 2005; Sáez, 2007, 2009; Pereira e Solé, 2013) de achegar o contexto universitario ao profesional destes titulados e de ofertar unha maior formación práctica na titulación.

5. MÉTODO

A análise do nivel de satisfacción do alumnado do Grao en Educación Social co SRP no curso académico 2014-2015, levouse a cabo a través dun cuestionario *ad hoc*, administrado de xeito presencial. O instrumento constaba de 10 ítems que combinaban preguntas de resposta aberta e pechada (múltiple, escalar numérica).

Entre as dimensións a valorar atópanse: os motivos para utilizar este servizo, o grao de importancia percibida por parte do alumnado con vistas á súa formación académica e desenvolvemento profesional, así como o nivel de satisfacción en factores como as características do espazo dispoñible no servizo, a variedade e cantidade de fondos ou as condicións de préstamo, entre outros. Ao mesmo tempo, recóllense as suxestións de mellora aportadas polas usuarias e usuarios do servizo.

Un total de 54 estudantes do Grao en Educación social da USC compuxeron a mostra.

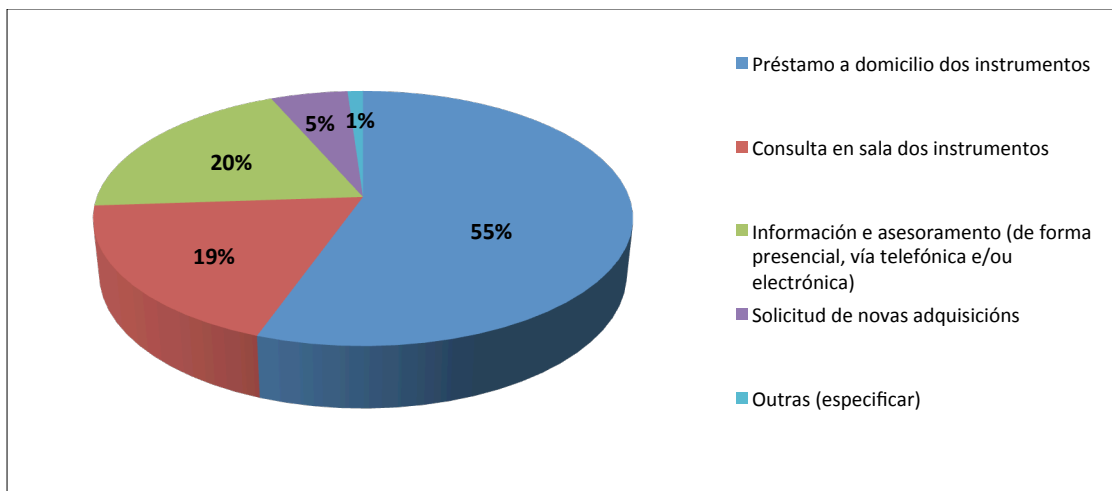
6. RESULTADOS E DISCUSIÓN

A continuación expóñense os resultados obtidos nas seguintes dimensións: frecuencia do uso do SRP; tipo de prestación; motivos para visitar o servizo; materias da titulación para as que precisaron dispoñer destes recursos educativos; así como o grao de satisfacción no tocante ás instalacións, aos tempos (calendario e horario), aos fondos existentes, ás condicións do préstamo, ao persoal e ao servizo no seu conxunto.

Os datos analizados amosan que o 96,3% do alumnado acudiu ao servizo entre 1 e 3 ocasións, mentres que o 3,7% restante fíxoo entre 4 e 6 veces.

Tal e como se reflicte na *figura 1*, relativa ás prestacións utilizadas, máis da metade do alumnado solicitou o préstamo a domicilio dos instrumentos, seguido do 19% que se decantou por consultalos nas propias instalacións do servizo. Un 20% das/os usuarias/os solicitaron información e asesoramento presencial, telefónico ou a través de correo electrónico. Un 5% do alumnado participante presentou solicitudes de novas adquisicións para aumentar os fondos do SRP.

Gráfico 1. Prestacións utilizadas



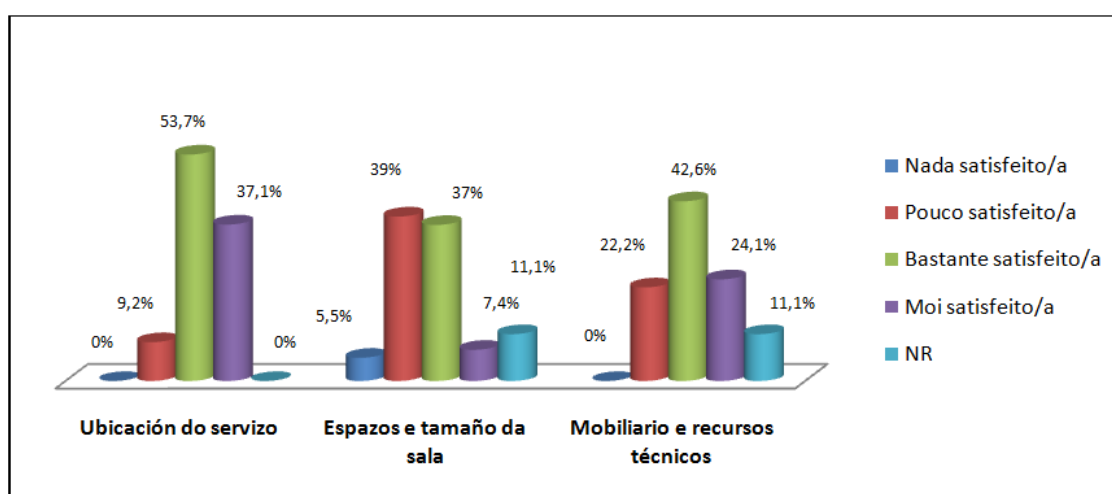
Respecto aos motivos para acudir ao servizo, o 93% dos estudantes manifestan que as actividades académicas propostas polo profesorado incluían a consulta de recursos psicopedagóxicos. O 4% afirma asistir na busca de información para preparar exposicións na aula, mentres que as visitas do 3% restante tiñan como obxectivo a realización de actividades de investigación.

A materia da titulación vinculada coas visitas ao SRP foi Análise e Diagnóstico das Realidades socioeducativas. Entre as competencias desenvolvidas nesta disciplina, que xustifican a necesidade de consulta aos recursos e probas dispoñibles no SRP, atópanse a planificación e deseño de avaliacións iniciais e diagnósticas ou a análise das diversas necesidades socioeducativas.

De acordo coa escala de valoración relativa ao grao de satisfacción por parte dos usuarios respecto ás instalacións, a ubicación do servizo obtén o nivel máis elevado de satisfacción, abalado por un 53,7% que manifesta estar bastante satisfeito/a e un 37,1% que afirma estar moi satisfeito/a. O investimento realizado pola Facultade para actualizar e incrementar os fondos do SRP nos últimos anos, facilita que os recursos e mobiliario dispoñibles acaden unha puntuación positiva no 66,7% dos casos.

As limitacións espaciais condicionan a realización de determinadas actividades dentro da propia sala, motivo polo cal, un 39% atópase pouco satisfeito/a e un 5,5% nada satisfeito/a cos espazos e tamaño das instalacións.

Gráfico 2. Instalacións



Os recursos dispoñibles no SRP están distribuídos en 23 áreas: adaptación e conduta; ámbito laboral; ansiedade, depresión e estrés; aprendizaxe e estudo; aptitudes; atención; autoestima e autoconceito; creatividade; desenvolvemento evolutivo; habilidades sociais; intelixencia; intelixencia emocional; lectoescritura e linguaxe; linguaxe oral; manuais de consulta; matemáticas; memoria; neuropsicoloxía; orientación profesional; personalidade; probas proxectivas; programas de intervención e terceira idade.

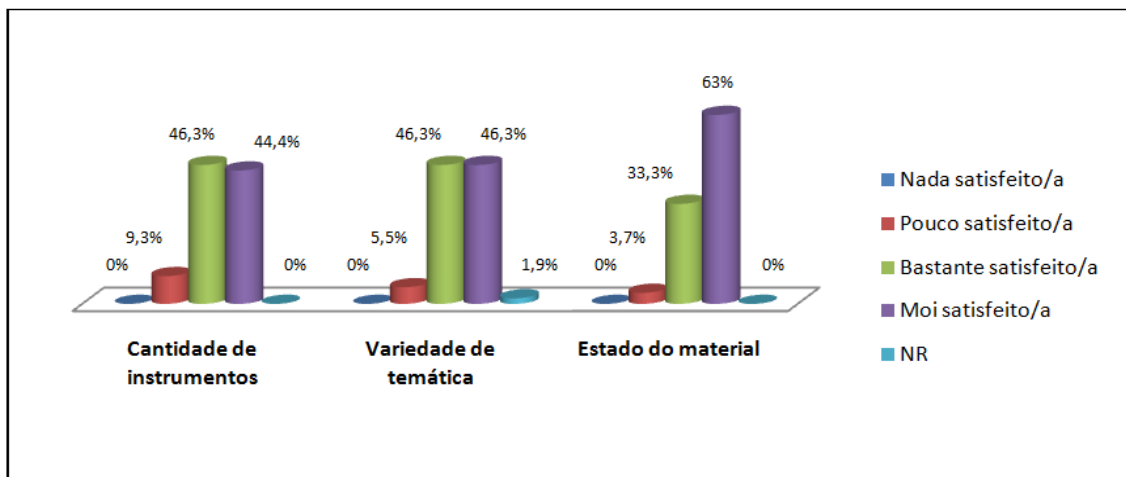
Un total de 180 instrumentos compoñen os fondos do SRP, entre os que se atopan cuestionarios, test, escalas, baterías, programas, inventarios e manuais. Destes instrumentos, os máis solicitados polo alumnado do Grao en Educación social foron: *Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria, A-EP* (Ramos, Giménez, Muñoz-Adell & Lapaz, 2006); *Acoso y Violencia Escolar, AVE* (Piñuel & Oñate, 2006); *Escala de Motivaciones Psicosociales, MPS* (Fernández-Seara, 2009); *Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares, BULL-S* (Cerezo, 2000); *Prueba Perceptiva y de Atención, T-P* (Toulouse & Piéron, 2007); *Diagnóstico Neuropsicológico*

de Adultos, *LURIA DNA* (Manga & Ramos, 2007); *Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar, BAPAE* (De la Cruz, 2006); *Autoconcepto Forma 5* (García & Musitu, 2009); *Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria, EDI-2* (Garner, 1998); *Programa de Lectura y Escritura, ABC Dislexia* (Outón, 2010); *Test de Colores y Palabras, STROOP* (Golden, 2007); *Fabulas de Düss* (Düss, 2004); *Casa, Árbol, Persona, HTP* (Buck, 2008).

Unha extensa maioría do alumnado participante (92,6%) valora positivamente a variedade temática anteriormente exposta. Ao mesmo tempo, un 46,3% afirma estar bastante satisfeito/a coa cantidade de instrumentos dispoñibles no SRP, un 44,4% moi satisfeito/a, mentres que o 9,3% pouco satisfeito/a.

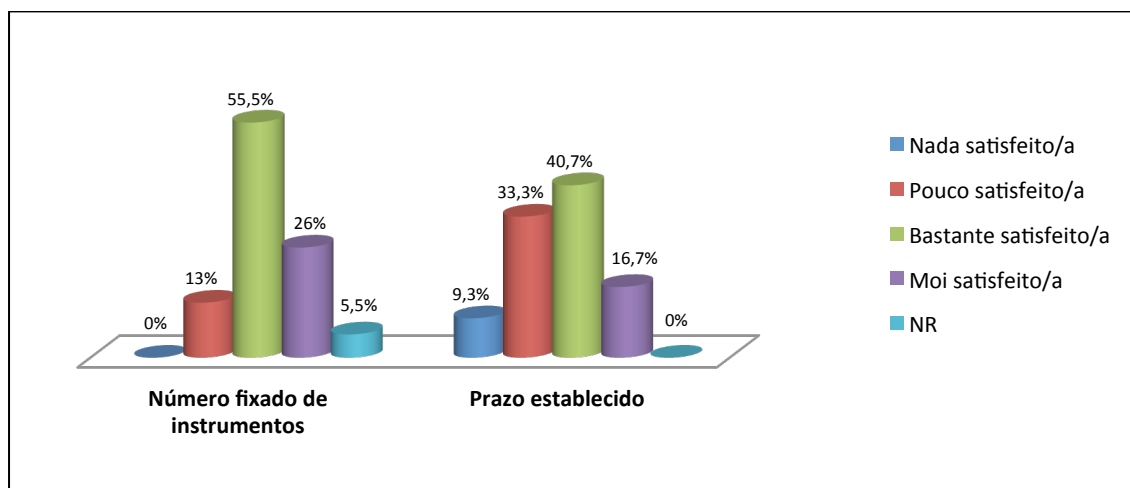
Asemade, o estado dos materiais recibe unha óptima valoración, ao obter nun 63% dos casos a clasificación de moi satisfeito/a, xunto co 33,3% que afirma estar bastante satisfeito/a.

Gráfico 3. Fondos



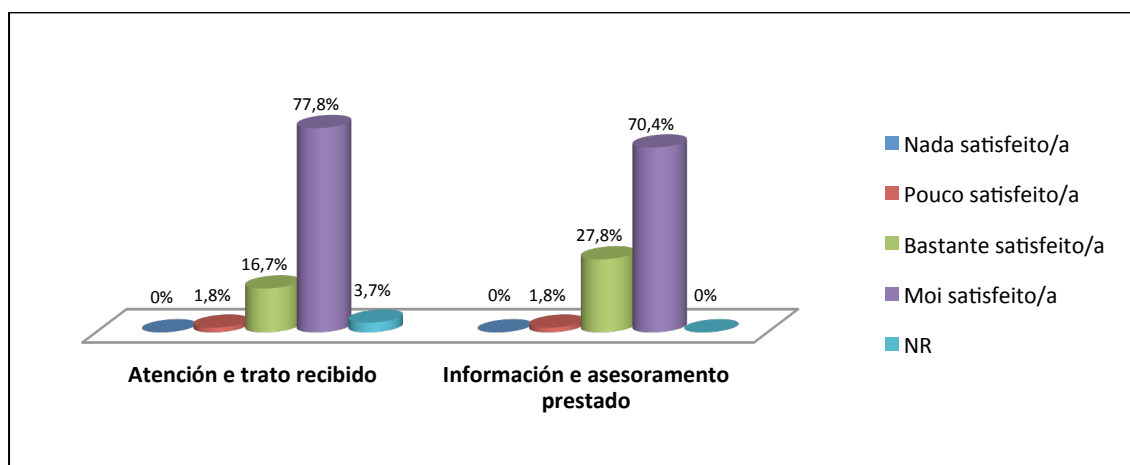
No tocante ás condicións de empréstito, os sete días estipulados para o alumnado de Grao - renovable unha semana máis-, percíbense como insuficientes nun 42,6% dos casos, nos que manifestan estar pouco ou nada satisfeitos/as. Pola contra, o número fixado de instrumentos empréstados en cada quenda, obtén no 55,5% e no 26% respectivamente, a clasificación de bastante e moi satisfactoria.

Gráfico 4. Condicións do préstamo

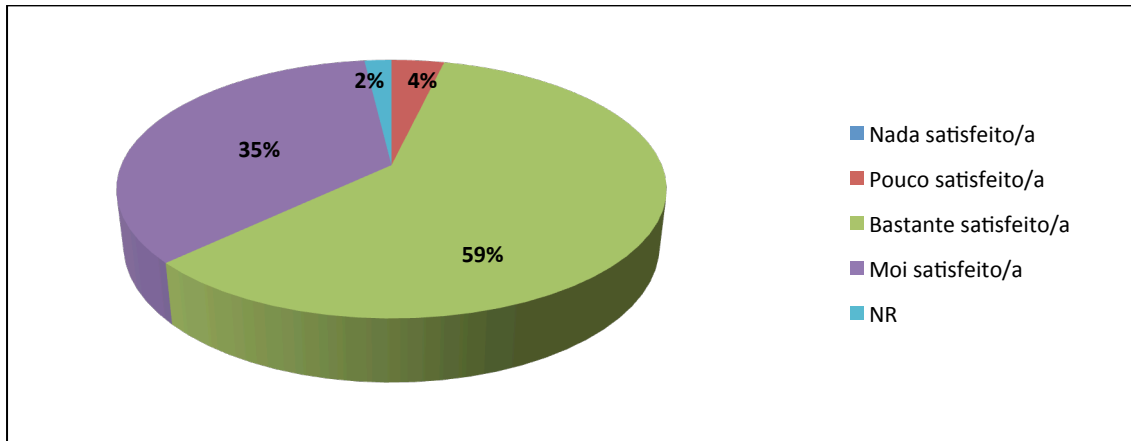


A información e o asesoramento prestado, así como a atención e o trato recibido obteñen o nivel de satisfacción máis elevado por parte do alumnado participante.

Gráfico 5. Persoal



Tal e como se pode observar na *figura 6*, o servizo no seu conxunto obtén unha valoración positiva por parte do 94% dos enquisados/as.

Gráfico 6. Satisfacción xeral

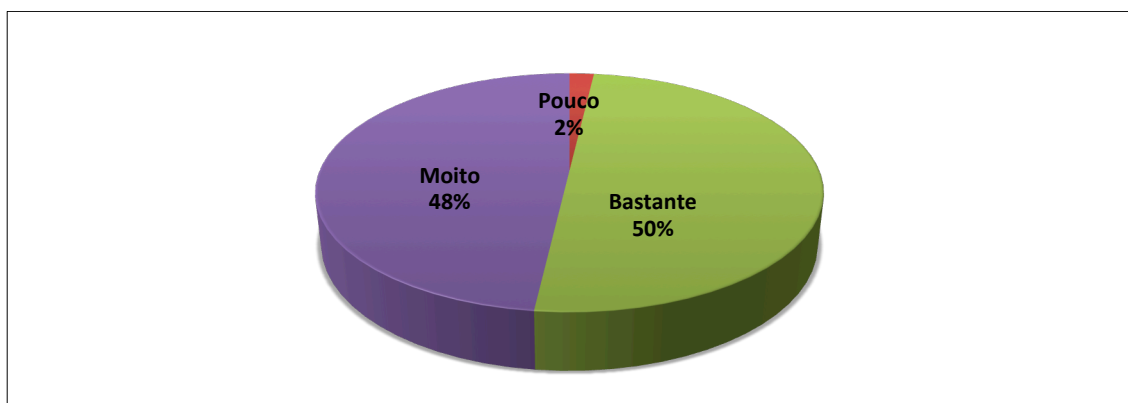
No referente ás propostas de mellora convén destacar que unha porcentaxe do 39% estima prioritario aumentar os prazos de empréstito dos instrumentos. Asemade, outro 39% considera preciso ampliar o espazo físico do SRP, mentres que un 22,2% manifesta estar pouco satisfeito/a co mobiliario de exposición dos recursos pertencentes ao servizo.

Outra das suxestións refírese á ampliación do horario de apertura, avaliado como insuficiente por un 30% do alumnado –cómpre lembrar que depende da voluntariedade dun grupo de profesores/as-.

Recoñecida a utilidade para a súa formación académica e profesional, outras das propostas son: dar a coñecer o SRP no primeiro curso do Grao en Educación Social (18%) e favorecer o achegamento a este tipo de recursos noutras materias da titulación (4%).

Tal e como se reflicte na análise das diversas dimensións, este servizo acada un elevado nivel de satisfacción entre o alumnado do Grao en Educación Social. A *figura 7* reflicte que o 48% dos estudantes consideran moi importante a existencia dun servizo destas características, mentres que o 50% o valoran como bastante importante.

Gráfico 7. Importancia da existencia deste servizo



7. CONCLUSIÓNS

Aínda que tradicionalmente vinculados ás Facultades de Psicoloxía, ábrese a posibilidade e necesidade de que este tipo de servizos se sitúen nas Facultades de Educación (Olaran, 2010).

Consideramos que o SRP pode ser un espazo dinámico de aprendizaxe e investigación, que favoreza no alumnado o desenvolvemento de competencias prácticas que axuden no seu exercicio profesional.

A valoración global do SRP por parte dos estudantes de Educación Social foi moi positiva, tal e como se reflicte na análise realizada respecto ao grao de satisfacción sobre o uso do Servizo, que amosa un alto nivel respecto a maioría das dimensións valoradas (atención e trato recibido; información e asesoramento prestado; catálogo de materiais e exposicións dos mesmos). O grao de satisfacción foi menor no relativo aos períodos de préstamos e localización do SRP.

Entre as suxestións de mellora, destacan: a necesidade de planificar e desenvolver actividades no SRP que impliquen a participación do alumnado desde os primeiros cursos do Grao; o investimento en novas adquisicións para aumentar a cantidade, variedade e actualización dos fondos e a implicación de máis materias nun vínculo con este servizo.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (vol. 1). Madrid: ANECA.
- Buck, J. N. (2008). *Casa, Árbol, Persona, HTP*. Madrid: TEA.
- Cerezo, F. (2000). *Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares, BULL-S*. Barakaldo: ALBOR-COHS.
- De la Cruz, M. V. (2006). *Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar, BAPAE* (6ta ed.). Madrid: TEA.
- Düss, L. (2004). *Fabulas de Düss* (6ta ed.). Madrid: TEA.
- Fernández-Seara, J. L. (2009). *Escala de Motivaciones Psicosociales, MPS* (4ta ed.). Madrid: TEA.
- García, F., & Musitu, G. (2009). *Autoconcepto Forma 5* (3ª ed.). Madrid: TEA.
- García, J. & Sáez, J. (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? *Res. Revista de Educación Social*, 13, 1-14.
- Garner, D. M. (1998). *Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentario, EDI-2*. Madrid: TEA.
- Golden, C. J. (2007). *Test de Colores y Palabras, STROOP* (5ta ed.). Madrid: TEA.
- Manga, D., & Ramos, F. (2007). *Diagnóstico Neuropsicológico de Adultos LURIA DNA* (2ª ed.). Madrid: TEA.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (Eds.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Outón, P. (2010). *Programa de Lectura y Escritura, ABC Dislexia*. Madrid: TEA.
- Pereira, C. & Solé, J. (2013). La cualificación profesional en educación social. El papel del prácticum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258.
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). *Acoso y Violencia Escolar, AVE*. Madrid: TEA.
- Ramos, R., Giménez, A. I., Muñoz, M. A., & Lapaz, E. (2006). *Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria, A-EP* (6ta ed.). Madrid: TEA.
- Ruiz, J.M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.

Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson.

Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20.

Servizo de Recursos Psicopedagóxicos: <http://srpusc.blogspot.com.es/>

Toulouse, E., Piéron, H. (2007). *Prueba Perceptiva y de Atención, T-P*. Madrid: TEA.

Universidade de Santiago de Compostela (2008). Memoria do Grao en Educación Social.

https://www.usc.es/export/sites/default/gl/servizos/sxopra/descargas/Memoria_Grao_Educacion_Social_ANECA.pdf

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL CON RESPECTO A SUS PRÁCTICAS PROFESIONALES: VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO

STUDENT MOTIVATION IN VOCATIONAL TRAINING RESPECT TO THEIR PROFESSIONAL PRACTICES: VALIDATION OF AN INSTRUMENT

MARÍA DEL CARMEN SANTOS GONZÁLEZ Y MARÍA DEL CARMEN SARCEDA GORGOSO

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

El trabajo que presentamos se enmarca dentro de una investigación más amplia en fase de inicio, centrada en la Formación en Centros de Trabajo (FCT). Elaboramos un instrumento de recogida de información sobre la valoración de la motivación del alumnado de cara a la FCT que van a realizar. Configurado por 16 elementos y con una muestra lo suficientemente amplia para poder aplicar las distintas pruebas psicométricas que nos permitan su validación, hemos podido constatar que el instrumento es válido y adecuado para recoger la información que pretendemos.

Nuestro objetivo se dirige a proporcionar información (Sarceda y Santos, 2015), tanto al alumnado como al tutor, que posibilite avanzar hacia una FCT de mayor calidad, tanto en lo que respecta a la preparación previa a su inicio, como a su seguimiento y evaluación. Además con dicha información contribuiremos a definir "nuevas funciones de profesores y formadores de FP, así como la renovación de las prácticas y políticas de información, asesoramiento y orientación", tal y como se recoge en el informe de investigación sobre la FP del Cedefop (2010, p. 28).

Palabras clave: Formación en Centros de Trabajo; motivación; prácticas en empresas.

ABSTRACT

The work presented here is part of a broader research than the scope of the initial phase, concerning training in centers of work (FCT). We elaborate an instrument for collecting information on the valuation of the motivation of the students related to the FCT that will be done. It has been set up by 16 elements and a sample large enough to apply the various tests psychometric, to facilitate its validation, we have seen that the instrument is valid and appropriate to collect information that we intend to.

We intend to contribute to clarify the information (Sarceda y Santos, 2015), both to students and the tutor, as well as the preparation prior to the start of the FCT, which will facilitate its monitoring. In addition, this information will allow us to contribute to the "clarification of the new functions of teachers and trainers of FP, as well as the renewal of practices and policies of information, advice and guidance," as stated in the report of the investigation about the FP of Cedefop (2010, p. 28).

Keywords: Workplace training; motivation; internships in companies

1. INTRODUCCIÓN

Las constantes modificaciones en los sistemas socioeconómico, productivo y por consiguiente laboral, implican una actualización en la formación y adaptación a un campo de trabajo cambiante, muchas veces motivado por el avance en las tecnologías propias de cada ámbito y otras veces por una constante variación en el mercado de trabajo actual. Por otra parte, si añadimos la libre circulación de trabajadores en la Unión Europea que compiten por la inserción laboral, tal y como indica Tejada y Coiduras (2014), se está apreciando que el componente humano cobra un mayor protagonismo.

En este contexto, es la formación la que adquiere una especial relevancia, ya que será la carta de presentación de los nuevos trabajadores. De ahí las diferentes reformas que llevan a cabo los distintos países del marco europeo, con el objetivo de mejorar los sistemas de Formación Profesional (FP). En este sentido, la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación Profesional establece como uno de sus principios la adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea para poder hacer efectivo el mercado único y la libre circulación de trabajadores.

Este tipo de estudios, los de Formación Profesional, son precisamente los que mayor peso alcanzan en la conexión del ámbito educativo y el ámbito laboral, ya que el alumnado combina su formación en el centro de formación y la formación en las empresas. Con la reforma realizada a partir de la LOGSE en 1990 se da un giro a una enseñanza demasiado academicista y alejada del mundo laboral (Sarceda y Rial, 2011). Es con esta Ley con la que surge la formación práctica a través de un periodo en la empresa (Formación en Centros de Trabajo) que vincula el mundo educativo y el mundo laboral. A partir de este momento, se sigue reformulando el modelo adoptado en España, y actualmente se está apostando por darle un mayor peso a la formación en la empresa, de ahí el nuevo modelo de FP Dual que se pone en marcha con el Real Decreto 1529/2012.

Según Rego, Rial y Barreira (2015) la tendencia actual en la formación, y más concretamente en la FP, se encamina a incrementar el tiempo que ha de pasar el aprendiz en la empresa, lo cual le va a proporcionar una mejor adecuación el puesto de trabajo. Por otra parte, cabe mencionar el estudio llevado a cabo por González, Cueto y Mato (2006), en el cual concluyen que “la colaboración que se establece entre centros educativos y empresas tiene importantes beneficios para todas las partes Implicadas” (p. 56), ya que el estudiante inicia su contacto con el mundo de la empresa que muchas veces da lugar a un posterior contrato de trabajo, y para los profesores de los centros

educativos es una forma excelente de mantener actualizados los conocimientos del profesorado.

La Formación en Centros de Trabajo (FCT) es uno de los módulos de formación que se desarrolla en situaciones reales de trabajo, y entre sus finalidades está la de completar la adquisición de competencias profesionales propias de cada título y la adquisición de una madurez profesional motivadora para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y adaptarse a los cambios y necesidades socioeconómicas y productivas (Orden del 28 de febrero de 2007). Está programado previamente y es obligatorio para la obtención del título, en el cual el *programa formativo* inicialmente se realiza de forma genérica para el grupo de alumnos y alumnas del ciclo formativo. No obstante, se ha de tener en cuenta la especificidad de cada empresa y cada discente, por lo que habrá que valorar qué aspectos son factibles a realizar, siempre teniendo en cuenta el currículum del ciclo. Durante la realización de la FCT, la implicación y coordinación de ambos tutores, de empresa y de centro educativo, es uno de los aspectos fundamentales Sarceda y Rial (2011), para poder trazar un plan individualizado que le permita alcanzar las competencias establecidas en el currículum, así como orientar su inserción socio-laboral futura.

Por otra parte, consideramos de gran relevancia la motivación con la cual el alumnado aborda este periodo de prácticas en las empresas, ya que de esta forma será capaz de mantener su continuidad a lo largo del periodo de prácticas, sintiendo la necesidad de aprender y de alcanzar los objetivos formativos propuestos. Según Maquilón y Hernández (2011) en el estudio que llevan a cabo con alumnado de formación profesional, la motivación es el motor que mueve toda conducta, lo que permite provocar cambios tanto a nivel escolar como en la vida en general.

Han sido muchos y muy diversos los campos en los que han sido estudiados los aspectos motivacionales; sin embargo en nuestro caso lo trasladamos al mundo del desarrollo-académico profesional. Cabe mencionar aquí el estudio llevado a cabo por Lozano y Repetto (2007) en la que da cuenta de un programa de desarrollo de la motivación, cuyo objetivo es fundamentalmente buscar un aprendizaje procedimental que incremente la capacidad de motivación que guíe los comportamientos, en este caso de cara a la realización de la FCT. Su fundamentación teórica la justifica considerando la motivación como una competencia de autorregulación intrapersonal, donde el propio alumno será el que gestione su propia motivación durante el periodo de prácticas. Es este un aspecto, que tanto el tutor del centro educativo como el tutor de empresa, han de tener en cuenta en la orientación del alumnado poder abordar su cualificación profesional de forma global.

Nuestro interés se centra precisamente en poder conocer la motivación que tiene el alumnado de Formación Profesional que va a realizar las prácticas a la empresa, para lo cual hemos elaborado un cuestionario que contempla distintos aspectos relacionados con las distintas formas de llevar a cabo el trabajo, así como la adquisición de competencias, la adecuación al puesto de trabajo, y a su futura inserción laboral.

Presentamos aquí la validación del mismo a fin de ir avanzando en el estudio de la FCT. Es precisamente este módulo, el que en el futuro va a experimentar cambios sustanciales en su organización y planteamiento. Con la implantación de la FP Dual, será un aspecto importante que habrá que analizar en profundidad, por lo que en la actualidad estamos iniciando un estudio que en el futuro pretendemos desarrollar más ampliamente.

2. ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO.

El procedimiento empleado para elaborar el cuestionario que presentamos aquí, está fundamentado en dos aspectos que consideramos fundamentales en este proceso: revisión de los estudios más relevantes sobre esta temática, y la configuración de dos grupos de discusión con el alumnado que va a realizar las prácticas, y con profesorado experto en la temática. Esto nos permitió abstraer los aspectos más relevantes respecto a la motivación del alumnado que va a iniciar una nueva experiencia en el ámbito de la empresa a través del módulo de la FCT, al mismo tiempo que permitió establecer un banco inicial de ítems para su posterior análisis.

Respecto a los grupos de discusión hemos seguido los siguientes pasos:

- En primer lugar, se creó un grupo de discusión con los alumnos del Ciclo Superior de Integración Social y que van a realizar la FCT el curso siguiente. Se les incitó a manifestar sus inquietudes, sus expectativas y, sobretodo, pudimos dilucidar aquellos aspectos que ellos consideraban más relevantes a la hora de realizar las prácticas, así como la motivación y expectativas que manifiestan cara a su estancia en las empresas.
- El otro grupo de discusión estuvo configurado por profesorado de FP, tanto profesores de Enseñanza Secundaria como por profesores Técnicos de FP, estableciendo el criterio de que tuvieran una larga trayectoria en la tutorización de la FCT. Así mismo, en este grupo se incluyó un profesor universitario experto en esta temática.

Se formularon los enunciados de los distintos elementos que configuran el cuestionario, y con el fin de analizar la claridad y la pertinencia de su formulación, fueron enviados a cinco expertos en el objeto de estudio a fin de que realizaran las pertinentes

modificaciones. En la mayoría de la formulación de las variables hay concordancia entre los expertos, tan sólo se suprimieron 4 elementos y se reformuló el planteamiento del enunciado en tres de ellos.

Basándonos en Likert (1932), partimos de la premisa de que lo importante son los sujetos en lugar de los objetos o enunciados, por lo cual cada enunciado es presentado seguido de una escala de estimación. En nuestro caso la escala de estimación que asignamos a los elementos incluye un valor numérico asignado a cada intervalo gradual. Dicho valor de graduación es el siguiente: *1= Totalmente en desacuerdo 2=En desacuerdo 3= Indiferente 4= De acuerdo 5=Totalmente de acuerdo.*

Una vez recogidas las opiniones de los expertos, el instrumento elaborado fue suministrado a un grupo de alumnado del Ciclo Superior de Educación Infantil, comprobando así la claridad en la formulación de los enunciados, así como el tiempo requerido para su cumplimentación.

Los cuestionarios fueron aplicados en formato papel directamente en el aula durante el mes de junio al alumnado que en septiembre comienza la FCT. En su tratamiento estadístico empleamos el paquete estadístico SPSS. En cuanto al número de alumnos y alumnas que lo cumplimentaron han sido 86.

Por otra parte, y dado que la unidad de análisis de nuestro estudio es el módulo de la FCT, se lleva a cabo una selección intencional e indirecta del alumnado que va a dar su opinión. Hemos de tener en cuenta que la población objetivo está constituida por sujetos que cursan un determinado módulo que constituye el objetivo del análisis, y puesto que uno de los objetivos de nuestro estudio es poder elaborar un instrumento adecuado para poder determinar aquellos aspectos que motivan al alumnado a la hora de realizar la FCT, la selección intencional nos permitió determinar la adecuación del instrumento para medir lo que pretendemos. En este caso fue el alumnado al que tan sólo le falta cursar este módulo para obtener la titulación correspondiente.

a. Valoración de la motivación del alumnado ante la FCT

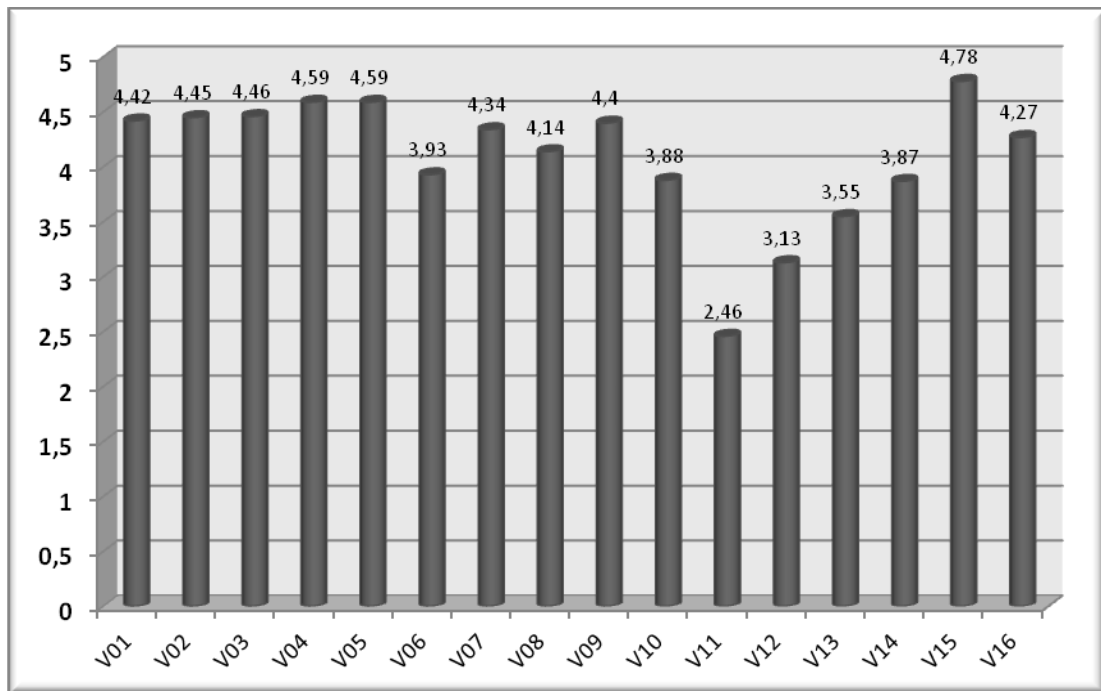
Inicialmente pretendemos determinar si la valoración del alumnado respecto del grado de motivación frente a la FCT, para lo cual sometemos a análisis el conjunto de todas las puntuaciones asignadas.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos de la valoración

VALORACIÓN GLOBAL	Media	Desviación típica	N
V01. Conocer los recursos necesarios para desarrollar mi trabajo.	4,42	,646	83
V02. Aprenderé sobre cómo organizar y planificar mi trabajo.	4,45	,753	83
V03. Encontrar un ambiente positivo en el centro de prácticas.	4,46	,650	83
V04. Las prácticas serán útiles para mi capacitación profesional.	4,59	,585	83
V05. Lo que voy a aprender va a contribuir a desarrollar las competencias del perfil profesional del ciclo formativo.	4,59	,606	83
V06. La posible contratación por parte de la empresa donde voy a realizar las prácticas.	3,93	1,218	83
V07. La realización de la FCT podrá aumentar mi motivación en el trabajo para el que me capacitará mi titulación.	4,34	,834	65
V08. Obtener méritos para posibles procesos selectivos en cualquier empresa.	4,14	1,037	83
V09. El planificar las actividades que tengo que llevar a cabo me ayudará a ser más metódico/a y más organizado/a.	4,40	,764	83
V10. El número de horas que voy a realizar en la FCT considero que son las adecuadas para conocer el ámbito laboral del ciclo que estoy cursando.	3,88	1,083	65
V11. Me da miedo incorporarme a la FCT.	2,46	1,425	83
V12. Me preocupa el ritmo de trabajo que tenga que realizar.	3,13	1,312	82
V13. Si la selección del alumnado que se ha realizado para la misma empresa está en función de intereses similares a los míos, podré compartir experiencias profesionales.	3,55	1,007	64
V14. Aprender a utilizar las tecnologías de la información e comunicación (TIC) durante la realización de la FCT al ámbito laboral para el que me estoy preparando.	3,87	1,145	83
V15. El tener que pensar en distintas formas de cómo desarrollar mi trabajo me ayudará encontrar trabajo en el futuro.	4,78	4,428	83
V16. Me van a permitir el desarrollo de destrezas y habilidades necesarias en el ámbito laboral.	4,27	,734	83

Se constata (Gráfico 1) que el aspecto que alcanza la media más alta es el referido a “El tener que pensar en distintas formas de cómo desarrollar mi trabajo me ayudará encontrar trabajo en el futuro”, lo cual está directamente relacionado con el “saber hacer” y pone de manifiesto el componente práctico de las competencias profesionales.

Por otra parte, también observamos que el alumnado no le inquieta ir a realizar la FCT (“Me da miedo incorporarme a la FCT”), ya que la media indica que la valoración fue muy baja.

Gráfico 1: Distribución media de las puntuaciones para cada variable

b. Características psicométricas del instrumento

Las técnicas empleadas van a ser aquellas que inicialmente nos permitan conocer la adecuación del instrumento para recoger la información que pretendida. Según Popham (1990), los principales factores son de suma importancia para decidir si un cuestionario es apropiado o no para medir lo que pretendemos. Considerando el número de elementos o reactivos, la confiabilidad y la validez, serán los aspectos determinantes para ello.

1. FIABILIDAD.

La escala de valoración global de la motivación del alumnado respecto a la FCT compuesta por 16 ítems, con respecto a la consistencia interna del instrumento, presenta un buen índice de fiabilidad, ya que obtuvimos un Alfa de Cronbach = ,811.

Mediante el análisis de varianza con un factor (ANOVA), comprobamos la distribución normal y la homogeneidad de la muestra.

Tabla 2: ANOVA de un factor

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-personas		249,931	62	4,031		
Intra- personas	Inter- elementos	331,488	15	22,099	29,013	,000
	Residual	708,387	930	,762		
	Total	1039,875	945	1,100		
Total		1289,806	1007	1,281		

Media global = 4,01

2. VALIDEZ FACTORIAL.

Mediante procedimientos estadísticos como el análisis factorial, podremos conocer la interrelación entre variables así como la agrupación en factores de los distintos elementos, siendo esta una técnica adecuada para comprobar la estructura subyacente al conjunto de datos y además nos va a permitir comprobar el ajuste del modelo.

Para evaluar la pertinencia del análisis factorial se calculó el índice de adecuación muestral de Kaiser Meyer y el índice del test de esfericidad de Barlett.

Tabla 3: Descriptivos para la adecuación muestral y el modelo factorial

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.			,778
Prueba de esfericidad de Bartlett	de	Chi-cuadrado	385,299
	de	gl	120
		Sig.	,000

Tal y como se muestra en la Tabla 2, la medida de adecuación muestral (KMO), es de 0,778 y el índice del test de esfericidad de Barlett es significativo [$\chi^2 = 385,299$]; $p=,000$. Por otra parte, comprobamos que hay concordancia en la distribución del conjunto de datos, ya que tal y como demostramos con ANOVA de un factor, la distribución es la normal. Comprobamos así la pertinente de llevar a cabo análisis factorial.

A continuación mostramos la matriz de correlaciones.

Tabla 4: Matriz de correlaciones

	V04	V12	V11	V16	V07	V13	V10	V05	V02	V03	V08	V15	V09	V14	V01	V06	
Correlac	V04	1,000	,009	,065	,426	,438	,078	,426	,725	,586	,596	,219	,139	,451	,118	,688	,335
	V12	,009	1,000	,546	,115	,161	,225	,048	,038	,137	,016	,014	,098	,204	,038	,053	,070
	V11	,065	,546	1,000	,001	,041	,298	,072	,036	,182	,008	,268	,045	,066	,284	,067	,051
	V16	,426	,115	,001	1,000	,509	,042	,295	,439	,357	,331	,189	,191	,593	,042	,533	,035
	V07	,438	,161	,041	,509	1,000	,085	,462	,459	,290	,285	,270	,112	,604	,020	,483	,345
	V13	,078	,225	,298	,042	,085	1,000	,092	,142	,104	,078	,374	,004	,037	,090	,145	,011
	V10	,426	,048	,072	,295	,462	,092	1,000	,375	,348	,345	,149	,069	,310	,058	,362	,249
	V05	,725	,038	,036	,439	,459	,142	,375	1,000	,592	,545	,270	,126	,514	,132	,696	,290
	V02	,586	,137	,182	,357	,290	,104	,348	,592	1,000	,575	,182	,132	,366	,239	,636	,155
	V03	,596	,016	,008	,331	,285	,078	,345	,545	,575	1,000	,208	,154	,415	,115	,697	,243
	V08	,219	,014	,268	,189	,270	,374	,149	,270	,182	,208	1,000	,065	,342	,170	,235	,308
	V15	,139	,098	,045	,191	,112	,004	,069	,126	,132	,154	,065	1,000	,195	,090	,011	,060
	V09	,451	,204	,066	,593	,604	,037	,310	,514	,366	,415	,342	,195	1,000	,228	,496	,359
	V14	,118	,038	,284	,042	,020	,090	,058	,132	,239	,115	,170	,090	,228	1,000	,175	,046
	V01	,688	,053	,067	,533	,483	,145	,362	,696	,636	,697	,235	,011	,496	,175	1,000	,225
	V06	,335	,070	,051	,035	,345	,011	,249	,290	,155	,243	,308	,060	,359	,046	,225	1,000
Sig. (Unil.)	V04		,467	,280	,000	,000	,241	,000	,000	,000	,000	,023	,104	,000	,144	,000	,001
	V12	,467		,000	,151	,074	,021	,335	,368	,110	,444	,451	,191	,033	,369	,317	,267
	V11	,280	,000		,497	,356	,003	,258	,372	,049	,472	,007	,343	,277	,005	,275	,324
	V16	,000	,151	,497		,000	,352	,003	,000	,000	,001	,043	,042	,000	,352	,000	,376
	V07	,000	,074	,356	,000		,251	,000	,000	,010	,011	,015	,188	,000	,437	,000	,002
	V13	,241	,001	,003	,352	,251		,235	,132	,206	,269	,001	,487	,385	,239	,126	,465
	V10	,000	,335	,258	,003	,000	,235		,001	,002	,002	,118	,293	,006	,322	,002	,023
	V05	,000	,368	,372	,000	,000	,132	,001		,000	,000	,007	,129	,000	,118	,000	,004
	V02	,000	,110	,049	,000	,010	,206	,002	,000		,000	,050	,118	,000	,015	,000	,081
	V03	,000	,444	,472	,001	,001	,269	,002	,000	,000		,029	,083	,000	,150	,000	,013
	V08	,023	,451	,007	,043	,015	,001	,118	,007	,050	,029		,280	,001	,062	,016	,002
	V15	,104	,191	,343	,042	,188	,487	,293	,129	,118	,083	,280		,039	,209	,461	,294
	V09	,000	,003	,277	,000	,000	,385	,006	,000	,000	,000	,001	,039		,019	,000	,000
	V14	,144	,369	,005	,352	,437	,239	,322	,118	,015	,150	,062	,209	,019		,056	,341
	V01	,000	,317	,275	,000	,000	,126	,002	,000	,000	,000	,016	,461	,000	,056		,020
	V06	,001	,267	,324	,376	,002	,465	,003	,004	,081	,013	,002	,294	,000	,341	,020	

Determinante = ,001

Realizado un análisis de componentes principales con rotación Equamax, obtenemos cuatro factores que explican 61,09% de la varianza.

Tabla 5: Varianza total explicada

Componente	Saturación de componentes		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,681	23,004	23,004
2	2,400	14,998	38,002
3	1,996	12,472	50,474
4	1,699	10,617	61,091

En la Tabla 4 mostramos los resultados obtenidos para los componentes rotados (normalización Equamax con Kaiser), a fin de poder clarificar hacia qué factor se inclina cada variable según su carga factorial, facilitando así una interpretación más clara de cada uno de los factores.

Tabla 6: Matriz de componentes rotados y comunalidades

	Componente				Comunalidades
	C1	C2	C3	C4	
Varianza explicada = 61,09%	32,91%	12,06%	8,352%	7,763%	
V01. Conocer los recursos necesarios para desarrollar mi trabajo.	,839	-	-	-	,802
V02. Aprenderé sobre cómo organizar y planificar mi trabajo.	,799	-	-	-	,713
V03. Encontrar un ambiente positivo en el centro de prácticas.	,771	-	-	-	,635
V04. Las prácticas serán útiles para mi capacitación profesional.	,754	-	-	-	,716
V05. Lo que voy a aprender va a contribuir a desarrollar las competencias del perfil profesional del ciclo formativo.	,742	-	-	-	,702
V06. La posible contratación por parte de la empresa donde voy a realizar las prácticas.	-	,738	-	-	,565
V07. La realización de la FCT podrá aumentar mi motivación en el trabajo para el que me capacitará mi titulación.	-	,656	-	-	,693
V08. Obtener méritos para posibles procesos selectivos en cualquier empresa.	-	,648	-	-	,685
V09. El planificar las actividades que tengo que llevar a cabo me ayudará a ser más metódico/a y más organizado/a.	-	,554	-	-	,640
V10. El número de horas que voy a realizar en la FCT considero que son las adecuadas para conocer el ámbito laboral del ciclo que estoy cursando.	-	,436	-	-	,575

	Componente				Comunalidades
	C1	C2	C3	C4	
Varianza explicada = 61,09%	32,91%	12,06%	8,352%	7,763%	
V11. Me da miedo incorporarme a la FCT	-	-	,852	-	,747
V12. Me preocupa el ritmo de trabajo que tenga que realizar.	-	-	,659	,514	,723
V13. Si la selección del alumnado que se ha realizado para la misma empresa está en función de intereses similares a los míos, podré compartir experiencias profesionales.	-	-	,594	-	,511
V14. Aprender a utilizar las tecnologías de la información e comunicación (TIC) durante la realización de la FCT al ámbito laboral para el que me estoy preparando.	-	-	,451	-	,539
V15. El tener que pensar en distintas formas de cómo desarrollar mi trabajo me ayudará encontrar trabajo en el futuro.	-	-	-	,612	,582
V16. Me van a permitir el desarrollo de destrezas y habilidades necesarias en el ámbito laboral.	-	-	-	,537	,547

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Equamax con Kaiser.

Respecto de la comunalidad de cada variable original, tal y como podemos observar en la tabla 4, en todas ellas se alcanzan valores aceptables, lo que nos permite decir que el modelo se ajusta a las variables y a los datos que tenemos, es decir, explica bien la varianza de cada variable.

La agrupación de variables configuran 4 factores, que hemos denominado: Planificación del trabajo, ámbito del empleo, inquietudes y TICs, y desempeño del trabajo. Cada factor está configurado por las siguientes variables.

Tabla 7: Factores y variables que configuran cada factor

Factor I: Planificación del trabajo	V01. Conocer los recursos necesarios para desarrollar mi trabajo.
	V02. Aprenderé sobre cómo organizar y planificar mi trabajo.
	V03. Encontrar un ambiente positivo en el centro de prácticas.
	V04. Las prácticas serán útiles para mi capacitación profesional.
	V05. Lo que voy a aprender va a contribuir a desarrollar las competencias del perfil profesional del ciclo formativo.
Factor II: Ámbito del empleo	V06. La posible contratación por parte de la empresa donde voy a realizar las prácticas.
	V07. La realización de la FCT podrá aumentar mi motivación en el trabajo para el que me capacitará mi titulación.
	V08. Obtener méritos para posibles procesos selectivos en cualquier empresa.
	V09. El planificar las actividades que tengo que llevar a cabo me ayudará a ser más metódico/a y más organizado/a.

	V10. El número de horas que voy a realizar en la FCT considero que son las adecuadas para conocer el ámbito laboral del ciclo que estoy cursando.
Factor III: Inquietudes y TICs	V11. Me da miedo incorporarme a la FCT.
	V12. Me preocupa el ritmo de trabajo que tenga que realizar.
	V13. Si la selección del alumnado que se ha realizado para la misma empresa está en función de intereses similares a los míos, podré compartir experiencias profesionales.
	V14. Aprender a utilizar las tecnologías de la información e comunicación (TIC) durante la realización de la FCT al ámbito laboral para el que me estoy preparando.
Factor IV: Desempeño del trabajo	V15. El tener que pensar en distintas formas de cómo desarrollar mi trabajo me ayudará encontrar trabajo en el futuro.
	V16. Me van a permitir el desarrollo de destrezas y habilidades necesarias en el ámbito laboral.
	• V12. Me preocupa el ritmo de trabajo que tenga que realizar.

El Factor I (*Planificación del trabajo*) configurado por 5 ítems, se centra en la futura labor profesional; el Factor II (*Ámbito del empleo*) engloba 5 ítems referidos fundamentalmente a las posibilidades de encontrar trabajo; el Factor III (*Inquietudes y TIC*), lo conforman 4 ítems vinculados a los distintos aspectos que son motivo de preocupación a la hora de realizar la FCT, así como a las TICs; el Factor IV (*Desempeño del trabajo*), integra 2 ítems y con la influencia de un tercer ítem (V12) compartido con *inquietudes y TICs*.

La matriz de covarianza de las puntuaciones de los factores que mostramos en la Tabla 6, nos indica que no existe una relación lineal en las puntuaciones factoriales, son independientes entre sí, es decir, no existe influencia en la valoración entre variables de los distintos factores, lo que implica que no hay causalidad entre factores.

Tabla 6: Matriz de covarianza de las puntuaciones de los factores

Factores	1	2	3	4
1	1,000	,000	,000	,000
2	,000	1,000	,000	,000
3	,000	,000	1,000	,000
4	,000	,000	,000	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales

3. CONCLUSIONES

Tras los análisis a los que fueron sometidos los datos obtenidos con el instrumento que hemos elaborado, podemos decir que se adecua a nuestras pretensiones. Los resultados obtenidos mediante el análisis de componentes principales, nos permite decir que la confiabilidad y la validez, tal y como propone Popham (1990) alcanzan valores aceptables.

Dado que es éste un primer análisis factorial que se realiza con las puntuaciones de esta muestra, consideramos la conveniencia de refrendar los resultados en muestras extraídas de la población objeto de estudio. De esta forma se podrá corroborar si los factores de los cálculos son los mismos en los distintos análisis. Finalmente, a fin de comprobar los resultados obtenidos en el análisis de componentes principales, nos planteamos la necesidad de realizar un análisis factorial confirmatorio.

Por otra parte, tal y como pudimos comprobar con el cálculo de la media de las puntuaciones, el alumnado de Formación Profesional se muestra motivado ante la realización de las prácticas en la empresa, ya que alcanzan puntuaciones altas en casi todas las variables.

Referencias bibliográficas

- Cedefop (2010). *Modernización de la Formación Profesional. Cuarto informe de investigación sobre formación profesional en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea [www.cedefop.europa.eu/files/4068_es.pdf]
- González Veiga, C.; Cueto, B. y Mato Díaz, F.J. (2008). ¿Qué beneficios tiene para la empresa su colaboración con el sector educativo? Un análisis de la Formación en Centros de Trabajo desde la perspectiva empresarial. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 76, 39-58.
- González Veiga, C.; Cueto, B. y Mato Díaz, F.J. (2006). El papel de la FCT en la inserción laboral de los titulados de ciclos formativos: el caso de Asturias. *Revista de Educación*, 341, 337-372.
- Ley 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 20 de junio de 2002, núm. 147, 22437-22442.
- Likert, R. (1932). A Technique for the measure ment of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Lozano, S. y Repeto, E. (2007). Motivacion y desarrollo profesional: un estudio piloto. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25). [<http://reme.uji.es/articulos/numero25/article5/article5.pdf>]

- Maquilón Sánchez, J.J., Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100. [http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588086.pdf]
- Orden del 28 de febrero de 2007, por la que se regula el módulo profesional de formación en centros de trabajo de la formación profesional inicial, para el alumnado matriculado en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 8 de marzo de 2007, núm. 48, 3.581-3.588.
- París Mañas, G.; Tejada Fernández, J. y Coiduras Rodríguez, J.L. (2014). La profesionalización de los profesionales de la formación para el empleo en constante (in) definición en Europa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 267-283.
- Popham, W. J. (1990). *Modern educational measurement: A practitioner's perspective* (2ª Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. *Boletín Oficial del Estado*. España, 9 de noviembre de 2012, núm. 270, 78348-78365.
- Rego Agraso, L.; Rial Sánchez, A. y Barreira Cerqueiras, E.M. (2015). La formación en alternancia en la universidad y en los ciclos formativos: aportaciones desde dos investigaciones realizadas en Galicia. *Educar 2015*, 51(2), 349-371.
- Rial Sánchez, A. (2008). Referentes para diseñar y planificar la formación para el trabajo. En: J. A. García Fraile y C. Saban Vera (coords.). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Editorial Da Vinci, 45-69.
- Sarceda Gorgoso, C. y Rial Sánchez, A. (2011). De las prácticas en alternancia a la inserción laboral: resultados de una investigación. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 9(2), 231-252.
- Sarceda Gorgoso, M.C. y Santos González, M.C. (2015). *Aspectos motivacionales del alumnado de Formación Profesional: el módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT)*. Comunicación presentada al XVII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabajo. En prensa.

Tejada Fernández, J. y Coiduras Rodríguez, J.L. (2015). Formación Profesional y Universidad. Presentación Monográfico: Educación en alternancia en educación superior. Perspectivas y experiencias. *Educar 2015*, 5(2), 235-237.

ASPECTOS MOTIVACIONALES DEL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL: EL MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO (FCT).

MOTIVATIONAL OF STUDENTS OF VOCATIONAL TRAINING ASPECTS: THE TRAINING MODULE IN WORKPLACE (FCT)

MARÍA DEL CARMEN SARCEDA GORGOSO Y MARÍA DEL CARMEN SANTOS GONZÁLEZ

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

El trabajo que presentamos se enmarca en la investigación que estamos llevando a cabo sobre la FCT. Tal y como detallamos en la validación del instrumento para valorar la motivación del alumnado cara la FCT (Santos y Sarceda, 2015), las pruebas psicométricas indican su validez para recoger la información que pretendemos. Nuestro estudio está fundamentado precisamente en los componentes obtenidos en dicha validación. La información recogida mediante la aplicación de dicho instrumento, nos va a permitir poder conocer los elementos que son valorados en mayor y menor medida por los alumnos/as. Mediante técnicas descriptivas, analizamos de forma global las puntuaciones obtenidas de la valoración realizada por el alumnado referidos al *ámbito del trabajo* y al *ámbito del empleo*, así como las de cada elemento. Así mismo comprobamos las diferencias en las valoración entre cada uno de los aspectos.

Pretendemos clarificar y aportar en esta investigación, aquellos aspectos más relevantes para el alumnado a la hora de realizar las prácticas, lo cual nos va a permitir proporcionarle una mayor información y orientación, tanto al alumno/a como al profesor tutor, del ámbito laboral y de la inserción socio-laboral que se corresponde con el perfil profesional del ciclo formativo que está cursando.

Palabras clave: Formación en Centros de Trabajo; motivación; ámbito del empleo; ámbito laboral.

ABSTRACT

The work we present is part of the research we are carrying out on the FCT. As we detail in the validation of the instrument to assess the motivation of the students face the FCT (Santos and Sarceda, 2015), psychometric tests indicate its validity to collect information that we intend to. Our study is based precisely on the components obtained in the validation. The information collected through the application of that instrument, will allow us to get to know the elements that are valued in greater and lesser extent by the students. Descriptive techniques, we analyze overall scores obtained from the assessment made by the students referred to the scope of the work and to the field of employment, as well as those of each element. Also check the differences in the assessment between each of the aspects.

We aim to clarify and contribute to this research, most relevant aspects for the pupils at the time of the internship, which will allow us to provide you with more information and guidance, both to the student as to the teacher, the workplace and socio-labour insertion which corresponds to the professional profile of the training cycle which is pursuing.

Keywords: Training in workplace; motivation; employment; workplace. (Communication)

1. INTRODUCCIÓN

El origen de la Formación Práctica en la Formación Profesional reglada lo podemos situar en el año 1990 con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, que conlleva una remodelación en profundidad del sistema educativo en general y de la FP en particular. Es a partir de este momento cuando en la formación de los futuros profesionales se incluye un módulo obligatorio (el de Formación en Centros de Trabajo –FCT-) que supone una apuesta por una mayor profesionalización y relación entre el sistema educativo y el sistema productivo. A pesar de los años transcurridos, los últimos informes del Mercado de Trabajo (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2014, 2015) ponen de relieve la necesidad de un mayor ajuste entre las demandas de los sectores con mayor auge de nuestra economía y la formación práctica de sus futuros profesionales.

Es precisamente en una sociedad cambiante y cada vez más especializada en la profesionalización, la que requiere la necesidad de “aprender para actualizarse, para profundizar y enriquecer sus primeros saberes a partir de las oportunidades que le ofrece el entorno [...] al permanente cambio” (Delors *et al.*, 1996, p. 95). Hoy en día esta actualización no sólo es necesaria, es además requerida por los diferentes sectores del propio mercado laboral.

Según el último informe del Mercado de Trabajo Estatal 2014, “los trabajadores que están en posesión de títulos en Ciclos Formativos son especialmente valorados en el ámbito de la empresa y se encuentran entre los que tienen mejores posibilidades de inserción” (p. 4). Esta valoración por parte del mercado laboral, en buena medida viene determinada por las prácticas que los alumnos/as realizan en las empresas, siendo el número de horas bastante amplio y llevando un seguimiento por parte del centro educativo que permite determinar un plan individualizado para cada alumno, marcando unos objetivos concretos en su realización de tareas. En esta ejecución de las tareas, uno de los factores que van a incidir en su predisposición al abordaje de las mismas, va a ser la motivación con la que el alumnado aborda esta etapa en su formación.

En este sentido, son muchos los aspectos a revisar y tener en consideración en la FCT: el plan de formación, las figuras de los tutores, la metodología, las empresas participantes, etc. Pero sin duda, hay un elemento clave que hace referencia a la actitud y a la motivación con la que el alumnado encara la realización de sus prácticas profesionales, ya que ésta influirá significativamente e incluso condicionará, el desarrollo de sus competencias profesionales. La motivación sería, por tanto, un

movimiento con un propósito que puede partir del propio individuo o ser inducido por estímulos del ambiente (Grzib, 2002).

Según Petri (1991) la motivación explica las diferencias en la intensidad de la conducta, es decir, a mayor motivación mayor nivel de intensidad en la conducta. Es precisamente por ello por lo que consideramos la necesidad de conocer el nivel de motivación con el parte el alumnado, a fin de poder configurar un plan de trabajo conjuntamente con el tutor de la empresa, para los alumnos que va a incorporarse a la FCT. El objetivo final es que el alumno tome conciencia de sus carencias y alcance un grado de persistencia en su motivación, a fin de que supere los obstáculos y desarrolle sus competencias en el lugar de prácticas.

De acuerdo con esto, resulta oportuno abordar la motivación de los alumnos y alumnas de Formación Profesional en relación con la Formación en Centros de Trabajo y que, vinculada a otras dimensiones ayudarán a explicitar los puntos clave a considerar en el diseño y desarrollo de este módulo de la formación.

2. VALORACIÓN DE LA MOTIVACIÓN.

Nuestro objetivo se centra fundamentalmente en dos aspectos: en primer lugar, nos interesa conocer la valoración global de la motivación del alumnado con respecto a la realización de prácticas en la empresa y, en segundo lugar, identificar aquellos elementos que de alguna forma van incidir en el futuro a la hora de desarrollar su trabajo y en la inserción laboral.

Tal y como ya dimos cuenta, para la recogida de la información se elaboró un instrumento que hemos denominado "*Formación en Centros de Trabajo: La motivación del alumnado de Formación Profesional*" (Santos y Sarceda, 2015). En su validación se obtuvo una fiabilidad Alfa de Cronbach = ,811, cumpliendo además los requisitos para poder determinar su validez. Mediante la técnica del análisis factorial se obtuvieron 4 factores que hemos denominado: *Ámbito del trabajo, ámbito del empleo, inquietudes y TICs, y desempeño del trabajo*.

Inicialmente presentamos la valoración global recogida en el cuestionario, lo que nos va a permitir obtener una visión de conjunto del grado de motivación cara la FCT, analizando aquellos elementos que destacan en este ámbito.

Posteriormente, se analizan los dos factores obtenidos en la validación del cuestionario. En este apartado tratamos de dilucidar en primer lugar, los aspectos más motivadores cara a desenvolver su trabajo, contrastando la mayor y menor valoración para cada uno de ellos, para centrarnos posteriormente en los relativos al ámbito del empleo, con respecto a los cuales se lleva a cabo la misma diferenciación.

Esto nos va a posibilitar comprobar la motivación del alumnado que va a realizar la FCT a las empresas, siendo esto de gran interés cara a su orientación en la misma al poder así conocer sus inquietudes, tanto por el profesor tutor del centro, como por el de la empresa.

Cabe decir que la unidad de análisis de nuestro estudio es el módulo de la FCT, por lo que se lleva a cabo una selección intencional e indirecta del alumnado que va a dar su opinión. Hemos de tener en cuenta que la población objetivo está constituida por sujetos que cursan un determinado módulo que constituye el objetivo del análisis. En este caso fue el alumnado al que tan sólo le falta cursar este módulo para obtener la titulación correspondiente.

Basándonos en Likert (1932), partimos de la premisa de que lo importante son los sujetos en lugar de los objetos o enunciados, por lo cual, tal y como ya describimos, cada enunciado es presentado seguido de una escala de estimación. En nuestro caso la escala de estimación que asignamos a los elementos incluye un valor numérico asignado a cada intervalo gradual. Dicho valor de graduación es el siguiente: 1= *Totalmente en desacuerdo* 2=*En desacuerdo* 3= *Indiferente* 4= *De acuerdo* 5=*Totalmente de acuerdo*.

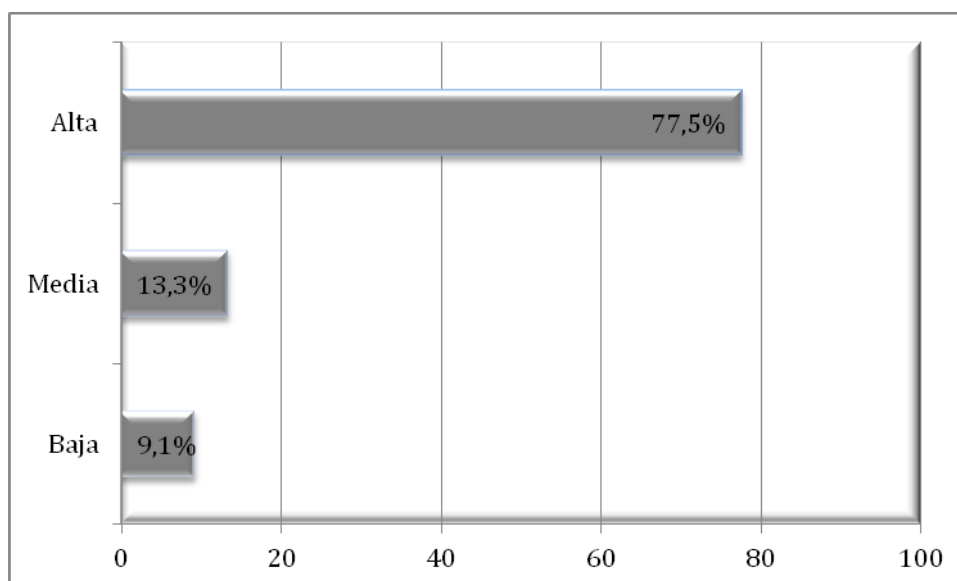
El cuestionario fue aplicado directamente en el aula al alumnado que inicia el módulo de la FCT. En cuanto al número de alumnos y alumnas que lo cumplimentaron han sido 86 del mismo centro, en este caso un Centro Integrado de Formación Profesional (CIFP), y que cursaban estudios pertenecientes a las familias profesionales de Sanitaria y de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. En el tratamiento estadístico de los datos empleamos el paquete estadístico SPSS.

c. **Valoración global de la motivación.**

Inicialmente nos interesa conocer la motivación de los alumnos y alumnas hacia la realización de la FCT, así pues, analizamos el conjunto de respuestas múltiples de las variables que componen el instrumento.

A su vez agrupamos las respuestas correspondientes a las valoraciones de “Totalmente en desacuerdo” y “En desacuerdo” como único conjunto de repuestas, así como las valoraciones de “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”. Las puntuaciones asignadas a “Indiferente” son tratadas igualmente. Pretendemos, de esta forma, determinar si la valoración atribuida al grado de motivación es “Baja”, “Media” o “Alta”.

Gráfico 1. Distribución global de las puntuaciones



En el Gráfico 1 observamos que, globalmente, los alumnos y alumnas tienen una alta motivación para realizar las prácticas en las empresas. Un 77,5% de las puntuaciones otorgadas son altas, frente al 9,1% que son bajas.

A fin de desglosar más pormenorizadamente cada uno de los aspectos y poder así, determinar la distribución de la motivación del alumnado para cada una de las variables, con las puntuaciones obtenidas en las respuestas calculamos la media, desviación típica y rango promedio para cada una de ellas.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables.

VALORACIÓN GLOBAL	N	Media	Desviación típica	Rango promedio
V01. Conocer los recursos necesarios para desarrollar mi trabajo.	63	4,41	,663	9,86
V02. Aprenderé sobre cómo organizar y planificar mi trabajo.	63	4,44	,757	10,15
V03. Encontrar un ambiente positivo en el centro de prácticas.	63	4,44	,667	9,94
V04. Las prácticas serán útiles para mi capacitación profesional.	63	4,57	,588	10,83
V05. Lo que voy a aprender va a contribuir a desarrollar las competencias del perfil	63	4,59	,613	10,90

VALORACIÓN GLOBAL	N	Media	Desviación típica	Rango promedio
profesional del ciclo formativo.				
V06. La posible contratación por parte de la empresa donde voy a realizar las prácticas.	63	3,81	1,281	7,74
V07. La realización de la FCT podrá aumentar mi motivación en el trabajo para el que me capacitará mi titulación.	63	4,32	,839	9,55
V08. Obtener méritos para posibles procesos selectivos en cualquier empresa.	63	4,13	1,114	9,20
V09. El planificar las actividades que tengo que llevar a cabo me ayudará a ser más metódico/a y más organizado/a.	63	4,30	,796	9,45
V10. El número de horas que voy a realizar en la FCT considero que son las adecuadas para conocer el ámbito laboral del ciclo que estoy cursando.	63	3,87	1,100	7,23
V11. Me da miedo incorporarme a la FCT.	63	2,38	1,442	3,59
V12. Me preocupa el ritmo de trabajo que tenga que realizar.	63	3,11	1,427	5,36
V13. Si la selección del alumnado que se ha realizado para la misma empresa está en función de intereses similares a los míos, podré compartir experiencias profesionales.	63	3,54	1,013	6,14
V14. Aprender a utilizar las tecnologías de la información e comunicación (TIC) durante la realización de la FCT al ámbito laboral para el que me estoy preparando.	63	3,83	1,225	8,04
V15. El tener que pensar en distintas formas de	63	4,22	,832	8,85

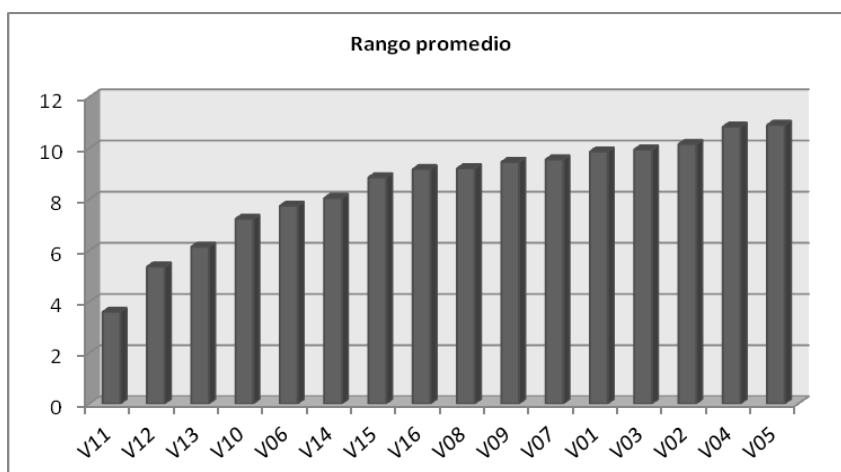
VALORACIÓN GLOBAL	N	Media	Desviación típica	Rango promedio
cómo desarrollar mi trabajo me ayudará encontrar trabajo en el futuro.				
V16. Me van a permitir el desarrollo de destrezas y habilidades necesarias en el ámbito laboral.	63	4,25	,718	9,17

Tabla 2: Estadísticos de contraste

N	63
Chi-cuadrado	260,117
gl	15
Sig. asintót.	,000

Prueba de Friedman

Gráfico 2: Ordenación de las variables según el rango promedio en la distribución.



Los aspectos que son más valorados para el alumnado son los referidos al desarrollo de competencias del perfil profesional del Ciclo Formativo, y su utilidad para la capacitación profesional. Es un 65% del alumnado el que se posiciona “Totalmente de acuerdo”

frente al 6% que manifiesta indiferente, no siendo ninguno el que indica “Totalmente en desacuerdo”.

Otro de los aspectos que alcanza valores altos en la puntuación es el referido al ambiente positivo que esperan encontrar en el centro de prácticas, así como aprender a organizar y planificar su trabajo y conocer los recursos necesarios para ello. Aspectos éstos directamente relacionados con el puesto de trabajo a desempeñar. Entorno al 58% responde “Totalmente de acuerdo”, frente al 6% que se muestra indiferente, no siendo ninguno el que atribuye una valoración en “Totalmente en desacuerdo”.

Respecto a los ítems con una valoración menor, se corresponden con los elementos que realmente indican que al alumnado no siente preocupación por su incorporación a la FCT. Entorno al 16% indica está “Totalmente de acuerdo”, frente a un 20% que indica la menor valoración. La mayoría del alumnado se posiciona en una valoración intermedia.

Cabe mencionar una de las variables sometidas a análisis referidas a la motivación por la posible contratación por parte de la empresa, ya que sólo el 42% indica que está “Totalmente de acuerdo”. Dada la relevancia que alcanza el periodo de prácticas en la FP, es este un elemento que habrá que considerar a la hora de planificar la FCT, ya es bien sabido que muchas de las empresas donde realizan las prácticas, al finalizarlas les hacen un contrato si tienen necesidad de ello.

d. Valoración de los factores: “ÁMBITO DEL TRABAJO” y “ÁMBITO DEL EMPLEO”

Entre los retos de la Unión Europea está el de “promover la cooperación entre los servicios de orientación y las empresas; hacer un mejor uso de los datos sobre la transición y los resultados en el mercado de trabajo para basar en dicha información la oferta de FP” (Cedefop, 2015, p.4). Consideramos que los factores que aquí presentamos, se enmarca precisamente dentro de estos retos, ya que las empresas y centro educativo han de estar en total consonancia a la hora de ponerse a disposición de los alumnos para realizar sus prácticas.

Por otra parte, al centro educativo, y más concretamente a los departamentos de orientación, les corresponde hacer análisis de la situación de partida cuando sus alumnos van a tener el primer contacto con el ámbito laboral, dado que serían precisamente a los que les corresponde tomar responsabilidades sobre las acciones a seguir cuando los alumnos no están motivados en este sentido, ya bien poniendo en marcha programas informativos o de intervención, ya bien clarificando aspectos referidos a la inserción laboral del ciclo formativo.

Todo ello justifica la necesidad de abordar ambos ámbitos, y es por lo que hemos optado por centrarnos precisamente en estos aspectos.

Tabla 3: Estadísticos descriptivos para ambos factores

Ámbito del trabajo/Ámbito del empleo	N	Media	Desviación típica	Rango promedio
V01. Conocer los recursos necesarios para desarrollar mi trabajo.	654	4,2	,659	5,70
V02. Aprenderé sobre cómo organizar y planificar mi trabajo.	654	4,5	,751	5,85
V03. Encontrar un ambiente positivo en el centro de prácticas.	654	4,5	,662	5,73
V04. Las prácticas serán útiles para mi capacitación profesional.	654	5,7	,585	6,34
V05. Lo que voy a aprender va a contribuir a desarrollar las competencias del perfil profesional del ciclo formativo.	654	6,0	,607	6,48
V06. La posible contratación por parte de la empresa donde voy a realizar las prácticas.	653	8,5	1,278	4,44
V07. La realización de la FCT podrá aumentar mi motivación en el trabajo para el que me capacitará mi titulación.	654	3,4	,834	5,63
V08. Obtener méritos para posibles procesos selectivos en cualquier empresa.	654	1,4	1,102	5,30
V09. El planificar las actividades que tengo que llevar a cabo me ayudará a ser más metódico/a y más organizado/a.	654	3,2	,793	5,47
V10. El número de horas que voy a realizar en la FCT considero que son las adecuadas para conocer el ámbito laboral del ciclo que estoy cursando.	653	8,8	1,083	4,06

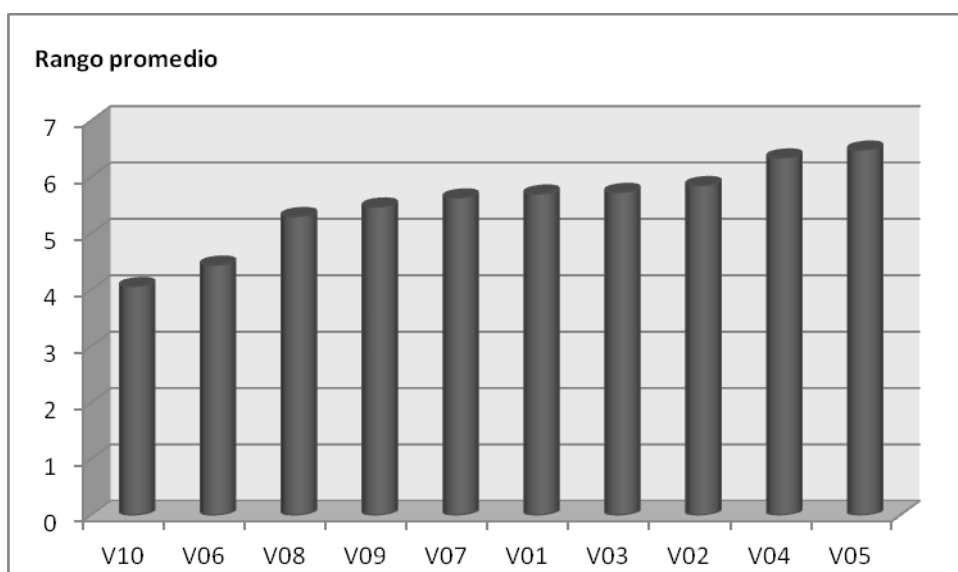
Tabla 4: Estadísticos de contraste

N	65
Chi-cuadrado	71,544
gl	9
Sig. asintót.	,000

Prueba de Friedman

En el Gráfico 3 observamos que las mayores puntuaciones alcanzadas corresponden a las variables que configuran el Factor I: *Ámbito del trabajo*, si bien todas ellas se sitúan por encima de la media.

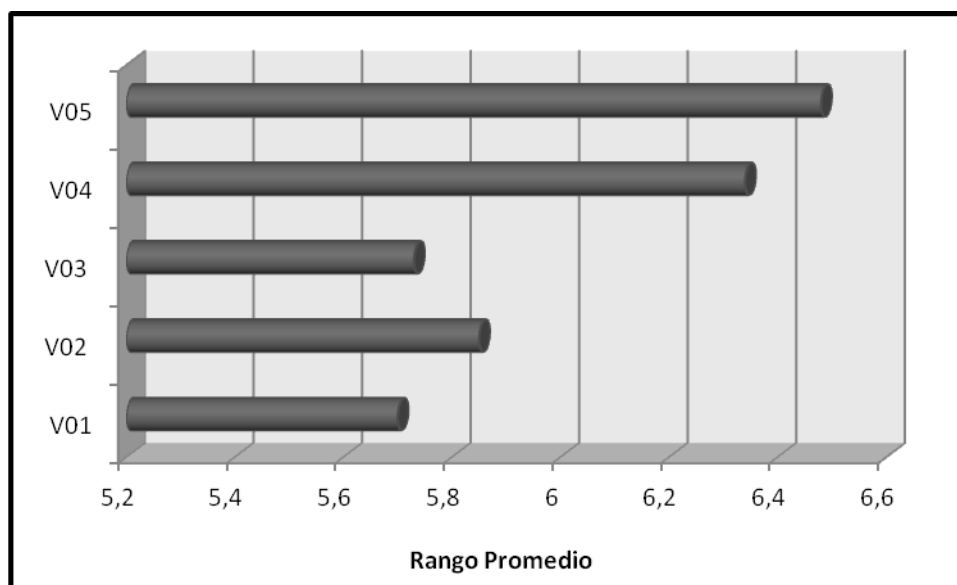
Gráfico 3: Ordenación en la valoración global de las variables de las dimensiones



A continuación pasamos a describir la distribución de las puntuaciones para cada uno de los factores.

1. **ÁMBITO DEL TRABAJO**

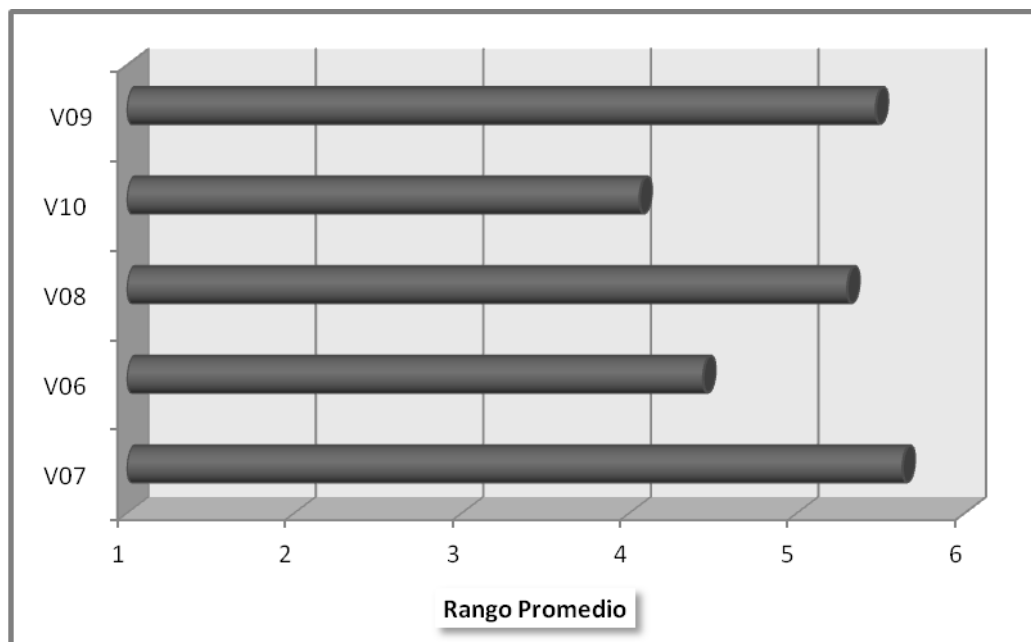
Gráfico 4: Distribución de la valoración del Factor I: Ámbito del trabajo



Los elementos que alcanzan un mayor rango promedio son los referidos al desarrollo de competencias y capacidades. La menor la valoración es la atribuida al conocimiento de los recursos para desempeñar su trabajo.

2. ÁMBITO DEL EMPLEO

Gráfico 5: Distribución de la valoración del Factor II: Ámbito del empleo



En este factor referido al ámbito del empleo, los elemento motivadores que alcanzan una mayor valoración, son los referidos a aspectos relacionados con aprender a planificar y organización del trabajo, así como la obtención de méritos para una posible

contratación o búsqueda de empleo. Se muestran en desacuerdo con las horas asignadas a la FCT para posibilitarle el conocimiento del ámbito laboral.

e. CONCLUSIONES

El aspecto más relevante con el podemos concluir es que, en conjunto, el alumnado muestra una alta motivación hacia la realización de las prácticas en la empresa. Globalmente se siente motivado con aquellos aspectos o posibles tareas que tendrá que aprender en su contacto con el ámbito laboral. Atribuye un valor importante al desarrollo de capacidades y por consiguiente a las competencias de su perfil profesional.

Claramente hemos visto que diferencia el ámbito del trabajo y el ámbito del empleo. Aunque las valoraciones atribuidas en ambos componentes son altas, los resultados indican que su motivación es ligeramente mayor hacia el ámbito del trabajo. Este aspecto es lo más inmediato, es decir, los alumnos y alumnas tienen que hacer a muy corto su plazo su incorporación a las prácticas, por lo que el ámbito del empleo todavía lo pueden percibir más lejano. En coherencia con lo realizado en el centro educativo, la mayor motivación es atribuida al desarrollo de competencia del perfil profesional del ciclo formativo.

Por otra parte, también podemos decir que el alumnado que va a cursar la FCT no está demasiado preocupado por su incorporación a la misma, tal y como lo indica la valoración de las variables al respecto que fueron las que menores puntuaciones alcanzaron.

Para terminar, consideramos la necesidad de ampliar el estudio a diversas familias profesionales y en diferentes centros, dado que en cada centro existe la figura del “Coordinador de FCT”, lo cual implica que la información que se les transmite es igual para todos, independientemente del ciclo formativo e incluso de la familia profesional.

Referencias bibliográficas

Cedefop (2015). Europa retoma con desequilibrios, la senda de creación de empleos.

En *Nota informativa* [www.cedefop.europa.eu/files/9098_es_0.pdf]

Cedefop (2014). *Informe del Mercado de Trabajo Estatal 2014 (Datos 2013)*.

Recuperado de: <http://www.todofp.es/todofp/orientacion-profesional/busca-emprego-entrene/mercado-laboral/La-FP-y-el-mercado-laboral/insercion-laboral.html>

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

- Grzib, G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y la emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4.10.1990).
- Likert, R. (1932). A Technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2014). *Informe del Mercado de Trabajo Estatal 2014 (Datos 2013)*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal [http://www.sepe.es/contenidos/observatorio/mercado_trabajo/2315-4.pdf]
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2015). *Informe del Mercado de Trabajo Estatal 2015 (Datos 2014)*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal [http://www.sepe.es/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_mercado_trabajo/imt2015_datos2014_estatal_general.pdf]
- Petri, H.L. (1991). *Motivation. Theory, Research, and Applications*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Santos González, M.C. y Sarceda Gorgoso, M.C. (2015). *La motivación del alumnado de Formación Profesional con respecto a sus prácticas profesionales: validación de un instrumento*. Comunicación presentada al XVII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabajo. En prensa.

A IMPORTANCIA DOS VALORES BÁSICOS DE VIDA E DO BEM-ESTAR SUBJETIVO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

THE IMPORTANCE OF BASIC VALUES OF LIFE AND SUBJECTIVE WELL-BEING IN PROFESSIONAL TRAINING

CÁTIA MARQUES, CRISTINA CEINOS SANZ, ANA DANIELA SILVA

E MARÍA DO CÉU TAVEIRA

Universidade do Minho

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO

Este estudo procura estudar a relação entre valores básicos de vida e bem-estar de jovens universitários espanhóis. Concretamente, parte-se da Teoria Funcionalista dos Valores Básicos de Vida para verificar até que ponto valores de tipo pessoal, central e social predizem o bem-estar subjetivo de 133 estudantes universitários espanhóis, com idades compreendidas entre os 18 e os 37 anos de idade. Os instrumentos utilizados foram o Questionário de Valores Básicos (QVB) e a Escala de Satisfação com a Vida (ESV). Realizaram-se análises de regressão que indicaram que os valores de tipo central não predizem o bem-estar subjetivo, e que os valores de tipo pessoal e social são preditores significativos do bem-estar subjetivo. Com base nestes resultados, são retiradas implicações para a formação profissional com jovens universitários espanhóis.

Palabras-chave: Valores básicos de vida; bem-estar subjetivo; formação profissional.

ABSTRACT

This research aims to study the relation between basic life values and well-being of Spanish college students. Specifically, we start from the Functionalist Theory of Basic Life Values to identify if the values personal, central and social criteria predict the subjective well-being of 133 Spanish college students, with age between 18 and 37 years old. As measurement instruments, the Basic Values Questionnaire (BVQ) and the Life Satisfaction Scale (LLS) were used. Regression analyses were done which indicated that the values central criteria do not predict the subjective well-being, and the values personal and social criteria are significant predictor of subjective well-being. Based on these results, implications to the Spanish college students' professional training are taken.

Keywords: basic life values; well-being; professional training.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo pretende abordar a relação entre os valores básicos de vida e o bem-estar subjetivo, retirando implicações para a formação profissional com jovens universitários espanhóis. Os valores básicos de vida são definidos como princípios que guiam a vida dos jovens (Gouveia, 1998), constituem fatores das suas atitudes (Gouveia, 2003) e caracterizam a personalidade, incluindo a personalidade de trabalho (e.g., Holland, 1997). A personalidade, por sua vez, tem sido estudada como um factor do bem-estar subjetivo, uma dimensão importante da vida escolar e profissional e da vida em geral

(e.g., Klein & Lee, 2006; Lent, 2004; Lent & Brown, 2008; Spokane, Luchetta, & Richwine, 2002).

Neste estudo, pretendemos verificar se os valores básicos de vida são preditores de bem-estar subjetivo, numa amostra de estudantes espanhóis. Para tal, adota-se a Teoria Funcionalista dos Valores de Vida de Gouveia (1998) e a perspetiva de bem-estar subjetivo de Diener e colaboradores (1999).

Gouveia e colaboradores (2008) consideram que os valores humanos transcendem situações específicas, assumem diferentes graus de importância, guiam as ações e representam cognitivamente as necessidades humanas. Segundo esta teoria (Gouveia, 2003; Gouveia *et al.*, 2008; Gouveia *et al.*, 2009; Gouveia *et al.*, 2010), os valores de vida podem cumprir funções de orientação e de motivação das atitudes e comportamentos humanos. No caso da função orientadora, esta pode ser descrita como pessoal, central e social. No caso da função motivadora, esta pode ser descrita como idealista e/ou materialista. O cruzamento destas cinco dimensões, por sua vez, dá origem a um modelo mais diferenciado de subfunções e valores básicos de vida.

O tipo de orientação engloba os valores pessoais (experimentação e realização), os valores centrais (suprapessoal e existência) e os valores sociais (interativo e normativo). O tipo de motivador pode ser idealista (experimentação, suprapessoal e interativo) ou materialista (realização, existência e normativo) (Figura 1).

Figura 1. Dimensões, funções e subfunções dos valores básicos
(Gouveia et al., 2014).

		Valores como princípios guia das ações (Tipo de orientação)		
		Metas pessoais (O indivíduo por si mesmo)	Metas centrais (O propósito geral da vida)	Metas sociais (O indivíduo na comunidade)
Valores como expressão de necessidades humanas (Tipo de motivador)	Necessidades idealistas (a vida como fonte de oportunidades)	Valores Experimentação Emoção Prazer Sexualidade	Valores Suprapessoais Beleza Conhecimento Maturidade	Valores Interativa Afetividade Apoio Social Convivência
	Necessidades materialistas (a vida como uma fonte de ameaça)	Valores Realização Poder Prestígio Sucesso	Valores Existência Saúde Estabilidade Pessoal Sobrevivência	Valores Normativa Obediência Religiosidade Tradição

A relação dos valores básicos de vida com variáveis de carreira tem vindo a ser estudada, nomeadamente no que se refere à relação dos valores básicos de vida com os interesses vocacionais (Gouveia, Veloso, Meira, Gusmão, Filho & Souza 2008; Sagiv, 2002). Estes estudos demonstram que os valores básicos de vida e os interesses vocacionais estão correlacionados, sendo que pontuações elevadas em valores interacionais, normativos e suprapessoais correlacionam-se positivamente com os interesses vocacionais do tipo de personalidade social. O tipo de personalidade empreendedor mostrou correlações positivas com os valores de experimentação e realização, porém negativas com os suprapessoais. As pontuações altas no tipo de personalidade realístico apresentaram correlação direta com os valores suprapessoais e ainda, pontuações altas no fator artístico mostraram-se correlacionadas positivamente com os valores suprapessoais.

Os valores básicos de vida tem também sido estudados relativamente a metas de realização e desempenho académico (Gouveia, Sousa, Fonseca, Gouveia, Gomes & Araújo, 2010). Os resultados destes estudos demonstram que os valores básicos de vida predizem as metas de realização, e estas por sua vez predizem o desempenho académico. As metas de aproximação (aprendizagem e execução) foram aquelas que mais se correlacionaram com os valores. Neste sentido, há evidências empíricas de que os estudantes que reportam metas de realização mais elevadas apresentam maior uso de estratégias cognitivas e melhor desempenho académico.

Relativamente ao bem-estar subjetivo este diz respeito à satisfação consigo mesmo e com o ambiente no qual o sujeito está inserido (Ryan & Deci, 2001). O bem-estar subjetivo compreende uma dimensão afetiva e outra cognitiva. A primeira está relacionada com reações emocionais positivas (afeto positivo) e negativas (afeto negativo). O afeto positivo pode ser avaliado através dos aspetos tidos como agradáveis (e.g., prazer, afeto, orgulho), e o negativo através de emoções ou sentimentos tidos como desagradáveis (e.g., vergonha, tristeza, raiva). A dimensão cognitiva refere-se à satisfação com a vida. Esta dimensão está relacionada com aspetos racionais ou intelectuais que o sujeito experiencia, podendo apresentar-se de forma global, a satisfação com a vida e, de forma específica, a satisfação com áreas da vida, relativos à aprendizagem, ao trabalho, ao casamento e a economia doméstica, entre outras (Diener & Biswas, 2000; Diener *et al.*, 1999). Considera-se, que estas duas componentes, embora estejam relacionadas, são independentes (Diener *et al.*, 1999; Diener & Lucas, 1999; Lent, Taveira, Sheu, & Singley, 2009).

Em suma, a estrutura do bem-estar subjetivo é composta pela satisfação com a vida global, a satisfação com áreas específicas e por índices elevados de afetos positivos e índices baixos de afetos negativos.

Três linhas de investigação quanto ao estudo do bem-estar subjetivo (BES) são de realçar. Uma dessas linhas estuda os efeitos das circunstâncias de vida como o *status* marital no bem-estar subjetivo (Campbell, Converse, & Rogers, 1976; Veroff, Douvan, & Kukla, 1981), assim como de aspetos bio demográficos, tais como o sexo (Bizarro, 1999; Diener & Ryan, 2009; Diener & Suh, 1998), a idade (Bizarro, 1999; Eryilmaz, 2010; Ryff, 1989) e o meio socioeconómico (Adler *et al.*, 1994; Diener & Suh, 1998; Eryilmaz, 2010; Howell & Howell, 2008). Outra linha de investigação analisa a influência do bem-estar subjetivo em certas atividades em que os indivíduos se envolvem. Argyle e Martin (1991) afirmam que o exercício físico e o desporto, sexo, leitura e música, que tendem a aumentar o bem-estar subjetivo em geral, e aumentam a satisfação com o trabalho e os tempos livres em particular. Analisa-se também a satisfação escolar (Fernandes, Raposo, & Teixeira, 2010), o suporte social (Call *et al.*, 2002), a auto-estima (Novo, 2003) e a inteligência (Diener, 1984). Por último, alguns estudos relacionam o bem-estar subjetivo com os traços de personalidade (Costa & McCrae, 1980; Diener & Lucas, 1999; Schmutte & Ryff, 1997), nomeadamente extroversão, neuroticismo, abertura à experiência (Argyle & Martin, 1991; Heady & Wearing, 1991), assim como com necessidades psicológicas básicas, aspirações pessoais e objetivos de vida (e.g. Kasser & Ryan, 1993; Sheldon & Kasser, 1995) e com os valores de vida (Albuquerque, Noriega, Coelho, Neves & Martins, 2006; Chaves, 2003; Sagiv &

Schwartz, 2000). Alguns estudos têm vindo também a estudar o papel do bem-estar no trabalho (e.g., Brown & Lent, 2016). Conceitos como, por exemplo, fatores positivos têm vindo a ser estudados relativamente à satisfação com o trabalho (Amaral & Siqueira, 2004), ou conceitos negativos como *burnout* (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) ou *stress* (Byrne, 1994). Relativamente aos estudos do bem-estar com variáveis de carreira, a literatura tem reforçado o papel do bem-estar em contextos de carreira ou de formação profissional. Num estudo realizado por Vale (2012), com o objetivo de estudar a relação entre o bem-estar, as expetativas futuras e aspirações escolares de jovens, verificou-se que o bem-estar psicológico tem um papel fundamental na predição do bem-estar subjetivo, salienta-se ainda o papel da satisfação escolar na orientação de vida (otimista), no bem-estar subjetivo (tolerância com os outros) e no bem-estar psicológico (autonomia, domínio do meio, relações positivas, crescimento pessoal, relações positivas, objetivos na vida e aceitação pessoal).

Assim, tendo por base as conceções de valores básicos de vida e bem-estar subjetivo anteriormente apresentadas, analisa-se, em seguida, a relação significativa entre os valores básicos de vida e o bem-estar subjetivo em jovens universitários.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

A amostra deste estudo é constituída por 133 estudantes, 108 mulheres (81.2%) e 25 homens (18.8%), com idades compreendidas entre os 18 e 37 anos de idade ($M = 22.2$; $DP = 3.21$), tratando-se de uma amostra de conveniência. A maioria dos participantes frequentam o curso de Educação Social (69.2%) e os restantes frequentam o curso de Pedagogia (30,8%) da Universidade de Santiago de Compostela, na Galiza, região norte de Espanha.

2.2 Instrumentos

Para medir os valores básicos de vida utilizou-se o Questionário dos Valores Básicos (QVB; Gouveia, *et al.*, 2009), composto por um total de 18 itens. Em cada item, são apresentados dois exemplos, com o conteúdo de cada valor (e.g., “Apoio social: Obter ajuda quando necessita; sentir que não está sozinho no mundo”) e o indivíduo terá que se posicionar relativamente à importância do valor na sua vida, usando uma escala de tipo *Likert* em que 1 significa “Totalmente não importante” e 7 significa “Extremamente importante”.

Para medir o bem-estar subjetivo, os participantes responderam à versão espanhola da Escala de Satisfação com a Vida (ESV; Lent *et al.*, 2009; Neto, 1993), composta por cinco itens, destinados a avaliar os juízos cognitivos globais de satisfação com a vida do

indivíduo (e.g., “na maioria dos aspetos, a minha vida está perto do meu ideal”). É pedido aos indivíduos que indiquem o grau de acordo e desacordo com cada um dos cinco itens, usando a escala de tipo *Likert* de 7 pontos, em que 1 significa “Discordo totalmente” e 7 significa “Concordo totalmente”.

2.3 Procedimento

Após a obtenção do consentimento informado por parte dos estudantes envolvidos, estes foram convidados a participar no estudo. A todos foi esclarecido o objetivo da investigação e informado que se tratava de um estudo cuja participação era voluntária, sendo assegurado o sigilo das respostas, tratadas coletiva e estatisticamente. Um questionário demográfico, o QVB e a ESV foram administrados aos alunos por uma psicóloga experiente, no final do período letivo. Embora a recolha de dados tenha sido feita em contexto coletivo de sala de aula, as respostas foram dadas individualmente. Em média, foram necessários cerca de 15 minutos para concluir o inquérito.

Para o processamento e análise de dados, foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS 21.0. Inicialmente, procedeu-se à análise descritiva, cuja finalidade visa caracterizar o perfil da amostra. Em seguida, procedeu-se às análises de regressão, com o método *enter*, com o intuito de averiguar em que medida cada um dos critérios valorativos pessoal, central e social predizem o bem-estar subjetivo dos jovens. Assim como se as subfunções interativa, normativa, suprapessoal, existência, experimentação e realização predizem o bem-estar subjetivo, tendo sido verificados, previamente, todos os pressupostos da análise de regressão.

3. RESULTADOS

Os resultados das análises descritivas dos critérios valorativos: pessoal, central e social indicam que os jovens pontuaram mais no critério central ($M = 40.51$; $DP = 86.35$), seguido do pessoal ($M = 28.29$; $DP = 3.52$) e, por último, do social ($M = 27.03$; $DP = 4.13$).

Os resultados da análise de regressão relativamente aos critérios valorativos podem observar-se na Tabela 1.

Tabela 1. Critérios valorativos como preditores do bem-estar subjetivo

Critérios valorativos	R ² (R ² Adj)	F (1,131)	B	t
Pessoal	.04 (.04)	5.8**	.21	2.41**
Central	.02 (.01)	2.61	.14	1.62
Social	.08 (.07)	11.3***	.28	3.37***

*** $p < .001$; ** $p < .01$

Os resultados obtidos com a análise de regressão revelam que o critério valorativo central não é um preditor do bem-estar. Os resultados mostram também que os critérios valorativos: pessoal e social explicam o bem-estar subjetivo. O critério valorativo social é o preditor que mais explica o bem-estar $\beta = .28$, $t = 3.37$, $p < .001$. Os indivíduos com valores mais elevados neste critério valorativo apresentam valores mais elevados de bem-estar. O modelo de regressão linear simples explica 0.8% da variância ($R^2_{Aj} = .07$), sendo significativo, $F(1,131) = 11.32$, $p < .001$.

O critério valorativo pessoal é um preditor do bem-estar $\beta = .21$, $t = 2.41$, $p = .02$. Os indivíduos com valores mais elevados neste critério valorativo apresentam valores mais elevados de bem-estar. O modelo de regressão linear simples explica 0.4% da variância ($R^2_{Aj} = .04$), sendo significativo, $F(1,131) = 5.8$, $p = .02$.

Os resultados da análise de regressão relativa às subfunções valorativas podem observar-se na Tabela 2.

Tabela 2. Subfunções valorativas como preditores do bem-estar subjetivo

Subfunção Valorativa	R ² (R ² Adj)	F (1,131)	B	T
Interativa	.016 (.01)	2.12	.13	1.46
Normativa	.095 (.09)	13.72***	.31	3.71 ***
Suprapessoal	.017 (.01)	2.31	.13	1.52
Existência	.070 (.06)	9.83**	.26	3.14**
Experimentação	.008 (.00)	.10	.09	1.00
Realização	.053 (.05)	7.40**	.23	2.72**

*** $p < .001$; ** $p < .01$

Como se pode observar na Tabela 2, os resultados obtidos com a análise de regressão mostram que as subescalas valorativas realização, existência e normativa explicam o bem-estar subjetivo percebido pelos jovens.

Assim, indivíduos com valores mais elevados na realização, apresentam valores mais elevados de bem-estar, $\beta = .23$, $t = 2.72$, $p = .007$. O modelo de regressão linear simples explica 5.3% da variância ($R^2_{Aj} = .05$), sendo significativo, $F(1,131) = 7.40$, $p = .007$.

Os indivíduos com valores mais elevados na existência, apresentam valores mais elevados de bem-estar, $\beta = .26$, $t = 3.14$, $p = .002$. O modelo de regressão linear simples explica 7% da variância ($R^2_{Aj} = .06$), sendo significativo, $F(1,131) = 9.83$, $p = .002$.

Os indivíduos com valores mais elevados na subfunção normativa, apresentam valores mais elevados de bem-estar, $\beta = .31$, $t = 3.71$, $p < .001$. O modelo de regressão linear simples explica 9.5% da variância ($R^2_{Aj} = .09$), sendo significativo, $F(1,131) = 13.72$, $p < .001$.

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os resultados deste estudo vêm corroborar as afirmações de Chaves (2003) e Diener, Oishi e Lucas (2003), de que existe relação entre os valores de vida e o bem-estar subjetivo.

O critério social é tido como um dos preditores que mais explica o bem-estar subjetivo. Estes resultados podem ser teoricamente explicados pelo facto de jovens que se pautam por este critério valorativo se caracterizarem por procurar interagir mais com outras pessoas, se identificarem com um grupo e se sentirem aceites pelos seus membros, o que, por sua vez, promove o bem-estar percebido (Gouveia, 2003). Estes resultados vão de encontro aos estudos de Albuquerque e colaboradores (2006), que afirmam que os valores de cariz social tendem a predizer o bem-estar subjetivo.

O facto do critério valorativo pessoal ser um preditor do bem-estar subjetivo pode explicar-se pelo facto das pessoas que se caracterizam por este critério valorativo estarem mais voltadas para si mesmas, procurando cumprir os seus próprios objetivos (Gouveia, 2003). Este facto pode predizer o bem-estar subjetivo, uma vez que um indivíduo, ao satisfazer suas necessidades pessoais, está possivelmente aumentando o seu nível de bem-estar subjetivo. Estes resultados também vão de encontro ao que Albuquerque e colaboradores (2006) encontraram nos seus estudos, ou seja, os valores de cariz pessoal tendem a predizer o bem-estar subjetivo.

Um outro resultado deste estudo prende-se com o facto dos estudantes espanhóis que compõem a amostra deste estudo, tenderem a adotar um padrão valorativo central, ou seja, que engloba valores pessoais (individuais) e sociais (coletivos). De acordo com Gouveia (1998; 2003), cada indivíduo procura para sua vida esses dois aspetos, o que se pode justificar atendendo à necessidade tanto de alcance dos objetivos pessoais, como de interação com os grupos.

Este estudo contribuiu para esclarecer o papel dos valores básicos de vida como possíveis explicadores, do bem-estar subjetivo em contextos de formação profissional. Os estudos sobre os valores e sobre o bem-estar podem contribuir para o incremento de políticas públicas que visam a qualidade de vida dos indivíduos em diversas áreas da vida quotidiana, nomeadamente em contextos de carreira ou de formação profissional.

Se nos debruçarmos na relação entre os valores e as variáveis vocacionais e académicas (Gouveia, Veloso, Meira, Gusmão, Filho, & Souza 2008; Sagiv, 2002) e nos estudos que se debruçaram na relação entre o bem-estar, as expectativas futuras e aspirações escolares de jovens (Vale, 2012), podemos concluir que tanto os valores como o bem-estar são variáveis importantes na formação profissional e de carreira dos jovens. Os benefícios que o contexto educativo e de trabalho oferecem são importantes para a promoção do bem-estar, e de valores de vida sociais, através de oportunidades de interação e inserção social. Quando as expectativas dos jovens relativamente ao mercado de trabalho ou quanto à sua atividade profissional são concretizadas, este experimentará bem-estar. É neste sentido que pensamos, a partir dos resultados encontrados, poder contribuir para o desenvolvimento de práticas de intervenção, tanto na universidade, como nas organizações de trabalho, através da fomentação de valores em ambientes de referência, especialmente de cariz social, pois estes permitem uma maior predição do bem-estar. Concretamente, intervenções psicopedagógicas de carreira mais específicas com jovens em contextos educativos ou de trabalho, fomentando-se a importância de valores de carácter social, podem contribuir para aumentar uma perspetiva de bem-estar e, conseqüentemente promover vidas mais satisfeitas.

Referencias bibliográficas

- Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, M., Cohen, S., Folkman, S., Kahn, R., & Syme, S.L. (1994). Socioeconomic status and health: The challenge of the gradient. *American Psychologist*, *49*, 15-24. doi:10.1037/0003-066X.49.1.15
- Amaral, D..J. & Siqueira, M..M..M. (2004). Relações entre perceção da estrutura organizacional e bem-estar de profissionais de uma empresa em processo de privatização. In J. Ribeiro & I. Leal (Eds.), *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 671-677). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Albuquerque, F., Noriega, J., Coelho, J., Neves, M. & Martins, C. (2006). Valores humanos básicos como preditores do bem-estar subjetivo. *Psico-USF*, *37* (2), 131-137.

- Argyle, M. & Martin, L. (1991). The origins of happiness. In F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being* (pp. 77±104). Oxford: Pergamon.
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de Doutorado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Brown, S. & Lent, R. (2016, *in press*). Vocational Psychology: Agency, Equity, and Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 67, 27.25. doi: 10.1146/annurev-psych-122414-033237
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673. doi: 10.3102/00028312031003645
- Call, K., Riedel, A., Hein, K., McLoyd, V., Peterson, A., & Kipke, M. (2002). Adolescent health and well-being in the twenty-first century: A global perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 69-98. doi: 10.1111/1532-7795.00025
- Campbell, A., Converse, P. E. & Rogers, W. L. (1976). *The quality of American life*. New York: Russell Sage.
- Chaves, S. (2003). *Valores como preditores do bem-estar subjetivo*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Costa, P., & McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678. doi:10.1037/0022-3514.38.4.668
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542
- Diener, E., & Biswas, R. (2000). New directions in subjective well-being research: the cutting edge. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 27 (1), 21-33.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective wellbeing. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwartz (Eds.). *Well-Being: the foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056
- Diener, E., & Suh, M. E. (1998). Subjective well-being and old age: An international analysis. In K. W. Schaie & M. P. Lawton (Eds.), *Annual Review of Gerontology and Geriatrics* (pp. 304-324). New York: Springer Publishing.

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*, 276-302. doi: 10.1037//0033-2909.125.2.276
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, *39*, 391-406. doi:10.1177/008124630903900402
- Eryilmaz, A. (2010). Turkish Adolescents' Subjective Well-Being with Respect to Age, Gender and SES of Parents. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation* *4* (7), 38-41.
- Fernandes, H., Raposo, J., & Teixeira, C. (2010). Preliminary analysis of the psychometric properties of Ryff.s scales of psychological well-being in Portuguese adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, *13* (2), 1032-1043.
- Gouveia, V. (1998). *La naturaleza de los valores descriptores del individualismo e del colectivismo: Una comparación intra e intercultural*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Complutense de Madrid, Madrid, Espanha.
- Gouveia, V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *8*, 431-443. doi:10.1590/S1413-294X2003000300010
- Gouveia, V., Veloso, V., Meira, M., Gusmão, E., Filho, M. & Souza, L. (2008). Valores humanos e interesses vocacionais: um estudo correlacional. Maringá. *Psicologia em Estudo*, *13*, 603-611. doi:10.1590/S1413-73722008000300022
- Gouveia, V., Santos, W., Milfont, T., Fischer, R., Clemente, M., & Espinosa, P. (2010). Teoría Funcionalista de los Valores Humanos en España: Comprobación de las Hipótesis de Contenido y Estructura. *Revista Interamericana de Psicología*, *44* (2), 203-214.
- Gouveia, V. V., Sousa, D. M. F., Fonseca, P. N., Gouveia, R. S. V., Gomes, A., & Araújo, R. (2010). Valores, metas de realização e desempenho acadêmico: proposta de modelo explicativo. *Psicologia Escolar e Educacional*, *14*, 323-331. doi:10.1590/S1413-85572010000200014
- Gouveia, V., Milfont, T., Fischer, R. & Coelho, J. (2009). Teoria funcionalista dos valores humanos: aplicações para organizações. S. Paulo. *RAM – Revista de administração Mackenzie*, *10*, 34-59. doi:10.1590/S1678-69712009000300004
- Gouveia, V., Milfont, T. & Guerra, V. (2014). Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences*, *60*, 41-47. doi: 10.1016/j.paid.2013.12.012

- Heady, B. & Wearing, A. (1991). Subjective well-being: A stocks and flows framework. In F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being* (pp. 49-73). Oxford: Pergamon.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Howell, R. T., & Howell, C. J. (2008). The relation of economic status to subjective well-being in developing countries: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *134*, 536–560. doi: 10.1037/0033-2909.134.4.536
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*, 410-422.
- Klein, H.J., & S. Lee, S. (2006). The effects of personality on learning: The mediating role of goal setting. *Human Performance*, *19*, 43–66.
- Lent, R. W. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: Building a theoretical framework for career preparation. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 13-23). Coimbra: Almedina.
- Lent, R., & Brown S. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, *16*, 6-12. doi: 10.1177/1069072707305769
- Lent, R., Taveira, M.C., Sheu, H. B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *74*, 190–198. doi:10.1016/j.jvb.2008.12.006
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*, 397-422.
- Neto, F. (1993). The Satisfaction With Life Scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, *22*, 125–134. doi:10.1007/BF01536648
- Novo, R. (2003). Para Além da Eudaimonia - O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada. *Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 144-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Sagiv, L. & Schwartz, S. (2000). Value priorities and subjective well-being: direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198. doi: 10.1002/(SICI)1099-0992(200003/04)30:2<177::AID-EJSP982>3.0.CO;2-Z
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543. doi: 10.1037/0022-3514.68.3.531
- Schutte, P. S., & Ryff, C. D. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 549–559. doi: 10.1037/0022-3514.73.3.549
- Spokane, A., Luchetta, E., & Richwine, M. (2002). Holland's theory of personalities and work environments. In D. Brown & Associates, *Career choice and development* (pp. 373-426). San Francisco: Jossey-Bass.
- Vale, A. I. (2012). *Análise do bem-estar, expectativas futuras e aspirações escolares de jovens adolescentes em fase de transição vocacional*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- Veroff, J., Douvan, E., & Kukla, R. A. (1981). *The inner American*. New York: Basic Books.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL: ENTRE LA IMAGEN IDEALIZADA Y EL DESEMPEÑO PROFESIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

COMPETENCIES DEVELOPMENT IN THE INITIAL TRAINING: BETWEEN IDEALIZED IMAGE AND PROFESSIONAL PERFORMANCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

NURIA ABAL ALONSO, EDUARDO JOSÉ FUENTES ABELEDO Y PABLO CÉSAR MUÑOZ CARRIL

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

En el marco de un proyecto de investigación y formación (no subvencionado) en el que estamos comprometidos y que se centra en el conocimiento de los procesos y resultados de la formación inicial de maestras y maestros de Educación Infantil, prestamos especial atención al desarrollo de las competencias docentes, tanto desde un enfoque cuantitativo como cualitativo. En esta aportación planteamos algunas de las cuestiones que, a la luz de los resultados que estamos obteniendo, nos parecen relevantes para una mejor comprensión de lo que está ocurriendo con la formación de estos profesionales en el contexto del proyecto formativo de la Universidad de Santiago de Compostela. En concreto, nos detenemos en la distancia que, en muchos casos, se revela entre la imagen idealizada de la función docente que estos futuros profesores construyen en su contacto con el conocimiento universitario académico, y la realidad que perciben en sus experiencias de Practicum. En nuestra reflexión, nos servimos sobre todo de hallazgos en torno al abordaje de la planificación del currículo, y hacemos referencia a algunas situaciones y recursos que cabe aprovechar para la mejora de la formación.

Palabras clave: Formación Inicial profesorado; Educación Infantil; Competencias; Planificación del currículo; Practicum.

ABSTRACT

As part of a research and training project (under no grant or subsidy) in which we are committed and which focuses on knowledge of the processes and results of the initial formation of teachers and teachers of kindergarten, we pay special attention to the development of the teaching skills from both a quantitative and qualitative approach. In this contribution we present some of the issues in the light of the results we are getting, we seem relevant to a better understanding of what is happening with the training of these professionals in the context of the training project at the University of Santiago de Compostela. Specifically, we stop at the distance, in many cases, is revealed between the idealized image of the teaching these future teachers constructed in contact with university academic knowledge, and the reality they perceive in their practicum experiences. In our discussion, we use mainly findings about the approach to curriculum planning, and we refer to some situations and resources that can be leveraged to improve training.

Keywords: Initial teaching training; Childhood Education; Competencies; Curriculum Design; Practicum.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de un proyecto de investigación y formación (no subvencionado) en el que estamos comprometidos, centrado en el conocimiento de los procesos y resultados de la formación inicial de maestras y maestros de Educación Infantil en el contexto gallego, prestamos especial atención al desarrollo de las competencias docentes, tanto desde un enfoque cuantitativo como cualitativo. En el seguimiento que hacemos de los futuros profesores asumimos que los procesos formativos han de facilitar que vayan

aprendiendo a “saber actuar como docentes de forma flexible, y adaptándose al contexto concreto, a la situación y problema específicos”, ofreciendo respuesta “a demandas complejas en el ejercicio de las tareas docentes, movilizandoo múltiples recursos (internos y externos) de forma eficaz” (Fuentes Abeledo, 2009, pp. 106-107).

En otros foros hemos ido presentando algunos de los hallazgos iniciales procedentes del estudio de corte cualitativo en el marco de dicho proyecto de investigación (véase por ejemplo: Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015 a, b, c y d) y algunas consideraciones para la introducción de mejoras en la formación inicial (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2015) a la luz de las preocupaciones que han ido emergiendo tras el análisis tanto de los resultados de la indagación cualitativa como de los procedentes del abordaje cuantitativo. Por otra parte, también hemos presentado ya algunas propuestas metodológicas de enseñanza con el afán de propiciar el desarrollo de las competencias (Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015).

En esta aportación pretendemos plantear algunas de las cuestiones que, en el momento actual, nos parecen relevantes a la hora de comprender qué está ocurriendo con la formación de estos profesionales en el contexto concreto en que nos movemos (centrándonos, básicamente, en el proyecto formativo de la Universidad de Santiago de Compostela). Para ello nos servimos tanto de evidencias que van emergiendo del proyecto de investigación y formación citado, como de aquellas otras que constatamos desde los diversos roles que hemos desempeñado o desempeñamos en la actualidad en labores de investigación y formación.

Articulamos nuestro discurso en torno a dos apartados: en primer lugar comentamos algunas cuestiones en torno a la distancia actual entre el “ideal docente” que estos futuros profesores construyen en su contacto con el conocimiento universitario académico y la realidad con la que se encuentran en los centros y aulas de Educación Infantil centrándonos en esta ocasión en la función de planificación del profesorado; en un breve apartado final ofrecemos algunas reflexiones y sugerencias para la mejora del programa formativo sobre este mismo ámbito.

2. IDEAL DOCENTE Y REALIDAD PROFESIONAL.

2.1. La definición de perfiles ideales para la docencia en la institución universitaria.

Los centros de formación de maestros suelen definir de forma explícita o implícita, un ideal de docente, de vida de aula y de centro escolar que ejerce una cierta influencia sobre las representaciones de la enseñanza y del mundo profesional docente de los futuros profesores. Las Memorias de las Titulación de Maestro en Educación Infantil en España, así como las de otras titulaciones de formación inicial del profesorado se inclinan por apostar por un docente “reflexivo, investigador” o, sirviéndose de conceptos semejantes perfilar, a grandes rasgos, un docente comprometido con la indagación permanente cara a la mejora (véase el estudio dirigido por González Sanmamed, 2013). En algunas universidades existen documentos de mayor concreción curricular que describen con más detalle este enfoque.

Por ejemplo, en el “Documento Marco para el desarrollo del Practicum de las titulaciones de maestro” aprobado en 2011 por la Comisión de Practicum de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, se opta de forma explícita por formar un profesional en un “modelo didáctico que se aleja del más tradicional” apostando por un docente “comprometido con la investigación permanente de su propia práctica, con procesos de reflexión e innovación que le permitan mejorar sus actuaciones y evolucionar profesionalmente. Un maestro que reflexione sobre su propia práctica, que delibere en el momento de tomar decisiones, que sea capaz de autoevaluarse y de contrastar dicha práctica y las concepciones que la sustentan, enriqueciéndose con las aportaciones de otros docentes y con la investigación sobre muy diversos temas, en un proceso riguroso, sistemático y crítico. Un maestro capaz de construir lazos emocionales con y entre su alumnado, y relaciones cordiales y de colaboración con colegas, con las propias familias y con el conjunto de la comunidad local comprometiéndose con una ética de la justicia, de servicio a los estudiantes, ejerciendo la profesión de la mejor forma posible. Un docente capaz de hacer juicios analizando los obstáculos y problemas que puedan estar dificultando el aprendizaje de su alumnado, de planificar creativamente ambientes de aprendizaje, experiencias y materiales adecuados conectando la escuela y la vida haciendo posible el éxito de todos los estudiantes, de practicar una evaluación justa y beneficiosa para el crecimiento de su alumnado, y siempre atento a la mejora de su quehacer profesional individual y colectivo en el marco de un Proyecto Educativo de Centro” (Fuentes Abeledo, 2011).

La declaración de un exigente perfil ideal docente, por ejemplo como el que se refleja en el texto anterior en torno a labores de diseño curricular, encuentra obstáculos para su plasmación en la práctica real que es preciso conocer y analizar.

2.2. La fase preactiva de la enseñanza en el ámbito académico y en la realidad cotidiana de las escuelas.

Diferentes materias teórico-prácticas de la titulación suelen presentar un conocimiento declarativo que hace hincapié en aspectos incorporados en el texto anterior insistiendo en el perfil ideal al que deberían orientarse los futuros docentes. Estos suelen identificarse en sus discursos explícitos con este perfil, con mayor énfasis en los producidos antes de sus prácticas en las escuelas. Así, por ejemplo, Isabel (nombre ficticio), una futura docente de Educación Infantil en su “Cuaderno de Reflexión” de una materia teórico-práctica, y en diferentes textos y fechas antes de su primera experiencia de prácticas, se refiere continuamente a un profesional de la docencia “responsable y comprometido” que actúe como “facilitador, promotor e impulsor del progreso infantil (D1, 974) en todas las dimensiones desde la defensa de una “formación integral” de los pequeños y acorde con un tipo de compromiso que va más allá del contrato legal, apelando directamente a un compromiso moral del profesorado que surge en relación con la máxima atención y cuidado de los niños y niñas (D1, 29/2).

Para Isabel el papel de los maestros “depende exclusivamente de nosotros y del compromiso que tengamos con los alumnos y con la profesión” (D1, 6/9). En otras muchas declaraciones escritas y orales de futuros profesores encontramos concepciones semejantes.

En diferentes materias a lo largo de la carrera se hace hincapié en la elaboración de planificaciones escritas por parte de los docentes para desarrollar la docencia. Los futuros profesores realizan planificaciones en forma, sobre todo, de “unidades didácticas” y algunas otras enmarcadas en un “enfoque de proyectos”. Trabajar con intensidad en la fase preactiva de la enseñanza, y hacerlo por escrito de forma autónoma y creativa, parece asumirse como un rasgo ligado a la forma habitual de trabajar del profesorado en ejercicio. Se incorpora así, como parte relevante del bagaje académico, la necesidad de que el docente elabore de forma personal una minuciosa preparación escrita previa al encuentro con los pequeños según los formatos de diseño que se exijan en la institución universitaria, formatos y protocolos que suelen incluir diferentes elementos curriculares (objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y

evaluación, etc.) en un modelo que, habitualmente, responde a un enfoque normativizador y enmarcado en un discurso racionalizante de la tarea del docente.

A la luz de concepciones en torno a la labor de planificación como las descritas anteriormente, los futuros profesores acceden al conocimiento de la realidad de lo que acontece en las escuelas. Sin embargo, estos futuros docentes suelen observar los aspectos visibles de la enseñanza, el transcurrir de las actividades en la vida del aula, lo que se dice y hace, las relaciones entre el docente y los pequeños, la organización espacial y el uso de los diferentes territorios, los materiales que se utilizan, la organización de los tiempos, etc. Pero no suele hacerse un esfuerzo explícito de penetrar en cómo el profesorado titular desarrolla la fase preactiva de la enseñanza, de forma que no es habitual acceder al conocimiento profundo de los problemas, recursos, limitaciones y estrategias –tanto individuales como de grupos de trabajo- usadas habitualmente. Tampoco suele profundizarse en el análisis de las condiciones que afectan a los procesos de diseño (entre ellas el marco institucional, burocrático y legal o las implicaciones de la política de centro).

El perfil de un profesor “reflexivo” sobre el que suele insistirse en la universidad y, de alguna forma ejercido en la fase de planificación de aula por los futuros profesores al realizar diversos diseños curriculares en las materias teórico-prácticas, puede verse diluido en la práctica si no se accede a compartir con el profesorado tutor los momentos de “reflexión” previos a la acción en el aula, y la forma en que se desarrolla realmente el esfuerzo de contextualización y de adaptación a la realidad de centro y de grupo-clase o, incluso, de diferenciación en virtud de las peculiaridades de cada alumno.

Cabe penetrar en esa fase del diseño curricular de aula con el ánimo de comprender por parte del futuro docente qué se va hacer, y cómo se va hacer, incorporando también los argumentos, las razones de dichas decisiones desde la perspectiva del profesorado tutor. Todo ello antes de observar -o participar colaborando- la dinámica de la realidad interactiva de la clase que organiza el profesorado titular. No suele ser habitual en las experiencias de los futuros docentes que esto acontezca a través, por ejemplo, del diálogo con el tutor o tutora y de observar cómo planifica. Mucho menos, participar, o simplemente observar, la planificación colectiva, la forma de diseñar un proyecto un equipo de profesores.

En el caso de uso habitual de “fichas” de materiales de editoriales planificados en contextos ajenos a la realidad del aula en la que se usan convendría seguir los pasos previos tomadas por los docentes para tomar las decisiones curriculares acordes con la utilización de las mismas y los argumentos que las avalan. En no pocas ocasiones los

futuros docentes ni siquiera preguntan en torno a cómo se han adoptado las decisiones de diseño curricular y la selección de materiales curriculares. Cuando se interesan por estas cuestiones pueden darse múltiples situaciones. Por ejemplo, detectar la existencia de dos tipos de “programaciones” que algunos diferencian con denominaciones como “programaciones burocráticas” y “programaciones reales”. Se alude con la primera expresión, o con frases parecidas, a la existencia de documentos de diseño curricular con consideraciones relativas al contexto del centro y que han de responder a un formato exigido por la administración. Con la segunda, a la realidad cotidiana del desarrollo de actividades que en bastantes centros se vehicula alrededor de la realización de “fichas” producidas por empresas editoriales –sobre todo en el segundo ciclo de Educación Infantil, aunque el uso de las mismas en el primer ciclo parece haber aumentado considerablemente en los últimos años-, y, en su caso, al uso del “libro del profesor” que las acompaña, materiales que el docente puede utilizar de forma muy diversa dependiendo también del nivel de apertura que incorporen.

Si los futuros docentes se encuentran con una situación como la comentada en el párrafo anterior, la exigencia de la universidad de que ellos realicen una planificación de forma personal puede chocar con la dinámica habitual del aula reflejando diferencias notables entre las culturas de las escuelas y la universidad. Por una parte, la universidad requiere la realización de un tipo de planificación ligada, supuestamente, a la creatividad del futuro docente, a una propuesta que intente responder al contexto del aula y del centro, siempre peculiar, y, por otra, la planificación seguida en ciertos casos y que desarrolla unas propuestas prefabricadas que, evidentemente, siempre pueden adaptarse, modificarse, enriquecerse o flexibilizarse. En una situación así, los futuros docentes suelen considerar que, en realidad, para realizar la tarea profesional, no se precisa un esfuerzo muy elevado, y con autonomía, de planificación del currículo tal y como se desprende de lo que se les exige en la instancia universitaria. Las competencias más ligadas a la planificación creativa y autónoma del currículo pueden desdibujarse desde la asunción de un supuesto como éste, configurando una determinada identidad profesional con un cierto nivel de dependencia de propuestas externas.

Por otra parte y en relación con las experiencias de planificación del currículo en el ciclo 0-3, no deja de ser habitual un cierto desacople entre los formatos de planificación que suelen recomendarse, o exigirse, desde la instancia universitaria y las necesidades propias de diseño de los profesionales que trabajan en esta etapa (véase Abal Alonso, 2013).

Los aspectos que hemos comentado brevemente en los párrafos anteriores nos conducen a declarar la necesidad de trabajar en las materias teórico-prácticas con una visión más cercana a la realidad habitual de la planificación de aula por parte de los profesores en ejercicio, investigarla y proceder al análisis de la misma con los futuros docentes. La imagen que habitualmente estos últimos construyen antes de sus experiencias de prácticas en centros sobre la planificación de aula en los centros escolares suele, en buena medida, no corresponderse con lo que ellos encuentran en la realidad de los centros pero a la que tampoco acceden con la profundidad que estimamos necesaria para extraer conclusiones fundamentadas. Naturalmente pueden darse diferencias muy notables de unos casos a otros en las experiencias de los futuros profesores, pero también queremos resaltar que la presencia de materiales de las diversas editoriales del mercado, y el uso de “fichas” comercializadas como un referente relevante de la dinámica cotidiana acorde con la planificación elaborada por agentes desconocedores del contexto del centro y grupo de alumnos concreto, tiene una presencia en absoluto desdeñable en las aulas de Educación Infantil, y es un aspecto que consideramos necesario tener más en cuenta en la formación.

El concepto de “bricolaje” usado por Perrenoud (1983) para referirse a la práctica pedagógica, puede ser un referente de interés para proceder a la reflexión con los futuros docentes sobre lo que acontece habitualmente en la planificación del profesorado en ejercicio, además de trabajar sobre los resultados de investigación sobre la planificación del profesorado de Educación Infantil que nos alerta de la distancia que suele revelarse entre lo que habitualmente se propone como formato para planificar en los centros universitarios y lo que realmente acontece con las maestras y maestros en ejercicio. Como hemos apuntado ya en otro trabajo: “Comprender el peso de la ‘Guía del profesor’ en la planificación docente de muchos profesores, y los materiales curriculares en forma de ‘fichas’ en Educación Infantil, más allá de ciertas constataciones y críticas que chocan con la idea del docente reflexivo que construye propuestas curriculares contextualizadas, resulta crucial para comprender y vislumbrar caminos posibles de cambio y no abocarse a la frustración cuando, con las mejores intenciones, se comienzan a desarrollar tareas reales de planificación y acción en las aulas incluyendo cambios notables en las dinámicas más establecidas” (Abal Alonso, Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015 c).

Desde la universidad suelen plantearse propuestas –o exigencias- de “programación” desde una visión muy “racional”, apelando a una forma de conocimiento explícito, articulado, incluso, en ocasiones, incorporando fuertes críticas hacia formas de conocimiento más intuitivas e implícitas del profesorado de otras etapas que pueden

permitir desarrollar una buena práctica en el aula estableciendo puentes entre razón e intuición. De todas formas, no podemos negar la importancia de esforzarse en elaborar planificaciones bien fundamentadas, también en el conocimiento científico. En todo caso, necesitamos de más investigación para describir cómo realizan su planificación buenos profesores de Educación Infantil.

Carmen Díez (2007), profesora de esta etapa, es una de las escasas docentes que, además de publicar sus experiencias en el aula con los niños, también nos aporta en sus escritos descripciones y reflexiones sobre cómo lleva a cabo la planificación curricular. Sus textos nos parecen de gran interés para trabajar con futuros docentes, y estimular que éstos investiguen cuando realizan sus prácticas para conocer cómo se ocupan de estas tareas pre-activas sus respectivos tutores. A continuación reproducimos uno de los documentos de la maestra citada que solemos analizar con nuestro alumnado:

“Cuando pienso en preparar una clase o en planificar un día tengo en cuenta varias cosas: la línea pedagógica de mi escuela, el proyecto educativo, los contenidos del currículo, los tiempos, los espacios, los materiales, las metodologías..., pero en lo que me fijo principalmente es en mis alumnos. En su tendencia a hablar, a callar, a moverse, a distraerse. En sus preferencias en su edad, en sus pequeñas historias, y hasta en sus nombres, en sus caras, en sus ojos... También me fijo en la dinámica de funcionamiento del grupo: en su grado de cohesión, en su autonomía, en sus movimientos de cambio o de resistencia, en su manera de ‘estar’, los subgrupos que lo conforman, los líderes naturales...

Y desde luego, me tengo en cuenta a mí misma, porque comprobé que estoy más tranquila y emprendo la tarea con mejor disposición si me ‘respeto o gusto’ y no me pongo más obligaciones de las indispensables. Hay veces que tengo pensado un plan, elaborado a partir de propuestas de los niños o de las niñas, pero de pronto se me ocurre que podríamos hacer otra cosa. Pues bien, hoy en día, hago caso de mis deseos y de mis ‘inspiraciones súbitas’” (p. 101).

Las palabras de Carmen Díez son un aldabonazo para llamar la atención sobre la importancia del sujeto, de recordarnos la frase de Emerson “para enseñar a Juan hay que conocer a Juan”, al Juan persona, con su historia, sus vivencias, sus deseos, sus miedos, sus satisfacciones, sus ideas, su mundo, pero también nos recuerda que el profesor ha de conocerse bien a sí mismo como persona.

Esta visión nos aleja de la uniformización, de la estandarización en la planificación y en la acción, de las pautas cuadrículadas, de las presiones externas por resultados

prefijados, y clama por situar en el centro de la labor educativa a la persona desde una perspectiva que calificamos de humanista y con la que nos identificamos.

En el breve trabajo titulado “Docente, ¿quién eres?. Imágenes, actitudes nudos e ilusiones”, publicado hace muchos años, Carl Rogers (1986) argumentaba en torno a la importancia del profesor desde la perspectiva de que “la persona del docente cuenta más que lo que sabe, y más que los métodos utilizados” y defendía que para la selección y formación de docentes se siguiesen criterios que prestasen atención a las cualidades referentes a la persona y a las actitudes, de forma que se contase con maestros “capaces de escuchar bien (...), que comprendan fácilmente el mundo tal y como es percibido por el alumno (...) experimenten cálida simpatía y respeto por el alumno como persona única (...) se sientan suficientemente cómodos, y seguros para manifestarse tal como son con los estudiantes; en una palabra verdaderas personas (...) que tiendan a creer que en el fondo las personas son constructivas y no malas” (p. 20).

Más recientemente, Max Van Manen (2008), uno de los investigadores que ha profundizado con lucidez en la responsabilidad ético-pedagógica de los profesores-educadores (véase un análisis reciente de su aportación en Jordán Sierra, 2015), afirma que “un profesor de verdad sabe cómo ver a los niños: se percata de la timidez de uno, del bajo ánimo de otro, de los deseos o expectativas de un tercero” (p. 383). No pocos docentes, más allá de exigencias burocráticas de planificación, exploran formas de diseñar y actuar acordes con estos planteamientos.

3. ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE COMPETENCIAS DE PLANIFICACIÓN.

3.1. Atender a la peculiaridad de la planificación en el Ciclo 0-3

Los datos con que contamos de nuestro proyecto de investigación y formación, nos alertan de que muchos futuros docentes no realizan experiencias de prácticas en el ciclo 0-3. Por otra parte, también se destaca la inadecuación de diversas propuestas de cómo realizar la planificación curricular en esta etapa. Para apoyar la formación de quienes tienen experiencias de prácticas en este ciclo hemos desarrollado algunas propuestas cuya bondad estamos ensayando (véase por ejemplo: Abal Alonso, 2013 y Fuentes Abeledo, 2013). En esta línea hemos considerado tres modos básicos de organizar la planificación didáctica periódica para este ciclo en forma de:

- Recorridos didácticos, para clases de bebés y de un año
- Unidades didácticas y/o Proyectos, para niños de 2 a 6 años

Centrándonos en los niños pequeños, y sobre todo en los bebés, las propuestas recurren a presentar una secuencia de actividades articulada (recorridos didácticos) identificando:

a) ACTIVIDADES DE RUTINA

- Cambio de pañal e higiene corporal.
- Alimentación: Desayuno, Almuerzo, Merienda, Cena.
- El sueño.

b) ACTIVIDADES LÚDICAS

- En el interior del aula.
- En el patio al aire libre.

En el primer ciclo de Educación Infantil, en el trabajo con los más pequeños, las actividades suelen presentarse con una gran apertura, sin conducir en muchos casos a conclusiones predeterminadas, aunque cabe realizar una reflexión previa pensando incluso en contenidos a abordar y en cómo se desarrollarán (estableciendo por ejemplo algún principio de procedimiento en relación con el papel del profesor para incitar, potenciar la reflexión, desafiando a los pequeños para que sigan aprendiendo), y también una reflexión posterior. La labor del educador se centra fundamentalmente en aportar materiales, organizar espacios y tiempos y, si procede, hacer sugerencias, plantear problemas, etc.; incluso influenciar en la dirección de las actividades, pero son los pequeños y pequeñas quienes las realizan y, aunque el profesor piense en trabajar determinados contenidos, en último término son los propios niños quienes los determinan. Otra característica es que estas actividades con los más pequeños pueden estar ligadas unas a otras o, por el contrario, no mantener relación alguna entre sí, algo que sucede con asiduidad.

3.2. Analizar la pertinencia del enfoque racional de planificación en relación con la lógica de los profesionales, la lógica de la Administración y los intereses de las editoriales.

La preparación en la universidad ha de incorporar una descripción de lo que acontece habitualmente en los contextos de los centros de educación de niños pequeños en relación con la labor de planificación de los docentes. Es preciso contar con ejemplos que permitan comprender mejor cómo realmente los profesionales de estas escuelas realizan sus planificaciones, de qué recursos se sirven y qué consecuencias tiene todo ello en la calidad de la educación. ¿Responden a los esquemas que se suelen presentar en el ámbito universitario? ¿Encuentran útiles y pertinentes las exigencias de

planificación de la Administración Educativa? ¿Cómo usan las propuestas de las editoriales?.

Estas y otras muchas preguntas han de ser motivo de investigación, y las respuestas objeto de análisis y reflexión por parte de los formadores de profesores y de los futuros maestros de Educación Infantil. En la Universidad, puede hacerse un esfuerzo mayor por abordar la realización de “programaciones” a largo plazo (por ejemplo de todo un curso). Cuando los graduados comienzan a preparar una oposición, se ven obligados a realizar programaciones de este tipo, al igual que los docentes en ejercicio. Es preciso detenerse, por ejemplo, en cómo responder a estas exigencias considerando no sólo “unidades didácticas” cerradas, sino también “proyectos” abiertos. Los currículos oficiales se refieren a propuestas “globalizadas” o “integradas” pero, en la preparación universitaria de futuros docentes estimamos necesario potenciar más a fondo este enfoque, en detrimento de planificaciones centradas exclusivamente en determinadas áreas de contenidos. También ha de investigarse en torno a las razones de la distancia que en ocasiones se desvela entre la declaración de adscripción a principios de contextualización del currículo y las desarrolladas en la práctica derivadas, por ejemplo, del uso de bloques de “fichas” de las editoriales.

Son varias las contradicciones y paradojas que se revelan en la realidad de la vida de las aulas y de los centros y que precisan de un análisis profundo para comprenderlas, más allá de fáciles críticas y/o descalificaciones. Si queremos realmente mejorar la formación de los futuros docentes y aportar algo también a la transformación de nuestras escuelas, no podemos mantener ocultos los dilemas, contradicciones y paradojas que emergen en la cotidianidad del desempeño profesional de la docencia en la etapa de la Educación Infantil y también en la propia universidad y en la administración educativa.

Si, por ejemplo, se detecta que es habitual el uso de materiales curriculares de las editoriales cabe, por ejemplo, realizar actividades de análisis curricular de los mismos y explorar cómo también los buenos profesores, además de construir ellos materiales de forma autónoma, en ocasiones se sirven de los editados modificando actividades para adaptarlas a determinados contextos, situaciones y objetivos; secuenciando otras de forma distinta a la ofrecida por los materiales, o ideando nuevas actividades a partir de las que se incorporan en los mismos. En diversas asignaturas de la titulación pueden realizarse múltiples actividades en esta línea.

Si, por ejemplo, se observa escaso trabajo en equipo de diseño y desarrollo curricular, cabe explorar las razones históricas y culturales de esta situación, analizar las

consecuencias en relación con la formación de los alumnos, e imaginar y explorar vías de cambio y compromiso.

En definitiva, son muchas las cuestiones que procede analizar en relación con la distancia que puede existir entre los ideales de formación que construyen los futuros docentes y la realidad con la que se encuentran. Es responsabilidad de todos los formadores de las diferentes instituciones implicadas, y también de los responsables de la administración educativa, buscar y ensayar cauces de mejora.

Referencias bibliográficas

Abal Alonso, N. (2013b). El desarrollo de competencias en la formación inicial de maestros: dificultades para aprender a planificar actividades en el ciclo 0-3 de Educación Infantil. En B.D. Silva; L.S. Almeida; A. Barca; M. Peralbo; A. Franco y R. Moginho (Coords.), *Atas do XII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp.3119-3127). Braga: CIED-Centro de Investigación em Educação/Instituto de Educação.

Abal Alonso, N., Fuentes Abeledo, E. J. y Muñoz Carril, P.C. (2015a). Concepciones y construcción de una perspectiva ideal para el trabajo docente en educación infantil. En M. RAPOSO-RIVAS; P.C. MUÑOZ CARRIL; M.A. ZABALZA-CERDEIRIÑA; M.E. MARTÍNEZ-FIGUEIRA y A. PÉREZ-ABELLÁS (Coords.), *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp. 339-351). Santiago de Compostela: Andavira.

Abal Alonso, N., Fuentes Abeledo, E. J. y Muñoz Carril, P.C. (2015b). De la perspectiva ideal a la realidad del aula en las prácticas de futuros docentes de educación infantil. En M. Raposo Rivas; P.C. Muñoz Carril; M. A. Zabalza Cerdeiriña; M.E. Martínez Figueira y A. Pérez Abellás (Coords.), *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp. 353-369). Santiago de Compostela: Andavira.

Abal Alonso, N., Fuentes Abeledo, E. J. y Muñoz Carril, P.C. (2015c). Ideal docente y planificación real: un estudio de caso en formación inicial. *En Comunicación presentada al XIII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad de A Coruña, 2-4 de septiembre.*

Abal Alonso, N., Fuentes Abeledo, E. J. y Muñoz Carril, P.C. (2015d). *De los proyectos de trabajo soñados a la realidad del aula en educación infantil.* Comunicación presentada al XIII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía.

Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad de A Coruña, 2-4 de septiembre.

Diez, M. C. (2007). Soñar despierta. En G. Casamayor, (Coord.), *Los trucos del formador* (pp. 96-131). Barcelona: Graó.

Fuentes Abeledo, E.J. (2009). Formación de maestros y Practicum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea. En M. Raposo Rivas; M. E. Martínez Figueira; L. Lodeiro Enjo; J. C. Fernández de La Iglesia y A. Pérez Abellás (Coords.). *El Practicum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp. 103-124). Santiago de Compostela: Andavira.

Fuentes Abeledo, E. J. (2011). *Documento Marco para o desenvolvemento do Practicum das titulacións de mestre*. Comisión de Practicum da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Documento policopiado.

Fuentes Abeledo, E. (2013). *Planificación de propostas curriculares para desenvolver con bebés*. Documento Policopiado. Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago de Compostela. Documento policopiado.

Fuentes Abeledo, E. y Abal Alonso, N. (2015). *Formación inicial de maestros: proyecto institucional compartido y desarrollo de competencias*. Ponencia presentada en el Simposio de Verán organizado por la Universidad de Santiago de Compostela "A escola de onte, hoxe e mañá: 3 claves, 6 desafíos" celebrado Lugo entre el 3 y el 5 de Septiembre. Pendiente de publicación.

Fuentes Abeledo, E. J. y Muñoz Carril, P. C. (2015). El método de estudio de casos en la enseñanza universitaria: consideraciones generales, propuesta de trabajo y materiales para el desarrollo de un taller. En M. Raposo Rivas; P.C. Muñoz Carril; M. A. Zabalza Cerdeirina; M.E. Martínez Figueira y A. Pérez Abellás (Coords.), *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp. 41-56). Santiago de Compostela: Andavira.

González Sanmamed, M. (Dir.) (2013). Análisis del Practicum en los planes de estudio de maestro y de profesorado de Secundaria: hacia un modelo innovador de formación docente. Proyecto financiado por la Secretaria de Estado de Universidades e Investigación. Programa de Estudios y Análisis. Ministerio de Educación.

Jordan Sierra, J.A. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: una mirada nueva desde Max Van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 381-396.

Perrenoud, Ph. (1983). La pratique pédagogique entre la l' improvisation réglée et le bricolage. *Education et Recherche*, 2, 198-212.

Rogers, C. (1986). Docente, ¿quién eres?. Imágenes, actitudes, nudos e ilusiones. En A. ABRAHAM y COL. *El enseñante es también una persona* (pp. 13-20). Barcelona: Gadisa.

Van Manen, M. (2008). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

**FORMACIÓN INICIAL Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE FUTUROS
MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA DIMENSIÓN PERSONAL**

**INITIAL TRAINING AND DEVELOPMENT OF COMPETENCIES OF FUTURE
TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD IN THE PERSONAL DIMENSION**

EDUARDO JOSÉ FUENTES ABELEDO, NURIA ABAL ALONSO y PABLO CÉSAR MUÑOZ CARRIL

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

La formación inicial de los maestros no solamente ha de centrarse en aquellas competencias típicamente profesionales de actuación docente individual, sino también atender a las que se derivan de la función de tutor, y como miembro de una organización; pero también defendemos que han de abordarse competencias más ligadas a la dimensión transversal que denominamos "personal". Entendemos que los formadores de maestros han de atender al diseño de actividades que preparen para el ejercicio de la profesión y que permitan la reflexión sobre esta dimensión potenciando una actuación ética, responsable, con equilibrio afectivo y emocional, en nuestro caso, además, en coherencia con los principios del proyecto de investigación y formación que estamos desarrollando. En esta comunicación presentamos un conjunto de consideraciones y supuestos en torno a la dimensión personal en la formación inicial de docentes, y comentamos algunas de las iniciativas que estamos llevando a cabo en la Universidad de Santiago de Compostela, elaborando y experimentando recursos en forma de documentos de trabajo que responden al método de casos en la enseñanza universitaria, y que pretenden apoyar el desarrollo de competencias en la dimensión citada, atendiendo a algunos de los aspectos a mejorar en base a los hallazgos de nuestro estudio que incorpora tanto un enfoque cuantitativo como cualitativo.

Palabras clave: Formación Inicial Profesorado; Educación Infantil; Competencias; Dimensión Personal; Método de Estudio de Casos en la Enseñanza.

ABSTRACT

The initial teacher training must not only focus on those individual skills typically teaching performance, but also attend to those resulting from a guardianship role, and as a member of an organization; but they also argue that more powers be addressed related to the transverse dimension we call "personal". We understand that teacher trainers have to look at the design of activities to prepare for the exercise of the profession and allow reflection on this dimension promoting an ethical, responsible action, with affective and emotional balance, in our case, also in line with the principles of the research project and training we are developing. In this paper we present a set of considerations and assumptions about the personal dimension in the initial training of teachers, and discussed some of the initiatives that are taking place in the University of Santiago de Compostela, developing and experiencing resources in the form of documents work that respond to the case method in higher education, and aim to support the development of skills in that dimension, based on some of the areas for improvement based on the findings of our research that incorporates a quantitative and qualitative approach.

Keywords: Inicial Teachers Training; Early Childhood Education; Competencies; Personal Dimension; Case Study Method in Teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial de los maestros y maestras de Educación Infantil no solamente ha de centrarse en aquellas competencias típicamente profesionales como docente en el aula tanto en la fase preactiva, como interactiva y pos-activa de la enseñanza (por ejemplo, el diseño de propuestas curriculares en forma de unidades didácticas o proyectos y la organización del espacio) como miembro de una organización (participando en los procesos organizativos desempeñando diferentes funciones) o aquellas otras referidas a la función tutorial, sino que también ha de abordar el desarrollo de aquellas más ligadas a lo que podemos denominar “dimensión personal” (Fuentes Abeledo, 2009).

En nuestro trabajo como formadores de maestros atendemos al diseño de actividades que permitan la reflexión sobre esta dimensión y en potenciar un “saber actuar de manera ética y responsable” y con “equilibrio afectivo y emocional“, como hemos destacado en un instrumento que hemos construido para la investigación y la formación sobre el desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil (Abal Alonso y Fuentes Abeledo, 2013).

En esta comunicación presentamos un conjunto de consideraciones y supuestos en torno a la dimensión personal, y comentamos algunas de las iniciativas que estamos experimentando en la formación inicial de maestros de Educación Infantil en la Universidad de Santiago de Compostela para apoyar el desarrollo de competencias en materias teórico-prácticas de forma que se favorezca, como defiende Carr (2003, 2004 cit. en Marchesi, 2007, p. 38), la emergencia de un profesional con cierto temple o firmeza de propósito, con un “autocontrol que manifieste algún grado de paciencia y de control del temperamento”, capaz de ponderar “la justicia para todos en relación con los defectos y las debilidades de los individuos particulares”, manifestándose confiado y sensible en su relación con el alumnado, con “humildad en su justa medida -atemperada quizás por una predisposición a no tomarse a uno demasiado en serio-”, y con un tipo de conocimiento ligado a la pasión y al “entusiasmo por lo que se enseña que pueda desencadenar el interés de los otros”.

2. LA CONGRUENCIA ENTRE CONCEPCIONES, PRÁCTICAS Y SENTIMIENTOS Y EL FUNDAMENTO ÉTICO DE LA PROFESIÓN DOCENTE.

Seguramente no surjan desacuerdos en aceptar el principio de que todo docente debería mantener un “equilibrio personal” pero, como ha comentado Gimeno en una entrevista realizada por Sanmartín, Félez y Fernández (2015), conviene ser prudente sobre esta cuestión. Gimeno se refiere al riesgo de proceder a la selección del profesorado “por personalidad” dado que existen diferentes interpretaciones en torno a constructos relacionados con “personalidad”, como sucede con “equilibrio personal”, incluido en determinadas pruebas (como el conocido Test de Minnesota). Gimeno advierte de ciertos riesgos y pone el ejemplo de que “el ser díscolo posiblemente no sea considerado algo positivo, como el ser crítico con la Administración” (p. 36).

Sin embargo, muchas propuestas para la formación de docentes, y más en concreto de Educación Infantil, destacan como una de las dimensiones relevantes la “personal”. Por ejemplo, en la difundida obra de Morrison (2004) se subraya la importancia de la “dimensión personal de la profesionalidad” que incluye la calidad, la actitud y el comportamiento que demuestra el docente incluyendo “el trato personal, la calidad emocional y la salud física y mental”, con un “comportamiento ético -moralidad y valores altos-“. Se defiende que el profesor de Educación Infantil actúe con compasión, paciencia y actos de amabilidad y ayuda; con cortesía, dedicación, respeto, entusiasmo, honestidad, inteligencia, motivación, sensibilidad, confianza, afabilidad, preocupación, cordialidad, amabilidad, tolerancia, sensibilidad, amor y respeto por los niños, y comprensión de estos y de sus familias, además de mantener una visión positiva de la vida, de la profesión y del futuro manteniéndose optimista, atento, auto-confiado y con respeto hacia sí mismo. Van Manen (1998), destaca que el profesorado tenga “vocación, preocupación y afecto por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad del niño, inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades del niño, capacidad de improvisación y resolución al tratar con jóvenes, pasión por conocer y aprender de los misterios del mundo, la fibra moral necesaria para defender algo, una cierta interpretación del mundo, una esperanza activa ante las crisis, y desde luego, sentido del humor y vitalidad” (p. 45).

Si bien es cierto que una buena parte de las características señaladas suelen citarse también para referirse al profesorado en general, se subrayan especialmente para la docencia en Educación Infantil. Entre otras razones porque, cuando los pequeños ingresan en la escuela, las maestras y maestros de esta etapa son los primeros adultos

que, fuera del círculo familiar, ejercen un relevante papel en su vida con un impacto en su nivel de ajuste personal y de integración social a tener muy en cuenta.

Por otra parte, hay que considerar que el docente constituye un modelo a imitar para los pequeños. En definitiva: calidez, cercanía afectiva, empatía como notas que suelen subrayarse, pero también actuación decidida para dar seguridad y señalar límites. En Educación Infantil la interacción maestro-alumno se convierte en un eje nuclear desde el punto de vista educativo. Se requiere un clima de aula positivo, de apoyo incondicional para que emerjan vínculos adecuados y los niños crezcan en todas las dimensiones. No sólo hay que proporcionar alimento y cobijo a los niños pequeños, ha de construirse –recreando el término acuñado por el médico gallego Juan Rof Carballo– una “urdimbre afectiva” (Rof Carballo, 1961). De todo ello se deriva la trascendencia de que el docente actúe con equilibrio emocional y afectivo, y de manera ética, comprometida, con responsabilidad amorosa, preocupándose por el bienestar emocional de los pequeños, siempre atento a sus circunstancias, dificultades e historias particulares, a sus necesidades, para que adquieran seguridad en sí mismos y autoestima. Sea, por ejemplo, un docente en el primer ciclo que ha de interactuar en momentos de gran intimidad como sucede cuando se le cambia el pañal a un pequeño, o en un diálogo en torno a un proyecto de trabajo sobre los volcanes con niños de cinco años.

Los futuros docentes antes de realizar sus primeras experiencias en centros escolares, declaran defender un perfil de docente con rasgos como los descritos. Y si en sus primeras prácticas detectan actuaciones que se alejan del mismo, por ejemplo cuando se producen actuaciones docentes de enfado con cierta dureza o frialdad afectiva con los pequeños, con manifestaciones verbales o decisiones de castigo, se muestran muy críticos y extremadamente sensibles ante las repercusiones que esto pueda tener en los alumnos, al igual que les resulta muy decepcionante que los niños y niñas muestren también relaciones con rasgos de escasa comprensión hacia el otro. En nuestro proyecto de investigación hemos recogido numerosas situaciones en las que estos futuros docentes muestran esa fuerte sensibilidad. Por ejemplo, ante circunstancias como las que refleja la siguiente escena:

“Acaban la ficha de preescritura y se disponen en torno a la mesa profesoral para que se les corrija. Se forma una gran algarabía de forma que comienzan las aglomeraciones a la búsqueda del refuerzo que proporcione una satisfacción personal. ‘Mi ficha es mejor que la tuya’ le dice la Alumna 2 al Alumno 1. ‘La Profe te va a reñir, te saliste del todo’, advierte el Alumno 3 al Alumno 4. ‘Profe, me salí un poquito, ¿me riñes mucho?’.

Mientras se repasa una ficha con una niña, el enfado y el volumen de voz de la Profesora aumenta al surgir una pelea entre la Alumna 1 y el Alumno 5 por ser los primeros.

El niño 5 ni se inmuta, ya que el Alumno 1, uno de los componentes del grupo en el que sitúo también al alumno 5, agarra del pelo a la Alumna 1 para retrasarla en la fila. Esta niña comenzó a llorar agraviada. Una vez que el Alumno 5 estuvo al lado de la mesa profesoral dice con orgullo, previamente a mostrar su ficha: ‘Profe, mi ficha está muy bien’, a lo que la Profesora contesta: ‘Ya veremos, enséñamela’ (La Profesora revisa las fichas de los alumnos 1 y 5 valorándolas y comparando las realizaciones). La Alumna 1 se dirige a un disgustado Alumno 5: ‘Siempre haces las fichas mal. Tus fichas son muy feas, a la Profe no le gustan nada y las mías le gustan mucho’. Otra Alumna integrada en el grupo que lidera la Alumna 1 le comenta al Alumno 5: ‘No haces nada bien’” (D3, 11/8 y D3 11/9).

Los futuros profesores son exigentes con actuaciones profesionales en relación con competencias ligadas al “equilibrio afectivo y emocional” y a una “actuación ética y responsable”, mostrándose críticos con aquéllas que interpretan se alejan de un dominio de las mismas, por ejemplo cuando se producen comportamientos impulsivos, descontrolados, faltos de calma, identificando y valorando muy negativamente conductas que entienden no muestran una actuación competente -como elevaciones exageradas de la voz, o verbalización de amenazas, etiquetaciones negativas o descalificaciones de las producciones o acciones del alumnado-. También son críticos cuando identifican declaraciones verbales de docentes que se muestran incongruentes cuando se comparan con sus actuaciones en el aula en la línea de lo apuntado anteriormente. Pero también hemos constatado que, cuando han de asumir la responsabilidad de intervenir ellos mismos con autonomía desempeñando el rol docente, suelen caer en contradicciones semejantes lo que les provoca frustración, sufrimiento y, en muchas ocasiones, impotencia al considerar que carecen de recursos para actuar con más coherencia en relación con las concepciones declaradas.

Estas situaciones hacen que los futuros profesores vayan tomando conciencia de la intensidad del trabajo de la enseñanza y de la carga emocional que conlleva. Nos parece fundamental reflexionar en la formación inicial sobre el hecho de que la docencia implica, como destaca Day (2006), empeñar el “yo personal y profesional en el puesto de trabajo”. Y no sólo en la vida del aula, subrayamos nosotros, sino en la vida del centro en su conjunto, en la relación con los colegas, con las familias de los pequeños y con otros agentes de la comunidad. Por todo ello, como destaca el autor citado, es importante que el profesorado mantenga “la conciencia de las tensiones, al controlar

nuestras emociones” para “la salvaguarda y la alegría de la enseñanza” (Day, 2006, p. 60). Una alegría que algunos profesionales de la enseñanza de la Educación Infantil nos describen al desarrollar encuentros con los niños respetando las particularidades de cada pequeño, percibiéndolos llenos de vida, confiando en sus posibilidades de crecimiento, como hace la maestra Carmen Díez Navarro (1998): “Veo a los pequeños jugar, preguntar, mirar, aprender. Veo cómo se imitan, hasta que se atreven a ser como son, hasta que se deciden a mostrar que son distintos, hasta que se convencen de que son valiosos en su particularidad única. Los veo descubriendo la vida poquito a poquito, investigando cada gesto, cada interrogante, cada deseo. Los veo, en fin, empezar a correr su propio camino y me gusta el espectáculo” (p. 59).

En nuestra opinión esa “alegría” en el desempeño como docente, se liga a una orientación que compromete, como hemos apuntado en otro lugar, a “formar desde la esperanza, la confianza, el optimismo combativo y el interés en el desarrollo de cada persona”, valores que consideramos consustanciales con un fundamento ético común a todos los formadores –incluyendo a los docentes universitarios que trabajan con los futuros maestros- (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2015). El permanente esfuerzo de coherencia entre pensamiento, acción y sentimientos ha de favorecer la emergencia de una actuación competente, con equilibrio afectivo y emocional y compromiso ético. Por supuesto, aceptando la complejidad del quehacer profesional cotidiano y las contradicciones que surgen entre “los discursos del decir, del hacer y del sentir” como reconoce la maestra de Educación Infantil Carmen Díez (2007): “entre lo que decimos los maestros en las reuniones, en los cursillos, en las programaciones, incluso, y lo que hacemos realmente. Se nos llena la boca diciendo que hay que jugar en la escuela, pero luego no damos el tiempo, el espacio y el permiso para hacerlo. Decimos que hay que permitir el movimiento, pero... cuándo y cómo, dónde... Decimos que hay que dar paso al cuerpo, a la sexualidad, a las emociones, pero... ¿se hace?” (pp. 193-194). Y en una crítica a las instituciones de formación de docentes, Carmen Díez recoge parte de la comunicación epistolar entre ella misma y otro maestro (Cristóbal Gómez), quien en una primera misiva comenta que “en las Escuelas de Magisterio ha faltado el discurso de la posibilidad, mientras que se nos ha ofrecido la adoración de los apóstoles pedagógicos que han producido desautorización en el futuro profesorado. Y es que en las escuelas de profesores hemos seguido aprendiendo a ser buenos alumnos en vez de aceptables profesores” (p. 195).

Defendemos que aspectos como los citados anteriormente sean, de forma transversal, objeto de trabajo formativo en las diferentes materias que componen la titulación de maestro de Educación Infantil buscando que el futuro docente se conozca mejor a sí

mismo para afrontar la compleja función para la que se le prepara. Y que se haga desde la perspectiva de confrontar el yo ideal con el yo real de forma que aprendan a enfrentarse con la realidad de la enseñanza sin abandonar la tensión para su mejora. Aprender a interpretar la propia experiencia y aprender de la misma, avanzar en la construcción de la propia identidad como personas y como futuros profesionales, son cuestiones nucleares en esta orientación que apuesta, en el marco de un enfoque por competencias, por “el desarrollo integral del futuro maestro” (Fuentes Abeledo, González Sanmamed y Raposo Rivas, 2008). Con esta pretensión estamos experimentando varias iniciativas. Entre ellas nos centraremos a continuación en presentar, brevemente, algunas de las estrategias y actividades de la materia “Proyectos e Innovación Educativa” ubicada en 2º curso de la titulación de Grado de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Actividades que tienen que ver con las competencias de la dimensión personal a los que nos hemos referido anteriormente. Los futuros docentes cursan la materia citada antes de sus primeras experiencias en las escuelas.

En los ejemplos incorporados en este texto mostramos aspectos del trabajo en torno a la biografía y a la reflexión sobre las características personales de los propios estudiantes de Magisterio, con la intención de fomentar un mejor conocimiento de sí mismos y la mejora de diversos aspectos que consideramos relevantes para el ejercicio docente, potenciando así que puedan ayudar mejor a crecer a los niños y niñas de Educación Infantil.

3. PROPUESTAS, EXPERIENCIAS Y DOCUMENTOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA DIMENSIÓN PERSONAL.

3.1. Biografía, concepciones, prácticas y sentimientos.

Partimos del principio de que en las concepciones y sentimientos de los futuros docentes en torno a la enseñanza, influyen de manera relevante sus experiencias previas a la incorporación a los estudios de Magisterio. No se incorporan a la universidad como una “tabula rasa”, sino que su trayectoria anterior ejerce una influencia notable en sus características personales, en sus concepciones, en sus actitudes, en sus sentimientos... Por ejemplo, las concepciones que han ido construyendo (sobre la infancia, sobre la enseñanza y el aprendizaje, las funciones del profesorado, el rol de los alumnos, sobre sí mismos, etc.) tienen su peso a la hora de percibir, valorar, pensar, decidir, actuar en la vida del aula. Consideramos importante que los futuros docentes se hagan conscientes de las mismas, de su manera de actuar,

y de las influencias que han incidido en su configuración, reflexionando sobre ellas y las demandas de la profesión, sobre los problemas y contradicciones que emergen en el desempeño docente y cómo afectan a la persona.

Con esta intención en diferentes momentos del desarrollo de la materia y en relación con distintos contenidos apelamos a la reflexión sobre la biografía escolar. Es más habitual que lo hagamos en las denominadas “clases interactivas” pues el clima de mayor intimidad con un grupo reducido, la organización espacial y el ambiente relajado favorecen la comunicación de cuestiones más personales, primero a través de exposiciones orales, completadas con una reflexión más sosegada a través del “Cuaderno de Reflexión” que van elaborando. Algunas de las aportaciones son motivo de análisis colectivos más profundos según el interés que en el grupo pequeño haya podido suscitar alguna intervención. A continuación reproducimos una parte de una de las aportaciones –con permiso de su autora y preservando el anonimato- y que ha sido objeto de reflexión para trabajar aspectos relacionados con las emociones en el aula de Educación Infantil, con el rol del profesorado y con otros conceptos. Su autora, alumna del curso, intervino oralmente en su grupo interactivo para relatar una experiencia negativa de sus recuerdos escolares y, tras el interés suscitado, escribió un texto incorporando más detalles de los expuestos inicialmente, presentando su discurso ante el grupo completo en una clase expositiva.

“No todo el mundo recuerda el primer día de cole. Yo lo recuerdo muy bien. Tenía cuatro años. Mi hermana mayor, a la cual me sentía muy apegada, entró antes por la puerta de los mayores y se despidió de mí. Me sentí un poco angustiada en ese momento porque nadie me había explicado que entraríamos por puertas distintas. Supongo que yo me había hecho una representación de lo que sería mi primer día de cole totalmente diferente a lo que estaba viviendo. Yo quería ir con mi hermana, ¿qué está pasando aquí? Había mucho ajeteo, padres, niñas (éramos todas niñas), profesoras... Yo estaba confusa y un poco aturdida. Con toda esta situación resulta evidente pensar que no hubo un período de adaptación, ni nada por el estilo.

Mi madre me dejó en la puerta del aula. Los primeros momentos no los recuerdo demasiado bien, pero sí recuerdo que a pesar de lo asustada que estaba no solté ni una lágrima. No recuerdo mucho a la profesora en ese momento, no sé si nos recibió uno a uno o si se dirigió a mi madre en algún momento antes de despedirse. Supongo que no. Esto me hace suponer que la acogida no fue nada afectuosa. De hecho, mi profesora era muy fría y distante, por lo que es normal no recordarla hasta que sucedió el incidente crítico que es el objeto de esta narración.

Lo siguiente que recuerdo es estar sentada en una mesa redonda con cuatro o cinco compañeras en cada mesa. Había un lapicero en el centro de la mesa con ceras de colores. Genial, me encantaba pintar. La profesora repartió un folio para cada una a modo de ‘ficha’ en el que aparecían distintas prendas de ropa para colorear. Nos iba indicando una a una la prenda que debíamos colorear y de qué color tenía que ser. Sólo recuerdo el color de la falda. La falda tenía que ser amarilla. ¿Cómo puede ser que me acuerde tanto de esa falda y no del resto de prendas que había en la ficha? Las indicaciones de la profesora eran muy firmes y rígidas, insistió mucho, incluso con tono amenazante, de que no nos saliésemos de la línea. Llegó a amenazarnos que si nos salíamos de la raya nos quedaríamos sin recreo. Recuerdo que mi profesora hablaba en un tono de voz muy alto y andaba merodeando por las mesas. Me asustaba cuando se giraba de repente hacia la dirección en la que estaba yo y la oía todavía más. Era como si al estar de espaldas a mi pudiese relajarme un poco, pero de repente... zas, se giraba bruscamente y alzaba la voz. Quizás yo lo percibía de manera exagerada o magnificada, pero de lo que no cabe duda es que su actitud era de lo más intimidante para trabajar con niños pequeños.

Y ocurrió la catástrofe. Me salí de la línea. No era casi nada, pero seguro que la profesora se daría cuenta. Me angustié muchísimo... ‘quiero ir con mi hermana, quiero ir con mi hermana, ella me puede decir lo que tengo que hacer’. Por supuesto no dije estas palabras, sólo lo pensé. Pero mi hermana no estaba allí y tenía que apañármelas solita. Se me ocurrió coger la pintura negra y repasar el borde de la falda para que no se notara. Para mí fue una idea genial porque solucionaba el problema y además me parecía que había quedado bien. Desde luego me esforcé para que así fuera, pero seguramente mi pulso no era muy bueno. La verdad es que estaba tranquila, creo que hasta me sentí orgullosa de mi ocurrencia. Seguí pintando la falda por dentro de amarillo, hasta que una mano me arrancó la ficha bruscamente y oigo: ‘¿Qué es esto? ¿Qué hizo esta niña?’ A la profesora no le pareció tan buena idea como a mí, estaba tremendamente ofendida con mi ‘atrevimiento’. Ni siquiera se dirigió a mí por el nombre. Me llamó ‘listilla’. Se ofuscó de tal manera que no se conformó con ridiculizarme delante de mis compañeras abaneando mi ficha como si tuviera la peste, sino que salió del aula para llamar a la profesora de la clase contigua para compartir la anécdota. Se oía su voz desde el pasillo y decía: ‘¿Qué le hago yo a esta niña? Dime a ver, ¿qué le hago?’ Esto de llamar a otra compañera era una práctica muy habitual en mi colegio cuando ocurría algo en el aula. No todas las profes lo hacían, pero esta sí y mucho. Así, en caliente, sin reflexionar lo más mínimo. Parecía más cotilleo y regocijo que otra cosa. Claro que yo en ese momento no lo interpreté así. Sentí que había hecho algo horrible y

merecía un escarmiento. No era consciente de lo injusto de esa situación. Me quedé sin recreo. No puedo explicar cómo me sentí. Me quedé en el aula mientras las demás salieron a jugar. Las veía desde dentro ya que había un ventanal enorme que daba al patio. Me hice pis, no me aguantaba y no quería por nada del mundo moverme de mi silla. No recuerdo mucho más de ese día. No le dije nada mi madre. Me daba vergüenza. Mi profesora me dijo unas palabras antes de salir al recreo: ‘A ver si así aprendes!’”

Habitualmente los relatos elaborados por el alumnado, sobre todo si se refieren a la Educación Infantil, no ofrecen una descripción tan detallada, pero todos ellos son susceptibles de múltiples análisis. En la reflexión en torno a diversas situaciones escolares vividas personalmente o que reflejan circunstancias de otras personas solemos, además de plantear algunas preguntas en torno a la experimentación de determinadas emociones, partir, para profundizar en los pensamientos, sentimientos y acciones, de un esquema inicial sencillo, como por ejemplo: “Cuando sucede...; siento que ...; y pienso que...; por tanto, actúo...”. En este caso: “Cuando la profesora...; sentí que...; pensé que...; por lo que actúe...”. También podemos hacer lo mismo asumiendo el rol de la profesora.

El impacto formativo de este tipo de actividades cuando las experiencias que se comparten son del propio alumnado del grupo, suele ser mucho mayor que si trabajamos con aportaciones de otras personas ajenas al mismo o a través de casos contruidos por nosotros. En el proceso de trabajo intentamos que se usen conceptos trabajados previamente o incorporar otros que puedan ser útiles para el análisis e interpretación. Por ejemplo, en el Cuaderno de Reflexión de la propia autora del texto anterior se desvela el uso que hace de algunos contenidos trabajados previamente cuando dice: *“tengo que agradecerle a mi profesora una lección muy importante. Las negativas consecuencias de su práctica docente me están enseñando a encontrar mi camino como futura maestra. Me ha enseñado justo lo que no quiero ser ni hacer con mis futuros alumnos. Para mí, tomando mi propia experiencia como punto de partida, hay tres objetivos fundamentales que querría potenciar en los niños y niñas: la autonomía; la creatividad y la autoestima. Estos objetivos descansan a su vez en un clima basado en tres valores que deben prevalecer en el aula: el respeto, la confianza y la libertad de elección. Estos tres objetivos (autonomía, creatividad y autoestima) son para mí indivisibles los unos de los otros; no puede haber autonomía sin autoestima y no podemos ser creativos sin ser lo suficientemente autónomos para innovar. En una de las primeras sesiones del curso se nos planteó construir una definición personal de lo que es la autonomía. Yo la concibo como un elemento estrechamente vinculado a un*

desarrollo positivo del autoconcepto y la autoestima, que permita a los niños y niñas conocer sus propias capacidades y aceptar sus limitaciones, sus intereses e inquietudes. Este sentimiento de autoconfianza y autocompetencia ayudará al alumno a tomar la iniciativa en cuanto a la adquisición de ciertos hábitos y emprender nuevas acciones, tanto académicas como en su vida cotidiana, a la toma de decisiones, al deseo de innovar y explorar y a la formación de su juicio crítico. Si ayudamos al alumno en su desarrollo integral como ser humano, estaremos potenciando así su autonomía (...) Mi profesora me enseñó a no elegir, a no tomar decisiones ni a seguir mis impulsos. Me enseñó a no ser autónoma, a no ser creativa. Quisiera acabar mi reflexión con una frase de Picasso: 'Desde niño pintaba como Rafael, pero me llevó toda la vida aprender a pintar como un niño'. ¿Qué os sugiere esta frase?. Todos los niños nacen artistas. Pero la escuela, como dijo el sociólogo británico Ken Robinson, se encarga de matar la creatividad a través de un sistema directivo, estandarizado y jerárquico que busca producir alumnos en serie, homogéneos y sometidos".

Desde la perspectiva del análisis de las emociones, la situación reflejada en el texto no permitió a aquella niña vivir y experimentar momentos de alegría, sino más bien todo lo contrario, y la misma futura docente concluye cómo su profesora ha podido afectar a la alumna en su autoestima de forma negativa y en el sentimiento de autoconfianza y autocompetencia, además de generar ansiedad, angustia, miedo, tristeza incluso desesperación, afectando a la seguridad y equilibrio emocional de la pequeña en un clima ajeno al bienestar emocional, a las emociones positivas, a la exploración de las propias fortalezas. Por otra parte, cabe profundizar también en la actuación de la profesora, desde la perspectiva de la gestión de sus propias emociones, del nivel de dominio de la impulsividad, y de emociones como el enfado y la ira en relación con el desarrollo de la sensibilidad pedagógica y las competencias de actuación con "equilibrio emocional y afectivo" y "de manera ética y responsable", propiciando una lectura de lo que uno siente y lo que sienten los demás y una adecuada regulación de las emociones.

3.2. Estilos de comunicación, emociones y motivaciones.

Las competencias de la dimensión personal a las que nos referimos son trabajadas también a través de la construcción y explotación didáctica de "casos" (Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015). Por ejemplo, en la materia de "Proyectos e Innovación en el aula", enfrentamos a los futuros docentes con su propia forma de comunicarse con los otros, y a la vez con sus propias motivaciones para cursar el Grado de Educación Infantil y su nivel de compromiso con la profesión docente, y las propias concepciones en torno a la Educación Infantil a través de actividades que parten del conocimiento de

tres futuras docentes que hemos bautizado con los nombres de “Patricia”, “Maribel” y “Alicia”. Estos personajes acompañan el discurrir de la materia desde el comienzo hasta el final de las sesiones de trabajo al terminar el cuatrimestre. Los documentos elaborados nos permiten seguir su evolución personal y profesional desde que inician la carrera, hasta que ejercen como docentes. A continuación, presentamos una pequeña parte del documento que supone el primer contacto con los tres personajes de la historia (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2015b). Incorporamos únicamente aspectos referidos al estilo de comunicación de cada una de las futuras docentes y las motivaciones para estudiar Magisterio de Patricia, dejando para otra ocasión la presentación de las motivaciones de los otros dos casos y la filosofía educativa que declaran.

3.2.1. Patricia.

Entre las amigas, Patricia pasa por ser una persona un tanto retraída. Como dice María: “hasta le cuesta pedir un favor, y a veces se corta si tiene que hablar, sobre todo ante personas a las que no conoce o en algunas situaciones de actuación pública. Se le nota que no lo pasa bien en bastantes situaciones sociales: mantiene la mirada baja o huidiza ante el interlocutor, habla en voz baja o muy baja, se retuerce las manos de forma nerviosa. Sus movimientos son poco sueltos y no mantiene con convicción sus opiniones o, simplemente, se mantiene en silencio o incluso manifiesta ante los demás acuerdo, cuando en su interior está en desacuerdo. Tampoco nos cuenta mucho de sus sentimientos y ante un conflicto, tiende a ignorarlo o batirse en retirada a la primera de cambio, prefiere ceder”. Sus amigos y amigas saben que ante un problema, ante una situación de tensión, prefiere acomodarse, renunciando a sus necesidades e intereses. Prefiere dejar a un lado su punto de vista para evitar conflictos con los demás. Patricia ha decidido estudiar el Grado de Infantil. Dice que le gustan los niños pequeños y cree que le agradará trabajar con ellos porque no tendrá grandes problemas para “llevar la clase”, cosa que no sucedería con niños más mayores que se mostrarían más desafiantes e indisciplinados. Cree también que, como maestra, logrará apoyar el desarrollo personal de los alumnos, que los va a comprender muy bien desde su posición de “pequeños”, de tener que ceder ante las imposiciones de los adultos que no paran de mandar y ordenar. Piensa que con los niños pequeños es más fácil relacionarse, que son más puros, menos manipuladores que los mayores. Por otra parte, cuando se ha decidido a estudiar este Grado, también pensó que no tendría que arriesgarse demasiado: la Facultad está en su misma ciudad, cerca de casa, en un contexto conocido. Ha sido una alumna estudiosa en Bachillerato y aunque no ha

obtenido notas brillantes, tampoco en la Selectividad, sí ha tenido opción de elegir entre varias carreras.

3.2.2. Maribel.

Los padres de Maribel siempre dijeron de su hija que “era una niña de mucho carácter, con mucha energía para hacer convencer a los demás para conseguir sus objetivos”. De adolescente ya manifestaba una forma de ser un tanto impositiva y con escasa paciencia si los otros no se plegaban a sus deseos. Cuando participa en alguna reunión suele expresarse en voz alta, con movimientos y gestos fuertes, incluso algunos los perciben como amenazantes; cuando hay diferencia de opiniones, y sobre todo se empieza a caldear el ambiente, usa expresiones duras (“Mira, no te tolero que...”), acompañándose de gestos y expresiones que hasta algunos perciben como agresivos, interrumpiendo a los demás. Algunos le han criticado que, en bastantes ocasiones, monopoliza el debate. Además, suele ser impositiva, parece que siempre está mandando a quienes están a su alrededor: “Vamos por aquí...”, “venga cambiemos de lugar...”; “ahora tenemos que...”. Una amiga apunta. “¡Y, por ejemplo, es ella quien inicia la acción de cambiar de pub sin observar la reacción de los demás, simplemente, quiere que se le siga!”.

En opinión de muchos de sus amigos y amigas Maribel tiene que conseguir lo que quiere. Julia comenta: “No es fácil contradecirla pues se enerva y llega incluso a desacreditar, despreciar o humillar a quien se le opone, o incluso a quien tiene una opinión diferente. Parece que siempre está ‘al ataque’ para ganar una guerra, incluso en cosas nimias”. Más que impulsada por la idea de compartir, algunas amigas la critican pues entienden que, en el fondo, su manera de relacionarse está muy contaminada por el objetivo de obtener un beneficio personal (¿cuánto voy a sacar de esto?). Algunos piensan que a Maribel le resulta difícil reconocer los derechos de los demás, y también reconocer sus errores, aunque está siempre alerta para identificar y hacer públicos los supuestos errores de sus interlocutores. De todas formas, reconocen su energía para desarrollar trabajos, sus múltiples iniciativas en torno a actividades diversas.

3.2.3. Alicia.

Cuando Alicia era una adolescente, sus amigas le confiaban sus secretos. Entre otras cosas, pensaban que se podía confiar en ella y que respetaba sus emociones aunque no dudaba en expresar lo que pensaba o sentía pero de forma relajada, franca, sin ofender. Como decía Mercedes: “Alicia te hacía sentir que comprendía tus palabras y tus sentimientos, con sus gestos, su postura, sus palabras o sus silencios. No es que te

diése la razón, ¡eh!, porque ella también expresaba lo que pensaba o sus propios sentimientos, pero notabas que te respetaba y te decía lo que realmente estaba dentro de su cabeza y dentro de su corazón. Ni se consideraba por encima de ti ni por debajo, y reconocía que no siempre acertaba en sus decisiones y no enjuiciaba ni etiquetaba a la primera de cambio, aunque sí realizaba observaciones”.

Sus amigos y amigas actuales reconocen que, si surge un conflicto, no va de “guerrera”, a imponerse como sea, aún a costa de manipular a los demás, sino que entra en negociación y controla las emociones negativas. En más de una ocasión ha logrado “quitar hierro al asunto” relajando la tensión, incluso con humor, manteniéndose relajada pero con contacto visual con los demás. Su manera de “estar”, no está exenta de firmeza, sirviéndose de un lenguaje sin ambigüedades, directo, pero manteniéndose abierta a la colaboración, desde la perspectiva de que es bueno que “todos ganen”. Es realmente difícil que pierda la calma. Ella manifiesta abiertamente su opinión sobre las cosas, y también cómo se siente, considerando cómo están los demás, con actitud flexible y abierta, pero además no sólo usa expresiones de “yo, yo...”, sino también se expresa en no pocas ocasiones en plural (“nosotros...”), e interroga sobre los deseos, preocupaciones y alternativas de los demás.

Son muchos los aspectos que trabajamos con los casos citados pensando en apoyar el desarrollo de las competencias en la dimensión personal a las que nos hemos referido en sus imbricaciones con la actuación profesional docente tanto en la función de enseñanza en el aula, como en relación con actividades de trabajo con colegas en la organización del centro, o con los adultos responsables de la educación familiar del alumnado. En una fase inicial han de explorar las diferencias entre las tres futuras docentes y reflexionar sobre la presencia en la vida cotidiana y entre los profesionales de la enseñanza de formas de actuar y comunicarse que contengan elementos incorporados a los tres casos. También se les invita a reflexionar en torno a su concepción de una buena maestra de Educación Infantil y los tres casos, las posibilidades de evolución personal y profesional para cada uno de los mismos para, finalmente, elaborar un documento en que, en un ejercicio de introspección, autoexploración y autoconocimiento, han de analizar “su propia forma de interaccionar con los demás, sus motivaciones para estudiar el Grado de Infantil y la forma de concebir el trabajo con niños pequeños y las finalidades básicas de la etapa, presentándolo como ‘el caso de...’”. En momentos posteriores del desarrollo del curso, se presentan situaciones en que los tres personajes, junto a otros, han de tomar decisiones curriculares en un centro escolar.

Como ejemplo del tipo de trabajo que se desarrolla, citemos la reflexión y actividades en torno al concepto de “asertividad”, y ligado a éste el de “escucha activa” (véase por ejemplo sobre este último: Gordon y Edwards, 1997). La escucha activa, o reflexiva, nos parece un elemento importante en la vida y especialmente desde una perspectiva pedagógica -recordemos para Educación Infantil la defensa de Loris Malaguzzi de una intervención delicada, hábil, silenciosa..., dejando el protagonismo a los niños-, tanto si pensamos en las interacciones en el desarrollo de proyectos en el aula, como si se trata de trabajar con otros compañeros en un centro, o de entrevistarse con padres y madres de los pequeños. Las situaciones que les planteamos a los futuros docentes tanto pueden ser de normalidad, como otras en las que se producen “conflictos” de mayor o menor intensidad (por ejemplo, en el desarrollo de un proyecto en el que se producen discusiones o peleas entre niños, o circunstancias en las que un pequeño se muestra desafiante y desobediente; o una reunión en la que hay que tomar decisiones en torno a un proyecto conjunto de trabajo con los compañeros de ciclo y en la que el desacuerdo y el enfrentamiento son muy patentes en un ambiente caracterizado por la crispación). Desde nuestra perspectiva, la escucha reflexiva resulta un relevante facilitador de la exploración de las experiencias y percepciones pero requiere superar diversos obstáculos, y tener en cuenta el tipo de relación en los marcos peculiares en los que se desarrolle y en función de los roles preestablecidos (considérese por ejemplo, la asimetría de poder entre maestro y alumnos).

Los casos de Patricia, Maribel y Alicia, que representan arquetipos de formas de comunicarse, facilitan la reflexión y, a través de actividades como las que conllevan la representación de roles en función de las características de cada una, la progresiva capacitación para la negociación y la toma de decisiones en torno a un proyecto curricular. Uno de los aspectos considerados es la distancia entre las tres usando el concepto de “comunicación asertiva”. La toma de conciencia de las diferencias y la realización de ejercicios, por ejemplo en torno a los mensajes que parten del “yo” o del “tú” y al análisis tanto de la comunicación verbal como no verbal –gestos, mirada, expresión facial, postura corporal, volumen y tono de voz, etc.- favorecen la capacitación de los futuros docentes.

4. CONSIDERACIONES FINALES.

Las reflexiones, propuestas, experiencias y documentos de trabajo que hemos presentado, parten de la convicción de la necesidad, en la formación de maestros, de invitar a los futuros docentes a pensar sobre sí mismos para desarrollar competencias imprescindibles en un trabajo de ayuda al niño pequeño, una tarea en la que la relación personal juega un papel fundamental. Una reflexión sobre uno mismo y la relación con el otro que facilite tomar decisiones y actuaciones

educativamente valiosas en un contexto en que los niños viven “bajo presión” (Honoré, 2010), pero también los docentes de Educación Infantil quienes, en no pocas ocasiones, se sienten insatisfechos por la brecha abierta entre lo que dicen, piensan, sienten y hacen, padeciendo sentimientos de impotencia, de culpabilidad y frustración que les impiden disfrutar más de su encuentro diario con los pequeños, con los colegas y con los padres y madres.

Abordar la dimensión personal desde las diferentes asignaturas de la formación inicial de maestros nos parece una exigencia para favorecer un mejor conocimiento de uno mismo, para aprender más de las experiencias en los centros y afrontar con mejor disposición emocional, afectiva y moral los complejos retos de la realidad de la profesión. Los resultados positivos que estamos alcanzando en la línea que esbozamos, nos alientan para continuar en el esfuerzo.

Referencias bibliográficas

- Cannela, G.S. y Grieshaber, S. (2005). *II Historias personales: los educadores de la etapa temprana de la niñez y las identidades reconceptualizadas*. En G.S.
- Cannela, G.S. y Grieshaber. *Las identidades personales en la educación temprana* (pp. 44-51). México D.F. : Fondo de Cultura Económica.
- Carr, D. (2004). *Rival conception of practice in education on teaching*. En J. Dunne y P. Hogan (Eds.). *Education in practice. Upholding the integrity of teaching and learning*. Oxford: Blackwell.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Day, Ch. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Diez Navarro, C. (1998). *El oficio del maestro es aprender*. En *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 58-61.
- Diez Navarro, C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Fuentes Abeledo, E.J. (2009). *Formación de maestros y Practicum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea*. En M. Raposo Rivas; M.E. Martínez Figueira; L. Lodeiro Enjo; J.C. Fernández de La Iglesia y A. Pérez Abellás (Coords.). *El Practicum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp. 103-124). Santiago de Compostela: Andavira.
- Fuentes Abeledo, E. y Abal Alonso, N. (2013). *Cuestionario sobre el desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación*

Infantil. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Documento policopiado.

Fuentes Abeledo, E. y Abal Alonso, N. (2015). *Formación inicial de maestros: proyecto institucional compartido y desarrollo de competencias*. Ponencia presentada en el Simposio de Verán organizado por la Universidad de Santiago de Compostela "A escola de onte, hoxe e mañá: 3 claves, 6 desafíos" celebrado Lugo entre el 3 y el 5 de Septiembre. Pendiente de publicación.

Fuentes Abeledo, E. y Muñoz Carril, P.C. (2015). *Estilos de comunicación, motivaciones y concepciones: tres casos de futuras maestras de Educación Infantil*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela. Documento policopiado.

Fuentes Abeledo, E. y Muñoz Carril, P.C. (2015). El método de casos en la enseñanza universitaria. Consideraciones generales, propuesta de trabajo y materiales para un taller. En M. Raposo Rivas; P.C. Muñoz Carril; M.A. Zabalza Cerdeiriña; M.E. Martínez Figueira y A. Pérez Abellás (Coords.), *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp. 41-56). Santiago de Compostela: Andavira.

Fuentes Abeledo, E., González Sanmamed, M. y Raposo Rivas, M. (2008). La formación por competencias: su contribución al desarrollo integral del futuro maestro. En C. Rosales López y M.E. González Alfaya (Coords.). *Promoción de la salud en la universidad* (pp. 193-223). Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Gordon, T. y Edwards, W.S. (1997). *Making the patient your partner: Communication skills for doctors and other caregivers*. New York: Auburn House Paperback.

Honoré, C. (2010). *Bajo presión*. Barcelona: RBA.

Morrison, G.S. (2005). *Educación Infantil*. Madrid: Pearson Educación.

Rof Carballo, J. (1961). *Urdimbre afectiva y enfermedad. Introducción a una medicina dialógica*. Madrid: Labor.

Sanmartín Alonso, A.; Felez J.J y Fernández, M. L. (2015). La formación inicial y permanente del profesorado en España. Entrevista a José Gimeno Sacristán. *Organización y Gestión Educativa*, 23 (5), 35-38.

Van Manen, V. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

ACCIÓN TUTORIAL: “GROWING UP”

TUTORIAL PRAXIS: “GROWING UP”

GLORIA GALLEGO JIMÉNEZ

Universidade Internacional de la Rioja

RESUMEN

Hoy en día el aprendizaje de competencias en el la acción tutorial tiene especial importancia la adaptación de programas por objetivos a programas por competencias. Esto implica la subordinación de los contenidos disciplinares a las competencias que, conceptualmente, con un “saber hacer complejo e integrador”, suponen un modo distinto de organización curricular y una atención a la diversidad. Al mismo tiempo presentan un cambio sustancial en los métodos de enseñanza. Buscan situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas y focalizadas en el desarrollo de los estudiantes, de su capacidad de aplicación y de resolución de problemas.

El contenido disciplinar será vehículo para plantear diferentes estrategias de aprendizaje y enseñanzas que logren la integración del conocimiento teórico. La introducción de competencias como objeto de la formación académica lleva a una revisión del propio concepto de formación. La formación es algo más que información y no es un mero transmitir ni acumular conocimientos. Las competencias enfocadas para la acción tutorial en el programa “Growing up” son: “competencia para aprender a aprender” y “autonomía e iniciativa personal” hacen referencia al conocimiento aplicado. El aprendizaje de competencias supone conocer, comprender y usar pertinentemente.

Palabras clave: metodología activa; aprender a aprender; autonomía e iniciativa personal .

ABSTRACT

Today's learning skills in the tutorial is particularly important for the adaptation of programs competence objectives. This implies the subordination of the disciplinary content to competencies that, conceptually, with a "know how complex and inclusive", represent a different way of curriculum organization and attention to diversity. At the same time show a substantial change in teaching methods. They seek contextualized situations, complex learning and focused on developing students, of its applicability and troubleshooting.

Disciplinary content will raise vehicle for different learning and teaching strategies that achieve the integration of theoretical knowledge. The introduction of competency as an object of academic training leads to a revision of the concept of training. Training is more than just information and is not merely transmit or accumulate knowledge. The powers for the tutorial focused on "Growing up" are: "Learning to learn" and "autonomy and personal initiative" refers to applied knowledge. Learning skills supposed to know, understand and use appropriately.

Keywords: active methodology; learn to learn; autonomy and personal initiative

La adquisición y aprendizaje de competencias en el “Growing up”

La transición de un modelo educativo donde el alumno era un agente pasivo, y el profesor un mero transmisor, a un modelo centrado en el aprendizaje, supone un importante cambio para la escuela. Esta “renovación” requiere un enfoque integral en el que se contemplan: un plan estratégico con propuestas de innovación metodológica, una consolidación de programas de formación del profesorado y una definición de un modelo educativo propio con referencia expresa a las metodologías. El docente lidera el

proceso de formación y aprendizaje del alumno. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se configuran como una de las herramientas del cambio pedagógico.

Los retos, que plantea el incesante cambio del mundo de hoy, han sido objeto de amplios estudios, tanto en la literatura especializada como en los documentos emitidos por diferentes organismos europeos. La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje. Los rasgos principales del modelo educativo hacia el que se dirige la sociedad son (FERNANDEZ, A, 2006, p. 35-56):

- Se centra en el aprendizaje. Exige el giro del enseñar al “aprender a aprender” y aprender a lo largo de la vida.
- Propone el aprendizaje autónomo; supervisado por los profesores.
- Se contrastan los resultados del aprendizaje, expresados en términos de competencias genéricas y específicas.
- Se exige una nueva definición de las actividades de aprendizaje-enseñanza.
- Se enfoca el proceso de aprendizaje-enseñanza como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos.
- Se plantea una nueva organización del aprendizaje: modularidad y espacios curriculares multi y transdisciplinares, al servicio del proyecto educativo global (plan de estudios)
- Se utiliza la evaluación estratégicamente y de modo integrado con las actividades de aprendizaje y enseñanza. En él, se debe producir una revaloración de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificada.
- Se valora el trabajo del estudiante teniendo en cuenta las competencias o resultados de aprendizaje que van a servir de herramienta para la realización de los diferentes sistemas de educación superior.
- Se lleva a cabo un modelo educativo en el que adquieren importancia las TICs y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender⁹.

Los rasgos característicos de este nuevo modelo educativo exigen en el programa “Growing up” un perfil profesional, unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales. Requiere un gran cambio de mentalidad en la cultura dominante del

⁹Los resultados del aprendizaje del “Growing up” se tendría que ver a lo largo de varios cursos escolares ya que se ha puesto en marcha en el año académico 2011-2015.

alumnado y una atención especial a la diversidad. Los alumnos deben ser críticos, activos, autónomos, reflexivos, cooperativos y responsables.

En el aprendizaje de competencias realizado en el programa “Growing up” tiene especial importancia la adaptación de programas por objetivos a programas por competencias. Esto implica la subordinación de los contenidos disciplinares a las competencias que, conceptualmente, con un “saber hacer complejo e integrador” (LASNIER, R., 2000, p.78), suponen un modo distinto de organización curricular y una atención a la diversidad (Curriculum Educació Secundària Obligatoria, Generalitat de Catalunya del Departament d'Educació). Al mismo tiempo presentan un cambio sustancial en los métodos de enseñanza. Buscan situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas y focalizadas en el desarrollo de los estudiantes, de su capacidad de aplicación y de resolución de problemas.

El contenido disciplinar será vehículo para plantear diferentes estrategias de aprendizaje y enseñanzas que logren la integración del conocimiento teórico. La introducción de competencias como objeto de la formación académica lleva a una revisión del propio concepto de formación. La formación es algo más que información y no es un mero transmitir ni acumular conocimientos. Las competencias hacen referencia al conocimiento aplicado. El aprendizaje de competencias supone conocer, comprender y usar pertinentemente (DE LA CRUZ, M^a, 2005, p. 45-52).

Hasta ahora se ha ido impartiendo el modelo conductista como teoría explicativa de este aprendizaje. Actualmente se tiende a un modelo cognitivo y constructivista más coherente con la naturaleza de las competencias. Desde esta perspectiva, las exigencias del aprendizaje eficaz se caracterizan por un proceso activo, contextualizado, social y reflexivo.

Este nuevo enfoque es el que se emplea a lo largo del programa “Growing up”. El protagonista del aprendizaje es el alumno. El papel del profesor es acompañar, guiar, evaluar y apoyar al estudiante cuando sea necesario. El profesor va cediendo terreno a favor del alumno que va logrando autonomía e independencia. Su tarea fundamental es ayudar a la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que permitan al alumno manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, evaluarla, comprenderla y desarrollar un pensamiento crítico que le permita reflexionar y cuestionar adecuadamente las situaciones.

En el Curriculum de la ESO se explican las competencias que hacen referencia a la tutoría y que se contemplan en el “Growing up”:

1. “Competencia para aprender a aprender” requiere:

- Iniciarse en el aprendizaje.
- Ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.
- Adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales y físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas.
- Tomar conciencia de lo que puede hacer uno mismo por sí mismo y de lo que puede hacer con ayuda de otras personas o recursos.
- Disponer de un sentimiento de competencia personal: éste redundará en la motivación, la confianza propia y el gusto por aprender.
- Ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender: de cómo se aprende y de cómo se gestionan y controlan, de forma eficaz, los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales.
- Conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito.
- Aumentar progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.
- Tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje: la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras.
- Obtener un rendimiento máximo y personalizado con la ayuda de:
 - a) Distintas estrategias y técnicas de estudio.
 - b) Observación y registro sistemático de hechos y relaciones.
 - c) Trabajo cooperativo y por proyectos.
 - d) Resolución de problemas.
 - e) Planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva.
 - f) Conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida selección y tratamiento de la información.
- Plantearse preguntas.

- Identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema. Utilizar estrategias y metodologías que permitan afrontar una toma de decisiones racional y crítica.
- Obtener información -ya sea individualmente o en colaboración- para transformarla en conocimiento propio. Relacionar e integrar la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia.
- Aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.
- Plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva pero realista.
- Perseguir la perseverancia en el aprendizaje.
- Ser capaz de autoevaluarse y autorregularse. Saber administrar el esfuerzo implica responsabilidad y compromiso y aceptar los errores y aprender de y con los demás.

2. “Autonomía e iniciativa personal” requiere responsabilidad, perseverancia, conocimiento de sí mismo, autoestima, creatividad, autocrítica, control emocional. Estas cualidades facilitan:

- -Elegir, calcular riesgos y afrontar problemas.
- Imaginar proyectos.
- Llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales responsabilizándose de ellas, en el ámbito personal, social y laboral.
- Transformar las ideas en acciones: proponerse objetivos, planificarlos y llevarlos a cabo.
- Analizar posibilidades y limitaciones.
- Conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.
- Tener una visión estratégica de los retos y oportunidades.
- Identificar y cumplir objetivos.
- Mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con ambición personal, académica y profesional.

- Tomar una actitud positiva hacia el cambio y adaptarse crítica pero constructivamente a ella.
- Afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.
- Disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar. Desarrollar la asertividad para que los demás conozcan las propias decisiones. Trabajar de forma cooperativa y flexible.

A estas competencias citadas, en el “Growing up”, se añaden otras: comunicación lingüística y audiovisual; artística y cultural; social y ciudadana. Con todas estas competencias y la buena labor del equipo educativo se está percibiendo cambios muy positivos en la acción tutorial con nuestros adolescentes de hoy en día.

Referencias bibliográficas

- Benítez, L. (2001): *La mejora del alumnado y del grupo a través de la relajación en el aula*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Berk, L. (1999): *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Bernard, B. (2004): *Resiliency. What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Bisquerra, R. (2004): Congreso Internacional Asociación Aragonesa de Psicopedagogía: “Orientación y tutoría”. Zaragoza.
- Currículum Educació Secundària Obligatoria. Generalitat de Catalunya*. Departament d'Educació, Servei de Comunicació i Publicacions, Gener de 2010, p. 10.
- De La Cruz, M. (2005): *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Kelly, A. (1920): *Psicología de la educación*. Tomo II. Aplicaciones especiales y enseñanza programada. Morata, Madrid.
- Medina, R. (1989): *La educación como un proceso de personalización en una situación social en la obra colectiva: El concepto de persona*. Rialp, Madrid.
- Serrano, M. y Tormo, R. (2000): Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El Programa de enriquecimiento instrumental (PEI). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 6(1).

- Shceller, M. (2000): *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Madrid: Caparrós.
- Sizer, Th. (1984): *Horace's compromise. The dilemma of the American High School*. Houghton Mifflin. Boston: Company
- Skinner, F. (1971): *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Knopf.
- Slavin, R. (1990): *Cooperative learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Stephen, R. (1989): *Los siete hábitos de la gente altamente eficaz. Lecciones magistrales sobre el cambio personal*. Barcelona: Paidós.
- Stern, W. (1957): *Psicología general*. Buenos Aires: Paidós.
- TAPSCOTT, D. (1998): *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. New York: MacGraw Hill.
- Taylor, Ch. (1994): *Ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós
- Zubiri, X. (1986): *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza Sociedad de Estudios y Publicaciones.

APRENDIZAJE-SERVICIO Y FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA INSERCIÓN LABORAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

SERVICE-LEARNING AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES FOR THE LABOUR INSERTION OF UNIVERSITY STUDENTS

IGOR MELLA NÚÑEZ, JESÚS GARCÍA ÁLVAREZ Y ALEXANDRE SOTELINO LOSADA

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

En la actualidad, a la universidad se le otorga la misión de transmitir a su alumnado las competencias que garanticen su adecuado desarrollo, no solo personal, sino también profesional. En este sentido, el Aprendizaje-Servicio (ApS), como práctica pedagógica basada en la experiencia de los estudiantes y en la puesta en práctica de sus conocimientos a través de actividades de servicio a la comunidad, terminará por repercutir en el desarrollo de competencias profesionales por parte del alumnado universitario, lo que incidirá de forma determinante en su inserción laboral. Así, en el presente estudio nos proponemos conocer el modo en que el Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior contribuye a desarrollar competencias profesionales para la inserción del alumnado en el mercado de trabajo. Se trata de una investigación documental en la que, a partir de una revisión bibliográfica en bases de datos nacionales e internacionales, se establecen las relaciones existentes entre las competencias profesionales desarrolladas en la universidad, la inserción laboral y las posibilidades del Aprendizaje-Servicio en esta línea.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; competencias profesionales; inserción laboral; universidad.

ABSTRACT

Actually, it is given to the university the mission to transmit to students the skills that ensure their proper development, not only personal, but also professional. In this sense, we understand that service-learning, as a pedagogical practice based on the experience of students and in the implementation of their knowledge through activities of community service, will eventually impact the development of professional skills by university students, which will affect decisively in their labour insertion. So, in the present study we propose to know how service-learning in Higher Education helps to develop skills for the students inclusion in the job market. It's a documentary investigation, based on a literature review on national and international databases, in which it establishes the relationship between the skills developed at the university, the labour insertion and the possibilities of service-learning in this line.

Keywords: service-learning; professional competences; labour insertion; university.

INTRODUCCIÓN

La universidad ha desempeñado a lo largo de la historia un papel imprescindible como *alma mater* de las diversas sociedades, salvaguardando sus culturas y conocimientos. No obstante, en la actualidad, se configura como una institución con una función, si cabe, aun mayor. Se le otorga la misión de transmitir a su alumnado las competencias que garanticen su adecuado desarrollo, no solo personal, sino también profesional. No obstante, surgen ciertas dudas cuando nos preguntamos si las estructuras de la universidad tradicional están preparadas para abordar un reto tan ambicioso como necesario.

La sociedad actual experimenta una suerte de alteraciones sociales y económicas cada vez más veloces, creándose así una sociedad global en la que el conocimiento se convierte en el pasaporte más valioso para garantizar a las personas una posición segura ante los vaivenes del mercado de trabajo (Santos Rego, 2013a). Así, la universidad entabla una estrecha relación con el mundo del trabajo, pues se le presenta la oportunidad y la necesidad de orientar las actividades que en ella tienen lugar a la consecución de un fin socialmente tan aceptado como deseado: egresados con mejores oportunidades laborales y más preparados frente al hostigamiento actual del desempleo (Mungaray, 2001).

Ya a finales del siglo XX, y vislumbrando las transformaciones que serían necesarias para adaptarse a un nuevo contexto social, en el Informe de la UNESCO para la educación del siglo XXI (Delors, 1996), se confirma el cambio que se venía produciendo en el mercado de trabajo, un mercado que exige trabajadores cada vez más cualificados, debiendo satisfacer las universidades dicha demanda al ofrecer una formación que repercuta en la satisfacción de las necesidades de la sociedad. Podemos comprobar, entonces, que la idea que aquí queremos presentar no es en absoluto novedosa, pero sí sigue siendo objeto de preocupación

La era de la globalización es sinónimo de una serie de competencias profesionales que la universidad debe de transmitir a su alumnado sin mayor dilación, pues serán además dichas competencias las que determinarán en última instancia las posibilidades de inserción profesional de un colectivo tan amplio en un momento sumamente delicado desde el punto de vista del acceso al empleo. Es por esto que en el día a día de las instituciones de educación superior se introducen nuevos enfoques metodológicos y prácticas pedagógicas con el fin de, entre otros, mejorar la adquisición de dichas competencias por parte del alumnado, como es el caso de aquellas metodologías de enseñanza-aprendizaje experienciales, dentro de las que pondremos nuestro foco de interés en el Aprendizaje-Servicio (ApS).

Por lo tanto, lo que nos proponemos para el presente estudio es realizar una investigación documental que nos permita conocer la importancia que cobran en el momento actual las competencias profesionales para el alumnado universitario, su relación con la inserción profesional, y las posibilidades que la metodología del Aprendizaje-Servicio puede tener en este ámbito como práctica que contribuya a la mejora en la adquisición de competencias profesionales útiles de cara al acceso al empleo de los universitarios en un contexto de incertidumbre e inmersos en una sociedad del conocimiento, global y conectada

1. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD

En la universidad, el enfoque por competencias es relativamente reciente y, según Escudero (2009), comienza a implantarse con los Libros Blancos de las diversas titulaciones apoyados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), viéndose influidos dichos documentos por la concepción de competencia aportada por el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). Del mismo modo, desde la UNESCO se proponía pasar del concepto de calificación profesional al de competencia profesional, por considerar que las exigencias del mercado de trabajo actual son cada vez más complejas, entendiendo así el concepto competencia como un término más amplio en el que poder integrar dicha realidad (Delors, 1996).

No debemos obviar, asimismo, que el interés que suscita el enfoque por competencias en la actualidad viene dado por la cierta centralización que se persigue con el mismo, pues en parte se trata de un intento de establecer estándares que permitan ordenar los currículos en torno a los resultados de un modo, en cierto sentido, homogeneizado (Escudero, 2009). No obstante, debido a la amplitud del propio término, debemos entender la introducción de las competencias en la educación superior como una nueva vía para ofrecer posibilidades formativas que ayuden a los alumnos a desarrollarse no solo como profesionales, sino también como personas, pudiendo así abordar la tarea educativa en sentido pleno y dando respuesta a las demandas del entorno profesional (Ugarte y Naval, 2010).

Las competencias se configuran pues como un punto de referencia que guíe los procesos formativos que tienen lugar en las universidades, ya que vienen indicando a todas luces qué es lo que se pretende conseguir en tales instituciones. De este modo, en el Proyecto Tuning se llama a la necesidad de diferenciar entre resultados de aprendizaje y competencias. Mientras los primeros son formulados por el profesorado y hacen referencia a lo que un alumno debe conocer o comprender a corto plazo, las competencias van más allá al ser adquiridas por el estudiante durante todo el proceso de aprendizaje, siendo el fruto de la combinación de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades (González y Wagenaar, 2003). Las competencias son por tanto una concepción mucho más amplia que los resultados de aprendizaje, y tienen una relación directa con los objetivos, pues marcan qué es lo que deben de terminar por aprender los estudiantes de una titulación desde un punto de vista genérico, planteando un modelo basado en el esquema de medios-fines (Escudero, 2009).

Podemos decir, en resumen y desde un punto de vista pragmático, que son las condiciones laborales actuales, la globalización y la sociedad del conocimiento las que

plantean una serie de exigencias a las universidades que explican la necesidad explícita de implantar competencias profesionales en dichas instituciones (González Maura y González Tirados, 2008):

- Garantizar, no exclusivamente, la gestión de los conocimientos y habilidades que permitan desempeñar una profesión específica en un contexto dado, sino también la formación de valores, motivaciones, habilidades y recursos personales tan exigidos para desarrollarse plenamente en una sociedad marcada por los cambios.
- Formar a profesionales que sean capaces de gestionar el conocimiento necesario en su campo profesional durante toda la vida (*lifelong learning*), además de promover para ello la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Surge aquí la importancia de que los estudiantes aprendan a aprender, desarrollando así la predisposición a un aprendizaje permanente.

Así las cosas, parece que la introducción en la universidad de un enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en competencias se ajusta a las características de un contexto como el actual. Las universidades de nuestro país, consecuentemente, aúnan sus esfuerzos para ofrecer a un elevado número de alumnado la formación que garantice un adecuado futuro desempeño profesional en un mercado que exige no solo un correcto desarrollo profesional en el puesto de trabajo (competencias específicas) sino también una serie de competencias genéricas y transversales extensibles a cualquier profesión, como se refleja en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Pasemos, entonces, a tratar de ofrecer una definición de competencia profesional. Para ello, resulta justo comenzar diciendo que, en sentido amplio, una competencia “es la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado” (Goñi, 2005, p. 86). Partiendo de esta definición, se articularán todas las características en torno a las cuales pivotará el constructo epistemológico de las competencias en la universidad (tabla 1).

Tabla 1. Características definitorias de las competencias

González Maura, 2006
<ul style="list-style-type: none"> - Son características permanentes de las personas - Se manifiestan en la ejecución de tareas o trabajos - Se relacionan directamente con la ejecución exitosa de una actividad - Son causa del rendimiento laboral - Pueden generalizarse a más de una actividad - Combinan lo cognoscitivo, afectivo y conductual
Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach, y Cortada, 2006
<ul style="list-style-type: none"> - Se desarrollan y actualizan en la acción - Se vinculan a un determinado contexto, es decir, a una situación dada - Integran saberes, procedimientos, actitudes y normas - Facilitan la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas - Son educables
Escudero, 2009
<ul style="list-style-type: none"> - Se componen por un conjunto de recursos cognitivos y actitudes que contribuyen a realizar de un modo adecuado y responsable una actuación - Operan y se relacionan para la resolución de situaciones complejas - Han de satisfacer un conjunto de criterios o estándares en función del contexto determinado, es decir, están socialmente establecidas

Fuente: Elaboración propia

Podemos comprobar que, a partir del conjunto de características presentadas en la tabla anterior, existe un cierto grado de acuerdo a la hora de enumerar los rasgos que definen una competencia. Sin embargo, si entendemos que las competencias contribuyen a enfrentarse con garantías de éxito a una situación o contexto determinado, en función de las características de tal situación, variará el tipo de competencia del que hablemos (Goñi, 2005). Por tanto, las competencias profesionales serán aquellas que se orientarán a situaciones y contextos laborales, permitiendo afrontar con efectividad las tareas exigidas por una determinada profesión. En consecuencia, el profesor de la Universidad de Barcelona José Tejada define las competencias profesionales del siguiente modo:

“Un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave. Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan

pertinentemente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado” (Tejada, 1999, p. 27).

El mismo autor afirma que la característica principal de la competencia “es que comporta un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y “saber estar” en relación con lo que implica el ejercicio profesional” (Tejada, 2013, p. 287), lo que indudablemente guarda una estrecha relación con los cuatro aprendizajes fundamentales que, a lo largo de la vida de una persona, se conformarán como los cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser (Delors, 1996).

Cabe destacar, entonces, que las competencias profesionales son un constructo complejo que, al contrario de la idea socialmente extendida y aceptada, son resultado no solo de conocimientos y habilidades, sino también de elementos como la motivación, el trabajo en equipo y, en especial, el civismo (González Maura, 2006; Ugarte y Naval, 2010). De este modo, en el contexto actual, y ante un futuro de enorme conectividad técnica, pero también social y cultural, la formación universitaria no debería preocuparse exclusivamente por la excelencia académica, ya que tiene que verse acompañada de competencias que redunden en un aumento de la responsabilidad social del alumnado universitario y, como consecuencia, en su desarrollo como ciudadanos críticos y reflexivos, aspecto demandado por el actual mercado de trabajo (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2007; Santos Rego, Sotelino y Lorenzo Moledo, 2015; Ugarte y Naval, 2010).

No podríamos terminar de hablar de las competencias profesionales en la educación superior sin recordar que, por el hecho de desarrollarse de modo individual por cada sujeto, una formación de calidad reflejada en docentes implicados, metodologías pedagógicas innovadoras y acertadas, etc., se convierte en indispensable para atender a ese proceso de construcción de competencias profesionales (González Maura, 2006). Así, para introducir y afrontar con garantía de éxito un enfoque basado en la adquisición de competencias en la universidad, resulta imprescindible que, previamente, se implementen metodologías formativas que puedan ofrecer un enfoque profesional al proceso de enseñanza-aprendizaje y permitan establecer nexos continuados y profundos entre teoría y práctica. Así, más adelante, presentaremos el Aprendizaje-Servicio como una práctica pedagógica que, implementada en la universidad siguiendo ciertos parámetros de calidad, terminará por tener un efecto positivo en el desarrollo académico (aprendizaje) y personal (servicio) del alumnado, lo que finalmente supondrá indudablemente una mejora de sus competencias profesionales.

2. LA INSERCIÓN LABORAL COMO OBJETIVO DE LAS UNIVERSIDADES

En el momento actual, marcado por la fuerte crisis económica y sus consecuencias en el mundo del trabajo, la empleabilidad de los alumnos se convierte en uno de los principales objetivos de las universidades de nuestro entorno, estrechándose la relación universidad-mercado de trabajo. Con la intención de afrontar tal empresa, se introdujo el enfoque por competencias que anteriormente presentamos, por lo que este nuevo paradigma educativo llevará a la universidad a diseñar criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que se adapten y atiendan a las exigencias del mercado laboral, permitiendo dar respuesta a la situación en la que nos encontramos (García Manjón y Pérez López, 2008).

La relación entre el desarrollo de competencias profesionales en educación superior y la posterior inserción laboral es incuestionable. Las competencias se reflejan en la actuación, pues suponen la integración de conocimientos, habilidades, motivaciones, etc., y por tanto marcan la calidad de la tarea profesional, determinando de este modo las posibilidades de inserción profesional (González Maura, 2006). No obstante, nos vemos en la obligación de afirmar que, según Ávila y Aguirre (2005), la inserción profesional de los egresados universitarios dependerá en primer lugar del número de titulados y del número de plazas ofertadas por el mercado en función del sector, aunque destacan también los autores el peso de las competencias adquiridas y la calidad del proceso formativo como elemento determinante y diferenciador en el acceso al empleo. En definitiva, el acceso al empleo depende de dos factores principales: la situación del mercado, y las competencias de la persona (Ariza, 2007).

La preocupación por la inserción socio-profesional del alumnado universitario es hoy en día más legítima que nunca. "La flexibilización del mercado de trabajo, los avances tecnológicos, económicos y demográficos junto a la democratización de la universidad y el aumento de otras posibilidades formativas, ha originado que la preocupación por la búsqueda de un empleo adecuado a una cualificación determinada sea una constante en las personas que obtienen una titulación" (Jiménez Vivas, 2009). Ante lo urgente y actual de la situación, surge el debate sobre la necesidad de que la universidad preste mayor atención a desarrollar la empleabilidad de sus alumnos a través, por ejemplo, de la introducción de un enfoque pedagógico basado en competencias y la consecuente implementación de las adecuadas metodologías didácticas.

La introducción de las competencias en la universidad se explica a partir de la situación que venimos explicando. Así, si la capacitación profesional se convierte en uno de los fines de la universidad, y el cumplimiento de los fines y objetivos es un indicador fiable

de la excelencia de los procesos formativos que allí tienen lugar (Jiménez Vivas, 2009), la inserción profesional de los egresados termina por convertirse en un indicador de la calidad universitaria (ANECA, 2013). De este modo, surge la necesidad de evaluar dicha inserción y la relación existente entre la universidad y el empleo, es decir, la adaptación del producto de las universidades (el alumnado) a la realidad para la que está destinado (mercado de trabajo). Esta evaluación de los alumnos egresados se centra en aspectos tales como (Ávila y Aguirre, 2005):

- Los conocimientos y capacidades realmente adquiridos.
- Los perfiles profesionales reales de los egresados.
- Las funciones y tareas que realmente están desempeñando y ejerciendo.
- Las capacidades y perfiles demandados por empleadores e instituciones.
- La valoración de los empleadores y responsables de instituciones de interés sobre las competencias de los egresados.
- La valoración de los egresados sobre la formación recibida.

Conforme avanzamos en nuestro discurso parece que la relación entre competencias profesionales e inserción laboral es aun más nítida. Para continuar, determinemos ahora cuales son las competencias que pueden ser clave de cara a influir positivamente en la inserción profesional del alumnado, destacando principalmente las siguientes (García Manjón y Pérez López, 2008):

- Competencias que habilitan para el ejercicio de las tareas y funciones exigidas en un determinado ámbito laboral en el momento de integrarse en el mercado de trabajo.
- Competencias que facilitan su adaptación y transición a nuevas competencias, requeridas en el futuro, fomentando la evolución profesional.
- Competencias que permitan la movilidad a ámbitos profesionales distintos al específico para el que fueron formados.

Así, parece que las competencias exigidas hoy en día van más allá de las tradicionales y estrictamente racionales (inteligencia cognitiva clásica), demandando además competencias emocionales (inteligencia emocional), pues la combinación de las dos tendrá un peso determinante en el éxito o fracaso laboral (Ariza, 2007). De todos modos, el propio Ariza (2007) afirma que, en la economía liberal que define nuestro modelo, es el mercado quién dicta las competencias a exigir, aunque sí parece claro que la sociedad global exige a los universitarios no solo una buena formación técnica, sino un conjunto de habilidades, valores, etc., que la complementen. Como vemos

resulta cuanto menos complicado adaptar la universidad a los cambios y exigencias del mercado.

Quizá valga la pena aclarar que, a pesar de la importancia que irradia la problemática de la inserción laboral y la necesidad imperante de un modelo universitario que fomente las competencias que garanticen la empleabilidad de sus alumnos, debemos evitar a toda costa caer en posturas reduccionistas. Es decir, la universidad no debe de preparar exclusivamente para acceder al mercado de trabajo, sino ofrecer una formación integral (Jiménez Vivas, 2009). Para ello, proponemos una metodología que parece cubrir dicha formación integral, demostrando ser efectiva desde el punto de vista cívico y académico, sin dejar de lado el profesional: el Aprendizaje-Servicio.

3. LA DIMENSIÓN PROFESIONAL DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Llegados a este punto, pasaremos a poner ahora nuestra atención en analizar el potencial y las posibilidades que la metodología del Aprendizaje-Servicio tiene de cara a desarrollar competencias profesionales que puedan incidir en la inserción profesional del alumnado universitario. El ApS surge como una metodología innovadora, heredera de los principios pedagógicos de John Dewey y del pragmatismo americano, corriente en la que se acentúa el poder educativo asociado a la experiencia de los alumnos en un marco comunitario, esperando que saquen ventaja tanto el alumnado como el mismo contexto social (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2009; Santos Rego, 2013b).

Podemos definir el ApS, por tanto, como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a 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” (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007, p. 20). Para el caso que nos ocupa en el presente estudio queremos destacar la utilización de la palabra “trabajar” en la definición de esta metodología, ya que el servicio a la comunidad ofrecido en un programa de ApS permite al alumnado mejorar los conocimientos académicos mediante el trabajo en contextos, la mayoría de las veces, profesionales. Por ello, entendemos que el ApS es una metodología holística e integral que se asocia a patrones de mejora cognitiva y social por lo que, consecuentemente, tendrá implicaciones en el desarrollo profesional del alumnado, especialmente en la universidad.

En la línea del discurso que venimos trazando, confiamos en que un proyecto de ApS que es implantado siguiendo una serie de parámetros que garanticen su éxito mejorará la adquisición de competencias profesionales por parte del alumnado ya que, como

afirma Tejada (2013), la combinación entre los procesos de aprendizaje y el servicio creará situaciones concretas que permitirán a los alumnos:

- Aplicar en un contexto real los conocimientos teóricos adquiridos en el aula, pues el ApS implica enfrentarse a problemas y situaciones reales con el fin de resolverlos.
- Adquirir conocimientos en el contexto real en el que son funcionales, lo que supone adquirir los conocimientos profesionales propios de la titulación plenamente actualizados.
- Enfrentarse a situaciones complejas y acostumbrarse al día a día de un puesto de trabajo.
- Conocer las exigencias que una organización moderna hace a un titulado superior hoy en día.
- Adquirir las actitudes y comportamientos propios del medio profesional, es decir, aprender modelos de actuación profesional y formar su propio comportamiento.
- Fomentar el sentido de la autonomía, creatividad y responsabilidad.
- Fortalecer la responsabilidad social al ofrecer un servicio de calidad que contribuye a solucionar alguna situación social real y problemática.
- Intensificar la formación de valores como el respeto, la solidaridad, el emprendimiento, la participación, etc., que fomenten su compromiso social.

En esta clasificación queda de manifiesto que el Aprendizaje-Servicio, en sintonía con lo que anteriormente considerábamos deseable y exigido al hablar de competencias profesionales en la actualidad, supone la consecución de competencias de índole cognitivo y también actitudinal y emocional, lo que capacitará a los alumnos de cara a su futuro ejercicio profesional. En esta línea, Tapia (2008) afirma que el ApS ayuda a superar la brecha entre teoría y práctica y permite desarrollar competencias que ayudarán a mejorar la empleabilidad de los alumnos, como son el trabajo en equipo, la comunicación eficaz, la asunción de responsabilidades, la iniciativa personal y la capacidad de organización y gestión. No debemos olvidar que los alumnos adquieren muchas competencias en su vida académica, aunque en muchas ocasiones existe una fuerte desconexión entre dichas competencias y el campo profesional en el que se desarrollarán, por lo que los métodos de aprendizaje experiencial combinados con el propio desempeño en el trabajo, como el ApS, son efectivos desarrollando la empleabilidad del alumnado (Deeley, 2014).

El desarrollo de competencias profesionales por medio de la participación en programas de Aprendizaje-Servicio ha sido constatada en diversos estudios. Destacamos, en primer lugar, un estudio realizado en Escocia (Deeley, 2014) en el que se confirmaron

las mejoras en competencias tales como la gestión del tiempo, las competencias organizacionales, la adaptabilidad, flexibilidad, liderazgo, toma de decisiones y resolución de problemas. En dicho estudio se otorga a la evaluación un lugar privilegiado, pues de un proceso de evaluación adecuado del programa de ApS dependerá el desarrollo sólido de las competencias profesionales. De un modo similar, en un estudio realizado en Australia con profesores en formación, se constataron los efectos significativos en competencias profesionales como la comunicación, la disposición a trabajar fuera de la zona de confort personal, la toma de decisiones, el trabajo con adolescentes, la confidencialidad y el respeto por los demás (Coffey y Lavery, 2015).

Pero además del desarrollo de competencias profesionales, el Aprendizaje-Servicio supone una mayor comprensión de la ética del trabajo, una mejor preparación para el mundo del trabajo y la ampliación de la conciencia y las opciones vocacionales (Furco, 2005; Rubio, 2009). Este impacto del ApS en las opciones vocacionales fue constatado en un estudio de grandes dimensiones realizado en los Estados Unidos con más de 22.000 estudiantes universitarios, en el que se terminó por concluir que los alumnos que participan en programas de Aprendizaje-Servicio acostumbran a elegir una carrera vocacional relacionada con actividades al servicio de la comunidad, a diferencia de aquellos que no participan en dichos programas (Astin, Vogelgesang, Ikeda, y Yee, 2000).

Podemos finalizar confirmando que, según lo analizado a lo largo de estas líneas, el Aprendizaje-Servicio contribuye en el desarrollo de competencias profesionales por parte del alumnado universitario, aunque debemos tener en cuenta la existencia de una serie de factores que podrán determinar variaciones en el desarrollo de tales competencias, como son el tiempo dedicado a la reflexión, el trabajo fuera de clase, el mayor peso o influencia de los alumnos en los programas de ApS, el mayor contacto con los beneficiarios del servicio o la participación recurrente o continuada en estos programas (Lu, 2010). Es decir, la calidad del programa de Aprendizaje-Servicio determinará las consecuencias que se deriven del mismo, ya sean de índole académico, cívico-social o profesional.

CONCLUSIONES

El tema que hemos tenido la oportunidad de estudiar para este trabajo nos vino a decir, en primer lugar, la importancia que cobran en el momento actual las tres realidades que hemos tratado de interrelacionar: las competencias profesionales, la inserción laboral y el Aprendizaje-Servicio.

Primeramente queremos dejar constancia de la importancia que tiene hoy en día implantar un enfoque basado en competencias en la universidad de cara a dar respuesta a las demandas y exigencias de un mercado de trabajo global y cambiante que no goza de la salud que todos deseásemos. Cobra importancia así la implantación de un enfoque profesional en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios, lo que exigirá indudablemente una actualización metodológica. No obstante, las competencias profesionales no deben de ser entendidas como aquellas exclusivamente técnicas y cognitivas, pues una formación centrada únicamente en tal dimensión resultará, sin duda alguna, incompleta, ya que las competencias exigidas hoy en día por el mercado laboral van más allá, abarcando actitudes, emociones, procedimientos, etc. Es ante esta necesidad donde se comienza a observar la adaptabilidad del Aprendizaje-Servicio de cara a formar profesionalmente al alumnado de nuestras universidades.

Este nuevo enfoque por competencias se relaciona directamente con la inserción profesional de los estudiantes, ya que se orienta a mejorar los índices de empleabilidad en un momento en el que los datos no son del todo esperanzadores. La inserción del alumnado se convierte en un fin de las universidades, y estas ponen todos sus medios de cara a mejorarla, entre otros, desarrollando aquellas competencias más demandadas por el mercado de trabajo y consideradas como elemento diferenciador en la inserción del alumnado.

Así, el Aprendizaje-Servicio se convierte en una metodología capaz de transmitir al alumnado las competencias profesionales que faciliten su inserción socio-profesional. Dicho impacto viene motivado, principalmente, por la relación entre teoría y práctica que caracteriza a esta metodología pedagógica, ya que permite que los alumnos entren en contacto con situaciones reales y pongan en práctica los conocimientos concretos que adquirieron en el aula a través de un servicio a la comunidad. Se trata por tanto de una metodología holística, integral, que además de los beneficios cívicos y académicos, tradicionalmente más investigados y conocidos, supone una mejora de las competencias profesionales, influyendo además en la orientación vocacional de los estudiantes, lo que demuestra el impacto total que supone esta metodología, contribuyendo al desarrollo personal, social y profesional de quien participa de ella.

Referencias bibliográficas

ANECA (2013). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2013*. Madrid: ANECA.

Ariza, J. A. (2007). Las competencias: un factor clave en la empleabilidad de los titulados universitarios. *Revista de Fomento Social*, 62, 239-253.

- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., y Yee, J. A. (2000). *How Service-Learning affects students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute. Recuperado de <http://heri.ucla.edu/pdfs/hslas/hslas.pdf>
- Ávila, M., y Aguirre, C. (2005). El seguimiento de los egresados como indicador de la calidad docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(3), 1-5.
- Coffey, A., y Lavery, S. (2015). Service-learning: a valuable means of preparing pre-service teachers for a teaching practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), 86-101.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Deeley, S. J. (2014). Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 39-51.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 65-82.
- Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7º Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario* (pp. 19-26). Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/seminario/actas/2005_Actas7.pdf
- García Manjón, J. V., y Pérez López, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2444Manjon.pdf>
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. XXI, *Revista de Educación*, 8, 175-187.

- González Maura, V., y González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- Goñi, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Jiménez Vivas, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2895Vivas.pdf>
- Lu, Y. (2010). Looking beyond the undergraduate classroom: factors influencing service learning's effectiveness at improving graduate students' professional skills. *College Teaching*, 58, 118-126.
- Mungaray, A. (2001). La educación superior y el mercado de trabajo profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15503104>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.
- Santos Rego, M. A. (Ed.) (2013a). *Cosmopolitismo y Educación*. Valencia: Brief.
- Santos Rego, M. A. (2013b). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565-590.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo Moledo, M. M. (2007). *Universidade e construción da sociedade civil*. Vigo: Xerais.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo Moledo, M. M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias. *Herramientas*, 56, 20-30.

Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje-servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294.

Ugarte, C., y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número especial. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/251/412>

LA CERTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES: UNA VENTAJA PARA TRABAJADORES, PARA LAS EMPRESAS Y PARA LA SOCIEDAD EN GENERAL

CERTIFICATION OF PROFESSIONAL SKILLS: AN ADVANTAGE FOR WORKERS
FOR BUSINESS AND SOCIETY IN GENERAL

MARÍA INMACULADA VIEJO GÓMEZ

QueIqum Servicios para Empresas, S.L.

RESUMEN

Lo que pretendemos tratar en esta comunicación es la importancia que tiene para las personas que llevan años trabajando en un sector pero que no disponen de un título académico, que se avale/acredite su profesionalidad en el desempeño de ese puesto. Para el desempeño de una profesión, es necesario saber los conocimientos requeridos por la misma y realizar un ejercicio eficaz de éstos lo cual requiere saber hacer con la calidad y el nivel requerido en cada trabajo.

Así, los individuos para poder aprovechar y utilizar en su favor los conocimientos adquiridos con su trabajo, pueden acceder a la acreditación de sus competencias adquiridas por la vía no formal o informal. Esto supondrá un gran beneficio para ellos y para sus empresas y finalmente para la sociedad en su conjunto.

Hasta el momento el aprendizaje informal, a pesar de ser la fórmula más antigua de aprendizaje es poco valorada socialmente y sin embargo estos contextos de aprendizaje suponen un enorme tesoro, y la única forma de darles su valor es a través de su reconocimiento o acreditación oficial.

Y esto no termina aquí, ahora nuestra preocupación y que debiera ser la de todo el tejido empresarial, el de la sociedad y el de la Administración es el aprendizaje a lo largo de la vida, un aprendizaje permanente, esto indudablemente lleva a que los aprendizajes formales, no formales e informales sean complementarios. Esto implica claramente que los diferentes sectores y niveles educativos y formativos deben trabajar en estrecha colaboración, con unas directrices claras que no cambien constantemente en función del color de las Administraciones.

Palabras clave: Reconocimiento de competencias, acreditación, formación continua a lo largo de la vida, reconocer aprendizajes, capital humano, competitividad, motivación.

Abstract

This paper is about the people who have been working in a sector but do not have an academic degree, that endorses their professionalism in the performance of that job. For the performance of a profession, it is necessary to know the knowledge required by it and make an effective exercise thereof which requires knowhow with the quality and the level required in each job.

Thus individuals to take advantage and use in your favor the knowledge gained through their work, they can access the accreditation of skills acquired by non-formal or informal way. This will be a great benefit to themselves and their businesses and ultimately for society as a whole. So far informal learning, despite being the oldest learning formula is underrated socially and yet these learning contexts pose a huge treasure, and the only way to give them their value is through its official recognition or accreditation. And it does not end here, now our concern and that should be that of the entire business community, the society and the administration is learning throughout life, lifelong learning, this undoubtedly leads to learning formal, non-formal and informal are complementary. This clearly implies that the different education and training sectors and levels must work closely with clear guidelines that do not constantly change color depending Administrations

Key words: Recognition of competences, accreditation, continuing education throughout life, recognize learning, human capital, competitiveness, motivation.

1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas de reconocimiento y acreditación de las competencias surgen como respuesta a los nuevos problemas de la educación en la sociedad actual, se pretende abordar las desigualdades asociadas a los procesos actuales de formación, desde el reconocimiento de la experiencia aportada por el trabajo.

Se pretende a través de los tribunales aplicar un sistema de evaluación cuyo fin es reconocer y acreditar en términos de enseñanza formal los aprendizajes que han adquirido los aspirantes por las vías no formales e informales. Este proceso pasa por varias fases: información, evaluación, certificación e itinerario formativo.

En lo que se refiere a procesos de evaluación estamos hablando de reconocer en términos de enseñanza formal los aprendizajes y competencias que se han adquirido mediante sistemas no formales (como los cursos de formación ocupacional) o informales (como la experiencia laboral y los procesos de autoaprendizaje). A través de estos procesos de evaluación se reconoce y se certifica que una persona posee determinadas competencias independientemente de cómo, dónde y cuándo se han adquirido.

La esencia de este reconocimiento y acreditación es pues: reconocer y certificar lo que una persona sabe. Así, un título se puede obtener mediante la formación inicial formal o mediante sistemas de acreditación consistentes en reconocer y dar el mismo valor educativo a los procesos no formales e informales.

Prácticamente todos los países y en especial en la Unión Europea se están desarrollando estos procesos de reconocimiento y validación de la experiencia. Tenemos que pensar el beneficio y las ventajas que supone tanto para la persona solicitante como para las empresas, el sistema educativo y en general para toda la sociedad.

Con respecto al beneficio para la persona solicitante podemos hablar de varios:

- Social, que nace de la titulación que obtiene.
- El beneficio asociado al propio puesto de trabajo, pues le proporciona estabilidad, posibilidades de promoción y de mejora salarial.
- Una segunda oportunidad para adquirir una titulación que en su día no pudo conseguir por diferentes motivos.
- La motivación para seguir formándose e integrarse en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

En lo que respecta a las empresas:

- Reconocimiento del capital cultural de la empresa a través del capital cultural de sus trabajadores.
- Plantear una política de formación continua de los trabajadores en base a su formación a través de planes de formación continua que puedan tener una acreditación oficial.
- Aumento de su competitividad relacionada con el capital cultural de sus trabajadores.

Y por último beneficios para la sociedad en general:

- Promoción de la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida.
- Las acreditaciones suponen la implantación de políticas de igualdad y promoción del empleo para luchar contra la desigualdad y la exclusión social.

2. La importancia de las competencias y los Certificados de Profesionalidad.

La adquisición de competencias es la base de los certificados de profesionalidad. Los certificados de profesionalidad han adquirido una gran relevancia por las implicaciones que poseen en el panorama formativo actual.

El certificado de profesionalidad es un instrumento que sirve para acreditar oficialmente las cualificaciones profesionales correspondientes al perfil profesional de una ocupación y determinar la formación requerida para desarrollar una profesión en el mercado de trabajo. Así, es un documento oficial que acredita las competencias profesionales que tiene una persona para el desarrollo de una actividad laboral.

Mediante este documento no sólo se acreditan las cualificaciones profesionales. También, se acreditan las unidades de competencia que se recogen en los mismos, con independencia de la vía por la que se hayan adquirido: mediante formación, experiencia profesional o vías no formales de formación.

Sus objetivos principales son los siguientes:

- Acreditar las cualificaciones profesionales o las unidades de competencia recogidos en los mismos.
- Facilitar el aprendizaje permanente.
- Favorecer, a nivel nacional y europeo, la transparencia del mercado de trabajo.

- Ordenar la oferta formativa del subsistema de formación profesional para el empleo vinculada al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Contribuir a la calidad de la oferta de formación profesional para el empleo.
- Favorecer la integración, transparencia y reconocimiento entre las diferentes ofertas de formación profesional referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

La estructura de los Certificados de profesionalidad nos permite poder evaluar más fácilmente las competencias que debe tener un candidato en una profesión determinada y para poder desde el reconocimiento de la experiencia aportada por su trabajo certificar su cualificación profesional.

La formación por competencias supone un cambio de paradigma educativo debido a sus repercusiones en la evaluación para la promoción del aprendizaje y para certificar las capacidades del individuo. Así pues, la evaluación de competencias se basa entonces en el acceso a fuentes múltiples y variadas de información con el fin de determinar si los candidatos han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias, así como un grado suficiente de dominio de los recursos vinculados a cada competencia para poder acreditarlas.

3. La evaluación del aprendizaje no formal e informal.

La certificación de los aprendizajes no formales e informales suponen grandes ventajas como hemos dicho anteriormente tanto para las personas, las empresas como para la sociedad en general. Desde una perspectiva económica la certificación de los aprendizajes no formales resulta ventajosa. Por ello es imprescindible partir de una gran rigurosidad a la hora de validar, evaluar y certificar estos aprendizajes. Para ello debemos de partir de metodologías satisfactorias que tomen en cuenta las características específicas de los aprendizajes no formales e informales y que incorporen orientaciones medibles para el diseño de las evaluaciones a desarrollar.

La mayoría de las metodologías que se aplican en las evaluaciones de aprendizajes no formales en los diferentes países suelen tener tres fases:

Una primera fase inicial de información general donde se definen y analizan las necesidades del candidato y se le informa de los mecanismos y técnicas a utilizar.

Una segunda fase de orientación al candidato donde se establecen sus intereses, conocimientos, competencias, aptitudes profesionales y motivación personal.

Y por último una fase final de entrevista final donde se revisan los resultados con el candidato, elaborando un portafolio.

La conclusión final es que la evaluación del aprendizaje no formal, actualmente y en líneas generales se base en la combinación de entrevistas, exámenes, diagnósticos, autoevaluaciones y comprobaciones que llevan en función del candidato a diferentes resultados finales, (habitualmente finalizan con portafolios o reconocimiento formal).

Esto nos lleva a pensar en la gran dificultad de mecanizar este proceso de evaluación del aprendizaje formal, debido a que cada candidato es único y aunque existen unas estructuras de referencia, estas no tienen por qué ser coherentes con los niveles de los candidatos tanto de aprendizajes como de competencias de su vida real. Esto nos lleva a considerar como existe en diferentes países la combinación de diferentes metodologías para evaluar los aprendizajes.

Lo que está claro es que lo que debemos de evaluar son los conocimientos básicos, los conocimientos técnicos y las competencias interpersonales.

4. La motivación es un elemento fundamental

La motivación abarca muchos aspectos, por eso la infinidad de significados; pero en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje hace referencia, fundamentalmente, a aquellas fuerzas, determinantes o factores que incitan al alumno a escuchar las explicaciones, tener interés en preguntar y aclarar las dudas que se le presenten en el proceso, participar de forma activa, realizar las actividades propuestas, estudiar con las técnicas adecuadas, investigar, experimentar, y aprender por descubrimiento, así como de manera constructiva y significativa. En definitiva, presentar una conducta motivada para aprender, acorde con sus capacidades, inquietudes, limitaciones y posibilidades, pues cada individuo tiene unas características individuales.

La motivación por aprender es fundamental tanto en los jóvenes como en las personas adultas. Para ellos es imprescindible tener una oferta educativa perfectamente articulada y adaptada a las necesidades de nuestra sociedad. El siglo XXI nos lleva hacia una transformación estructural y debemos ser conscientes de ello todos aquellos que nos dedicamos a la formación bien sea formal, no formal o informal.

Basémonos, pues, en los cuatro aprendizajes fundamentales: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y por último “aprender a ser”. Todos ellos forman un conjunto indivisible. Para ello debemos dejar el sistema tradicional y realizar cambios en las estrategias pedagógicas, utilizando variedad de materiales y combinarlos con un aprendizaje orientado a la solución de los problemas en un contexto real, apostando, como es lógico, por la aplicabilidad de los contenidos.

5. Conclusión

Nuestra sociedad evolucionará positivamente si existe un sistema educativo estructurado y con objetivos a largo plazo, que permitan una evolución continua en el tiempo retroalimentándose de los errores del pasado, pensando y alimentándose de los tejidos productivos y adelantándose al futuro de los perfiles que demandarán las empresas. Para ello es necesario la colaboración de todas las Administraciones y su colaboración permanente intentando no separar sino vincular estrechamente los aprendizajes formales, no formales e informales. Y para finalizar decir que es vital vincular la formación a la empresa, quizás aquello que nos parece tan lejano de los antiguos aprendices que aprendían valga la redundancia con el profesional no era tan absurdo. Sólo tenemos que pensar que eso se puede hacer hoy en día solo que certificando esta formación oficialmente y que esta opción sea bien vista por la sociedad. Esto podría ayudar a disminuir nuestro paro juvenil permitiendo formar a todos aquellos que son parte del fracaso escolar del sistema formal y que deben integrarse en el mercado laboral. Hagamos que los contextos de enseñanza y aprendizaje de nuestros jóvenes sean acordes al desarrollo de las competencias demandadas por la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Bicker, G.S. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, T. (2004). *Certificación de las competencias en el marco de la formación continua: contexto y metodología*. *Diálogos. Educación y Formación de personas adultas*, 39(40), 7-12.
- García Carrasco, j. (1998). *Agentes de la educación formal, no formal e informal*. En Symposium Internacional de Filosofía de la Educación 8127-155). Barcelona: Bellaterra.
- INCUAL (2003). *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo.
- MECD (2003). *Proyecto experimental para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales (Proyecto ERA)*. Madrid: Ministerio de Educación Cultural y Deportes.

Ortega Esteban, J. (1998). La educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social. En PANTOJA, L. (Ed.), *Nuevos espacios de la educación social* (161-182). Bilbao: Deusto.

Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

UNESCO (1985). *Cuarta Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Informe final. París: UNESCO.

LA ESCUELA FORMADORA DE COMPETENCIAS DIGITALES

THE SCHOOL FORMING DIGITAL COMPETENCES

ISABEL DANS ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR

Universidade da Coruña

RESUMO

La escuela tiene un papel importante en la sociedad del conocimiento en la formación de competencias digitales. Al comienzo de este trabajo planteamos la posibilidad de defender la escuela, comunidad social de aprendizaje como uno de los principios activos de la sociedad del conocimiento, en cuanto motor de la formación en competencias digitales. Trataremos de demostrar en qué consiste dicha comunidad social, cuál es su papel, si es que este es nuevo, y en qué medida afecta a los agentes que intervienen en su estructura o formación. Señalamos algunos cambios introducidos en el diseño de la formación bajo la perspectiva teórica de dos pensadores: Lyotard y Enkvist. El trabajo recurre también al uso de la tecnología como potenciador del cambio de modelo educativo, especialmente en cuanto a los roles de los formadores tradicionales, a la sazón, los profesores. Por último, dejaremos enunciado alguno de los retos futuros.

Palabras clave: escuela; competencia digital; profesor.

ABSTRACT

The school has an important role in the knowledge society in the formation of digital skills. At the beginning of this paper we raised the possibility of defending the school, social learning community as one of the active ingredients of the knowledge society, as motor training in digital skills. We will try to show what this social community consist of, what its role is, if this is new, and to what extent affects the agents involved in its structure or training. We note some changes in the design of training under the theoretical perspective of two thinkers: Lyotard and Enkvist. The work also resorts to the use of technology as an enhancer of change of educational model, especially in terms of traditional roles of trainers, at the time, teachers. Finally, we will set out some of the challenges ahead.

Keywords: school; digital competence; teacher.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela tiene un papel importante en la sociedad del conocimiento en la formación de competencias digitales. Al comienzo de este trabajo planteamos la posibilidad de defender la escuela, comunidad social de aprendizaje como uno de los principios activos de la sociedad del conocimiento, en cuanto motor de la formación en competencias digitales. Por supuesto no como fuente única y exclusiva¹⁰, sino como dinamismo de la producción y recepción del conocimiento de gran parte del saber en la infancia y juventud.

Así pues trataremos de demostrar en qué consiste dicha comunidad social, cual es su papel, si es que este es nuevo, y en qué medida afecta a los agentes que intervienen en su estructura o formación. Por último dejaremos enunciado alguno de los retos que se

¹⁰ Podría hablarse de una sociedad educadora, entre otros conceptos más amplios que la escuela.

presentan en educación en relación con la formación de competencias en la sociedad del conocimiento, ya sea como origen, ya sea como mero distribuidor o canal de conocimiento. McLuhan (1962) decía que “el medio es el mensaje” y esta teoría junto a las teorías pedagógicas de I. Enkvist, como ejemplo de concepciones del conocimiento, frente al posmoderno Lyotard. Extraeremos algunas ideas de estos estudios, para finalmente enumerar algunos retos de la escuela en la nueva sociedad.

Planteamos la escuela como comunidad social de aprendizaje en lo que se ha denominado formación reglada obligatoria, aún cuando somos conscientes de que las siguientes reflexiones bien podrían aplicarse a la formación superior e, incluso, a la formación continua (verdaderos generadores de competencias). Nos gustaría ceñirnos al campo de la educación en los primeros años de desarrollo cognitivo hasta la adolescencia. Así mismo nos gustaría hacer notar que a pesar de la supuesta carga ideológica de la diferente terminología, utilizaremos los términos escuela y profesor sin ningún afán de excluir otros matices (profesionales de la enseñanza, maestros, etc.)

La idea central de la modernidad madura es la autonomía, tal como concibe Kant el ilustrado la educación como despertar de una minoría de edad, para crecer en razón. A esta se suma la autonomía digital, en léxico más utilizado “competencia digital”¹¹. No se trata de ceñirnos al medio como mensaje, para ir del mensaje de los medios al concepto, sino de la idea al guión; al recurso tecnológico adecuado.

Esta concepción puede ayudarnos mucho en nuestra reflexión, pues parece plantearse cierta disyuntiva entre la educación como transmisora de información en un modelo unidireccional, donde cada uno de los miembros desarrolla un rol predeterminado.

EMISOR¿PROFESOR@?=RECEPTOR¿ALUMN@?=CODIGO
VERBAL=CONTEXTO FAMILIA-LOCAL-MASS MEDIA

Al planteamiento moderno donde la sociedad del conocimiento impone una innovación, que es ruptura y ampliación teórica del modelo multidireccional:

ALUMN@S=PROFESOR@S=FAMILIA=CONTEXTO SOCIAL GLOBAL

¹¹ También se ha denominado competencia de manejo de al información (CMI), pero nos parece menos exacta. Véase, por ejemplo: Fundación Gabriel Piedrahita Uribe.

Parece plantearse en este segundo modelo una educación desde luego más abierta y flexible, donde intervienen actores sociales de diferente entidad, pero sobresale como imperativo la autonomía. La creatividad podría tener cabida (hoy se habla de motivación) en este fenómeno de desencantamiento en la educación. En este punto son muy valiosas las aportaciones de Lyotard: cae el profesor poderoso que maneja el saber y se convierte en *productor y decididor* del saber¹² (“¿la agonía del profesor?”). El alumno gana independencia y teóricamente pensamiento crítico. El giro de la información al conocimiento consistiría en provocar, no sólo una utilización funcional del saber, sino más bien un descubrimiento de conceptos. A partir de ahora, “todos conocen todo”, pero necesitan competencias nuevas como el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad, para analizar, comparar, etc

En este punto, nos gustaría incluir el contrapunto de otra referencia; una obra de tendencia alarmista, que recoge una reflexión sobre la educación actual. I Enkvist, en *La educación en peligro*, habla de la autonomía y la información como las nuevas ideologías pedagógicas. Opone el postmodernismo a los valores universales, denunciando la inversión en máquinas y no en *superprofesionales* (lo que denomina “el peligro de los directores IBM”). Esta cuestión es relevante para lo que aquí tratamos de exponer, pues se trata de marcar el cambio del tecnicismo funcionalista, por el conocimiento desde la tecnología, cuyo origen es una persona o, más bien, una red de personas. Verdadero paso de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento.

El principio de autonomía entendido como coto cerrado de aprendizaje es incoherente con la apertura propia de una educación en la sociedad del conocimiento. El individualismo parece incompatible con la necesidad de colaborar, compartir y producir nuevas ideas.

En Ginebra en el año 2003, la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la información define esta como “la que todos pueden crear, acceder, utilizar y compartir información y conocimiento, permitiendo a los individuos y comunidades alcanzar todo su potencial y mejorar su calidad de vida de forma sostenible” Esto nos hace pensar que la comunicación se dará girando en torno a los individuos y no tanto en torno a los meros instrumentos. Hoy día las TICs recuerdan una larga lista de aparatos como las PDA, GPS, PDI, proyectores, etc que parecen olvidar los temas que tratan (los contenidos), las relaciones que establecen entre los que aprenden, los que enseñan, las instituciones, etc

¹² *La condición postmoderna*, Lyotard, capítulo 12

Como dice Gimeno (1999) en la revista *Quaderns Digitals* las Tics no son sólo un conjunto de aparatos, sino un ámbito, un espacio nuevo; el ciberespacio en el que se producen interacciones humanas. Estas nuevas formas discursivas generan un territorio potencial de colaboración.

Esta ruptura de tiempo y espacio¹³, este giro digital (*mutatis mutandis* el giro copernicano, del objeto al sujeto) en educación sí parece implicar cierta autonomía, sin caer en extremos, que favorezca la difícil indeterminación de la propia producción del conocimiento: no sólo haz esto o encuentra este dato, sino descubre y produce una idea en torno a este texto, a este problema, a esta cuestión social, etc En la sociedad del conocimiento se requiere una nueva formación por parte de la escuela orientada hacia el saber competencial.

Así pues, la socialización y la relación típica enriquecedora profesorado=alumnado no se debería perder, ni tampoco desbancar la posición del valor del pensamiento. En palabras de McLuhan “nuestras tecnologías, como nuestros sentidos corporales, exigen ahora una interacción y razón que haga posible una coexistencia racional”¹⁴

Al igual que el miedo de Sócrates a poner su conocimiento por escrito le parecía perderlo irremediabilmente, el salto tecnológico produce vértigo también la educación.

2. LA ESCUELA COMO COMUNIDAD: UNA APROXIMACION

La escuela es una sociedad humana fundamental. Antes que esta, desde el planteamiento de los filósofos clásicos, parece estar la familia. El lugar natural del individuo en su desarrollo racional parte de la familia, pero está incompleta aquí. Por un lado, puesto que la familia a pesar de su papel fundamental¹⁵ aparece como insuficiente para satisfacer el desarrollo y el alcance del conocimiento. Para empezar porque para desarrollarse como individuo no siempre existe la familia: pueden morir los padres, aparecer el alejamiento de algún miembro, etc.

Así pues, las exigencias instructivas no sólo recaen en la familia, sino de forma clara en la escuela. La misión educativa es compartida con otras comunidades. Hoy en día cada vez de una forma más amplia, gracias al fenómeno del asociacionismo, las redes globales de comunicación, la participación, la renovación del concepto de ciudad educadora y ciudadanos educados, etc.

La irreductibilidad del contexto educativo a la escuela, parece pues clara. Al hilo de las nociones antes mencionadas, nos gustaría remarcar la complejidad del termino

¹³ *El esquema espaciotemporal en la sociedad digital*, M. Callejo (2008)

¹⁴ McLuhan (1968:22)

¹⁵ No entramos a valorarlo, simplemente partimos de la concepción aristotélica.

“individuo” y su relación con la comunidad de aprendizaje¹⁶. Pues los límites de lo real y lo virtual se han desdibujado, siendo el individuo también una proyección de los otros. Nunca menos claro si pensamos en el trabajo en equipo, colaborativo, si pensamos en los hallazgos en Internet o simplemente en la mera transmisión de información, simulación de verdadero pensamiento individual.

Un aspecto que pone en relación la escuela como comunidad es la participación comunitaria. La escuela se relaciona con empresas locales, organizaciones comunitarias y grupos de servicio para fortalecerse como centro educativo y mejorar el aprendizaje estudiantil. Recibe por parte de la escuela recursos culturales, recreativos, académicos, sanitarios o de otra índole.

Esto es lo que la Dra. Joyce L. Epstein ha denominado “colaboración con la comunidad”, donde la escuela “Identifica e integra recursos y servicios de la comunidad para consolidar los programas escolares, las prácticas familiares y el aprendizaje y el progreso de los estudiantes. Este aprendizaje en el medio social comporta un desempeño de competencias tecnológicas, que favorece la comunicación entre sus miembros, puesto que facilita los canales de comunicación interpersonales.

Valioso ejemplo es la asociación entre sus miembros a través de una red social más compleja y superior que el simple tiempo horario de los módulos de clases presenciales y el espacio del centro educativo. La Red podría permitir vincular más estrechamente las relaciones de amistad y de afecto, necesarias para el desarrollo completo, también intelectual del alumno y del profesor. Relaciones verticales y horizontales entre alumnos, profesores, entre padres y profesores, entre centros diferentes de lugares remotos, etc.

3. LA ESCUELA FORMADORA DE COMPETENCIAS EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

El cambio en la escuela lo vamos analizar en diferentes niveles, pero sobre todo centrados en la figura del profesor. Hasta ahora la escuela es el centro exclusivo del saber: los profesores son *productores del saber*, pero sobre todo *decididores*. Los alumnos son consumidores, receptores de ese saber, que de algún modo es compartido o, más bien, apoyado, por las familias

El saber escolar es el único relato legítimo: es un relato en cuanto hay un emisor y un receptor y, al mismo tiempo, es un metarelato pues reflexiona sobre su propia capacidad de contar. Un libro de texto, unas indicaciones, un currículo cerrado, “unos

¹⁶ Bauman (1991: 137-139)

mínimos”. Predomina el pensamiento abstracto o conceptual y predomina el uso de la palabra, la estela de Gutenberg sigue dejando su rastro.

Se trata de un modelo puramente informativo: de transmisión de información según el modelo clásico de descodificación, fruto de la teoría de la comunicación. Se trata de representar lo conocido, de dar forma según los estereotipos dominantes. El conocimiento se haya lógicamente en manso del profesor, que es el maestro de identidad en cuanto ayuda al alumno a encontrarse con su propia humanidad, a encontrarse con el otro en la convivencia diaria.

La escuela sigue siendo uno de los motores del conocimiento, no en cuanto productor, decididor o poseedor, sino como impulsor del pensamiento. El currículo debería ser abierto, en el sentido de una apertura hacia la invención como descubrimiento en el propio medio y en orden al desempeño.

Se incluyen nuevas inteligencias (múltiples) y tipos de pensamiento (a modo de ejemplo el modelo CAIT, etc) Se incorporan y refuerzan los demás sentidos corporales vista, oído y tacto, por ejemplo con el uso de las pantallas táctiles. Además de la estimulación de los sentidos internos como la imaginación y la fantasía. Se trata una escuela con modelos de tipo cognoscitivo: no busca causas últimas o fórmulas universales sino cadenas de relaciones interdisciplinares.

El conocimiento no será gestionado solo por los profesores, sino concebido por todos. Complejidad de la gestión que supone un cambio en los equipos directivos; fomentar centros educativos inteligentes. Los centros serían comunidades de investigación y conocimiento, donde se pueda “crear, acceder, utilizar y compartir información y conocimiento”. Se trata de fomentar la autonomía crítica en colaboración con el pensamiento compartido. Tanto el alumno como el profesor deben poder tomar decisiones y nuevas rutas en la investigación.

El profesor como define McLuhan como *explorador*: “jamás sabe en que momento va a hacer un descubrimiento extraordinario” Eso supone equipo donde los talentos individuales estén al servicio de la comunidad educativa, que generará más compromiso con la tarea y motivación e incluso ilusión profesional entre los docentes y sus alumnos. Los resultados de aprendizaje -centrados en el que aprende- orientan esa interrelación entre los objetivos programados y las competencias que se desarrollan.

Así pues los profesionales de la enseñanza se podrían convertir en “aprendices y concedores” de la nueva sociedad (si es que alguien les convierte): necesitan formación no para mejorar únicamente sus capacidades tecnológicas. Son los actores del “encantamiento compartido”, frente al desencantamiento de la autonomía a secas.

Los profesores podrán dar no más cantidad de conocimientos, sino sentido a estos, colboarndo en el saber hacer y saber aplicar.

Los profesores necesitan formación para ser grandes *coaching*, una autonomía acompañada, no dirigida, sino más bien guiada. Los profesores deberían ser investigadores, pues el conocimiento nunca es cerrado. De esto habla Bauman al referirse al boom de las asesorías, que sería un aspecto del nuevo profesor-asesor.

Si además esta enseñanza se inspira en el principio básico de libertad, hará posible que los alumnos hagan al profesor un verdadero receptor y alumno, con lo que el modelo es constantemente enriquecido. La escuela como motor de inteligencia consiste en considerar el centro educativo con un capital social fundamental: personas, es decir, conocimiento. No en cuanto grandes bases de datos estereotipadas e incluso predeterminadas, sino como potencial de conocimiento en desarrollo.

Características de esta nueva escuela son pues algunas de las ya enunciadas: abierta, dinámica, flexible, dialogante, que escucha, digital, promotora de investigación, innovación, universalidad y, desde luego, inteligente.

Los profesores no sólo han de aprender a usar las nuevas teconologías para recoger en una webquest o proyectar en una presentación mutimedia los conocimientos, donde seguirían siendo emisores exclusivamente, sino generar ese conocimiento desde las nuevas tecnologías. Realmente el educador es el perfil que más se acerca al futuro profesor de creativos, verdaderos generadores de conocimiento desde las nuevas tecnologías. Por ejemplo, el desarrollo de las páginas web verticales, que rompen con la avalancha de datos de los metabuscadores, son instrumentos de especialización, pero también de decisión. Por un lado, permiten una búsqueda mas asequible y, por otro lado, reducen la diversidad y quizá la libertad del rastreo al hacer una selección. Es cierto que la educación 2.0 mejora la visibilidad, pero el horizonte de creatividad, queda reducido. No sólo encontrar o buscar, son, insistimos una vez más: generar.

Estos profesores han de ser capaces de generar capacidad crítica, reflexiva, lejos de la representabilidad predeterminada que del mundo, de lo que hay que conocer, de lo que incluso es científico o no, etc Aquí entraría lo que Lyotard denomina en su obra *La condición postmoderna*, la “nueva función” del profesor. No se trata ya de buscar datos, sino conectar las relaciones entre los saberes. Es vital considerar en la sociedad del conocimiento, la educación como una labor interdisciplinar. Así, el profesor no es ya el profesor, sino una gran red social que educa. ¿Dónde acaban los límites de la escuela para esta formación en competencias?

La sociedad del conocimiento cuenta decididamente con el profesor, en cuanto ha cambiado el concepto. Hacia 1970 se hablaba de “información” como sinónimo de conocimiento, presuponiendo un enfrentamiento entre las superpotentes memorias informáticas y la memoria del profesor. Hoy día, la sociedad del conocimiento supera esta concepción simplista, puesto que es evidente que un ejercicio escolar no es mejor por mediar en él el uso del ordenador, en cuanto no se trata de una actividad creativa, sino más bien mecánica. Volviendo al razonamiento anterior es desde la producción, no la mediación en nuevas tecnologías como se generara pensamiento, ideas nuevas, desarrollo del conocimiento.

4. CONCLUSIONES

Parece que la importancia social de la escuela formadora de competencias como potencia de conocimiento ha quedado esbozado en este trabajo. Las teorías de Lyotard y Enkvist han facilitado un acercamiento a la educación actual desde dos ópticas contrapuestas.

Los cambios son paulatinos pero quedan perfilados los retos de la “escuela del conocimiento” donde todos sean concededores. Hemos enumerado algunas características de la escuela informativa, donde se observa que todavía quedan pasos que dar para su plena introducción en la sociedad del conocimiento. La escuela está cambiando, pero todavía no lo ha hecho.

Los contenidos y las metodologías aún son planas y reiterativas. El alumno es pasivo todavía en muchos lugares de la enseñanza general. El currículo es cerrado, los profesores no tienen excesiva formación... Las instituciones educativas son bastante rígidas en sus estructuras y en su mentalidad. Todo esto hace pensar que la sociedad del conocimiento es un horizonte próximo y revolucionario para la educación, pero de facto no ha habido más que leves interferencias aún.

La función del educador no ha cambiado. Sí la sociedad en y desde la que debe educar. Una sociedad global, multicultural, donde prima la autonomía digital, salvando lo que de común tienen los alumnos, que es aprender y provocar o descubrir conocimiento, al igual que el profesor.

Las nuevas fronteras son y serán Internet y el ciberespacio y el nuevo lema es ser digitales. La suma entre el homo sapiens y el homo videns es individuo protagonista de la acción educativa [Sartori: 53] El uso, en sentido muy amplio, de las nuevas tecnologías como instrumento de conocimiento. No sólo, evidentemente, en la modificación de las metodologías, sino en los hallazgos conceptuales y relacionales que puede desarrollar.

Este nuevo profesor es también experto y líder en desarrollo de conocimiento, es prescindible (circunstancial), gestiona procesos, descubre talentos y ayuda a pensar. Puede ser temporal en cuanto es constantemente alumno del equipo, de la comunidad educativa, de cualquier nueva red de conocimiento en al que esté inserto.

La tecnología es neutral en educación, no es un fin. La incorporación de la escuela a la sociedad del conocimiento se medirá en virtud de los valores y las ayudas que favorezcan el verdadero aprendizaje en competencias, el horizonte lector, la inquietud cultural y científica y la revalorización del perfil profesional educador. Las “sinergias educativas” harán de la educación algo abierto y flexible, pondrán en movimiento el hacer de los centros verdaderos lugares del conocimiento, donde la inteligencia, la imaginación y la relación sean valores al alza.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity.

Derrick de Kerckhove (1999). *La piel de la cultura: investigando la nueva realidad electrónica*. Barcelona: Gedisa.

Enkvist, i (2000). *La educación en peligro*. Madrid: Grupo Unison.

Sartori G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

Sierra Caballero, F. (2006). *Políticas de comunicación y educación*. Bcelona: Gedisa.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

Liotard, J. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Catedra.

McLuhan, M (1972 (e.o. 1962). *La galaxia Gutenberg. Génesis del 'homo typographicus'*. Madrid: Aguilar.

COMPETENCIA DIGITAL EN ESPAÑA Y PORTUGAL: PERSPECTIVA EDUCATIVA

DIGITAL COMPETENCE IN SPAIN AND PORTUGAL: EDUCATIONAL PERSPECTIVE

ISABEL DANS ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR

Universidade da Coruña

RESUMEN

Las instituciones internacionales fomentan el desarrollo de la educación paralela a esta gran revolución tecnológica. La relación que los jóvenes y sus docentes tengan con las Tecnologías de la Información y la Comunicación es un factor de división en el aprendizaje. Se marca una nueva brecha digital en torno al uso y al equipamiento tecnológico, que es explicada en este trabajo. La revolución de la información y el conocimiento afecta e implica a todos los agentes de la educación. La definición de las competencias delimita a qué debe atenerse la competencia digital y marca la hoja de ruta que se va a trazar desde las instituciones educativas. En concreto, se muestran comparativamente las políticas educativas portuguesa y española en relación a las directrices europeas para determinar cuál es el estado de la cuestión actual.

Palabras clave: competencia digital; profesor; educación.

ABSTRACT

International institutions encourage the development of parallel education in this great technological revolution. The relationship young people and their teachers have with the information and communications technology is a divisive factor in learning. A brand new digital divide is about the use and technological equipment, which is explained in this paper. The revolution in information and knowledge affects and involves all actors in education. The definition of competence delimits what should follow the digital competition and marks the roadmap that will draw from educational institutions. In particular, comparatively they show the Portuguese and Spanish educational policies in relation to the European guidelines to determine the status of the current issue.

Keywords: digital competence, teacher; education.

1. COMPETENCIA DIGITAL EN ESPAÑA Y PORTUGAL: PERSPECTIVA EDUCATIVA

La realidad digital avanza de forma inexorable en nuestras escuelas, pero debemos diferenciar entre la implementación de las políticas educativas evaluadas de forma cuantitativa por la incorporación de medios técnicos y la innovación didáctica que se traduce en cambios cualitativos en las aulas (De Pablos, 2010: 17). Un centro educativo digital tiene una triple dimensión: material (equipamiento), pedagógico (enseñanza-aprendizaje) y social (relaciones humanas). Tal como venimos comentando, las instituciones internacionales fomentan el desarrollo de la educación paralela a esta gran revolución tecnológica. La relación que estos jóvenes y sus docentes tengan con las TIC es un factor de división en el aprendizaje. “Cada persona debería tener la posibilidad de adquirir las competencias y los conocimientos necesarios para

comprender la Sociedad de la Información y la economía del conocimiento, participar activamente en ellas y aprovechar plenamente sus beneficios” (Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información: 2003)

La posibilidad de almacenar, procesar y transmitir informaciones de todo tipo en un volumen cada vez mayor, a velocidades cada vez más altas, a distancias prácticamente ilimitadas y a costes cada vez más bajos, hace posible una circulación de la información, y un acceso a ella, que eran inimaginables hace sólo unos años. La complejidad, la interdependencia y la imprevisibilidad de este intercambio se ha denominado con acierto “infoxicación” por la sobreinformación y el ruido. Se precisa una ardua tarea de disección crítica para delimitar lo esencial y verificado. Además, la credibilidad y los límites de lo estático del conocimiento están en permanente cambio por la rapidez de los procesos y sus consecuencias.

Otras observaciones se deducen de los puntos anteriores, tales como la escasez de espacios y tiempos para la abstracción y la reflexión o la preeminencia de la cultura de la imagen y del espectáculo. Algo mucho más preocupante es la aparición de nuevas clases sociales: los inforicos y los infopobres (Echevarría, 2007: 79-92). Así pues, la educación sería la forma de luchar contra la infopobreza: nueva redes de centros, nuevos materiales y formación del profesorado con nuevas competencias orientadas a la cooperación. Puesto que la brecha digital no se refiere solo al acceso, sino también al igual manejo (Cabero, 2007:12). La revolución de la información y el conocimiento, queda señalado aquí, afecta e implica a todos los agentes de la educación.

En 1997 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), inició el denominado Proyecto de Definición y Selección de Competencia (DeSeCo, 1999), con el objetivo de analizar las competencias que se consideran necesarias para la ciudadanía. DeSeCo (2003) lo define como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”, que “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”. En 2006 la Comisión Europea presentó una serie de recomendaciones sobre el aprendizaje permanente, proponiendo ocho competencias clave entre las que incluyó la competencia digital, que definió como el “uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet” (Diario oficial de la UE, 2006). Al año siguiente, se publica la Ley Orgánica

de Educación en España e incluyó en el currículo oficial, junto a otras siete, la competencia en Tratamiento de la Información y Competencia digital. La actual ley orgánica de mejora de la calidad educativa (LOMCE) actualiza dicho término como “competencias clave”, en virtud de la propuesta del Unión Europea, entre las que se sitúa la competencia digital.

Recogemos una tabla resumen de las líneas directrices de la competencia digital, extraída de la *Guía enseñanza y aprendizaje de CCBB* (2013: 52), que da cuenta de algunas dimensiones contempladas hasta el momento en España.

Tabla 1. Competencia digital

Obtener información, búsqueda, selección, registro y tratamiento	Transformar la información en Conocimiento	Comunicar la información
Buscar, seleccionar, registrar, tratar y analizar la información. Acceder a la información utilizando técnicas y estrategias específicas	Organizar la información, relacionarla, analizarla, sintetizarla, hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad	Comunicar la información y los conocimientos
Dominar y aplicar en distintas situaciones y contextos lenguajes específicos básicos: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro	Tomar decisiones. Resolver problemas reales de modo eficiente.	Usar las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse
Dominar las pautas de decodificación y transferencia	Trabajar en entornos colaborativos	Emplear diferentes recursos expresivos además de las TIC
Aplicar en distintas situaciones y contextos los diferentes tipos de información, sus Fuentes y sus posibilidades	Conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio	Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual (función transmisora y generadora de información y conocimientos)
Manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware	Evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas en función de su utilidad para acometer tareas	Generar producciones responsables y creativas
Hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles	Procesar y gestionar adecuadamente la información	Comprender e integrar la información en los esquemas previos de conocimiento

En el Decreto nº 2/2008, de 10 de Janeiro, que regulaba la evaluación del desempeño el perfil de competencias de los docentes en Portugal gira en torno a cuatro grandes dimensiones: 1) profesional, social e ética, 2) desarrollo de la enseñanza y el

aprendizaje, 3) participación en la escuela e de relación con la comunidad y 4) desarrollo profesional a lo largo de la vida. Se hace un esfuerzo muy importante por la formación y certificación de competencias de los profesores e TIC, con dos perspectivas: técnica y pedagógica. Se crean varios niveles a través del “Certificação de Competências Digitais, Certificação de Competências Pedagógicas em TIC/ y Competências Pedagógicas em TIC de Nível Avançado”

A nivel europeo, el proyecto DIGCOMP trata de señalar aspectos comunes de la competencia digital, que sirven a nuestro propósito como marco común a ambos países. Se circunscribe en cinco áreas, que delimitan campos de acción educativa mucho más amplios que los contemplados hasta el momento:

2. Información: para identificar, localizar, recuperar, almacenar, para organizar y analizar la información digital por su relevancia y finalidad.
3. Comunicación: para comunicarse en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, para enlazar con otros y colaborar a través de herramientas digitales, interactuar y para participar en comunidades y redes.
4. Contenido-creación: crear y editar nuevos contenidos (desde el procesamiento de textos a imágenes y video); integrar y reelaborar conocimiento previo y contenido; para producir expresiones creativas, productos multimedia y programación; para tratar y aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias.
5. Seguridad: protección personal, protección de datos, identidad digital, protección, medidas de seguridad, caja de seguridad y el uso sostenible.
6. La resolución de problemas: identificar necesidades y recursos digitales, para tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más adecuadas de acuerdo con el propósito o necesidad, para resolver conceptualmente problemas por medios digitales. Utilizar de manera creativa tecnologías, para resolver los problemas técnicos, para actualizar propia y la competencia de otros.

Profesionalizar esta competencia es la llave del cambio educativo. Basados en los patrones de competencias TIC dictadas por la UNESCO (2008) un estudio reciente con profesorado revela que la mayoría de los profesores presentan un buen desempeño personal con las TIC, pero no así para su uso pedagógico (Silva et alii, 2014: 14). Dentro de estas capacidades pedagógicas, cabe destacar la reflexión sobre cómo ayudar en el uso adecuado de las herramientas, objetivo de la competencia digital que

se espera del docente. La competencia digital abarca sobremanera la acción social, entendida esta como ayuda en la mejora de la ciudadanía digital. Favorecer la inclusión parte de una enseñanza en igualdad, donde los docentes sean también formadores de la persona al completo.

Prensky (2011) inaugura el concepto de la pedagogía de la coasociación –*patnering*– como un equilibrio entre profesores y alumnos, donde ambas partes deben contribuir para la mejora del aprendizaje en una suerte de relación compartida: el profesor aporta las cuestiones, el rigor, la calidad y los objetivos y el alumno contribuye con innovación tecnológica. La función del educador no ha cambiado. Sí la sociedad en y desde la que debe educar. Una sociedad global, multicultural, donde prima la autonomía digital, salvando lo que de común tienen los alumnos, que es aprender y provocar o descubrir conocimiento, al igual que el profesor. Las nuevas fronteras son y serán Internet y el ciberespacio y el nuevo lema es ser digitales.

La evolución de los estudiantes es notoria en Portugal, tal como lo prueban los datos en comparación con los resultados de EU Kids Online 2010 (Livingstone et al., 2011): Portugal y Dinamarca ahora encabezan la lista de habilidades en el uso de internet, seguido por el Reino Unido. Ahora bien, son estos niños los que perciben menores riesgos o, al menos, los que menos informan sobre problemas en línea (solo 1 de cada 10 alumnos) según el último informe europeo de 2014 (*Net children go mobile survey*). A modo de ejemplo puede pensarse, por ejemplo, en el uso de Youtube por el alumnado, con prevalencia en Portugal sobre redes sociales como Instagram en España, la configuración de la privacidad en la red (solo la mitad de los niños tienen un perfil privado) y otras cuestiones semejantes.

Los retos para el futuro se alejan de los equipos, pero sí del coste por su mantenimiento y la actualización de las herramientas y recursos a través de las redes de colaboración. La formación oficial que había iniciado el país luso es una buena hoja de ruta, que supera la barrera del compromiso personal y voluntario.

Iniciativas como los cursos masivos online impartidos por instituciones educativas gubernamentales caminan en esta dirección. En Portugal se celebró uno en 2014 sobre ciberbullyng, redes sociales y recursos educativos (<http://seguranet.mooc.dge.mec.pt/>) y el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación para el Profesorado español tiene una plataforma de teleformación cuya temática es variada: identidad digital, entornos personales de aprendizaje, etc. Todas estas iniciativas caminan hacia un perfeccionamiento de la competencia digital en el profesorado, que voluntariamente se adhiere a esta formación. A fin de cuentas, dicha formación debería centrarse en la

mejora de la competencia digital pedagógica, para llegar a temas tan trascendentes en el ámbito socioeducativo como el fomento de la igualdad, la protección de la intimidad, la prevención de riesgos con menores y, especialmente, una mejora efectiva del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Area, M., Alonso, C., J., Correa, Moral, M., De Pablos, J., Paredes, J., Peirats, J. (2014). Manuel Area Moreira¹
- Alonso, C., Correa, M.E., Moral, J.P., Paredes, J., Peirats, J. Sanabria, A.L., San Martín, A. y Valverde, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 11-33.
- Bianconcini de Almeida, M. E. (2008). Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. *Educação, Formação & Tecnologias*, 1(1), Recuperado de http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/historia/11.pdf
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*. 21(45). Recuperado de <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo1.pdf>
- Castro, C., Andrade, A. e Lagarto, J. (2013). Competências digitais para ensinar e aprender: formar ou não? eis a questão. En: In P. Dias, C. V. de Freitas, B. Silva, A. Osório e A. Ramos (orgs), *Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2007*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 301-318.
- De Pablos, J., Area, M., Valverde, J. y Correa, J. (coords.) (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con tic*, Barcelona: GRAÓ.
- Echevarría, J. (2007). Las brechas digitales y la educación. En: Cid, X. M. y Rodríguez, X. (coord.) *A fenda dixital e as súas implicacións educativas*. Santiago: Nova escola galega.
- Ferrari, A., Brečko, B. N., & Punie, Y. (2014). “DIGCOMP: a Framwork for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. *eLearning Papers*, 38, 3–17. <http://goo.gl/ttvHRz>
- González Hermoso, A. (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.

- Governo de Portugal (2006). *Plano Tecnológico*. Lisboa. Recuperado de <http://www.planotecnologico.pt/>
- Livingstone, S. y Haddon, L. (201) *EU Kids Online: Final Report*. LSE, London: EU Kids Online. Recuperado de www.eukidsonline.net.
- Livingstone, S., Haddon, L., Vincent, J., Mascheroni, G. and Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile: The UK Report*. London: London School of Economics and Political Science. Recuperado de <http://goo.gl/vfJwt0>
- Monteiro, A. & Osório, A. (2015). Novas tecnologias, riscos e oportunidades na perspetiva das crianças. Braga: *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 35-57. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/442/showToc>
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado de <http://goo.gl/Kpc93>.
- Silva, B. D. (2001). As Tecnologias de Informação e Comunicação nas Reformas Educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. 14(002),
- Silva, B., Araújo, A., Vendramini, C., Martins, R., Piovezan, N., Prates, E., Dias, A., Almeida, L., Joly, M. (2014). Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal". *Educação, Formação & Tecnologias*, 7(71), 3-18. Recuperado de <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/424>
- Silva, B., Gomes, M. J., & Silva, A. (2011). (2011). Avaliação de Políticas e Programas em TICE: análise do Plano Tecnológico da Educação em Portugal. En Morgado, J., M. P. Alves, S. Selli Pillotto y M^a. I. Cunha (orgs.). *Actas do 2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação. Aprender ao longo da vida: contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação*. Braga: CIEd, pp. 1256-1275

ORIENTAR, ¿DESDE DÓNDE Y HACIA DÓNDE?

TO GUIDE, FROM WHERE AND TO WHERE?

JOSÉ LUIS DEL RÍO FERNÁNDEZ

Universidade de Málaga

RESUMEN

Hubo un tiempo en que un título universitario servía de salvoconducto para la práctica de una profesión hasta la jubilación, pero eso ya es historia. Esta idea anacrónica no se corresponde con la época actual. La saturación de alumnos y alumnas en las universidades ha acabado con la garantía de acceder a un trabajo acorde a la cualificación obtenida y la masificación ha acabado con la exclusividad que antaño suponía el hecho de tener una carrera. Por primera vez en la historia, ingenieros, médicos, abogados, biólogos, profesores, etc., encuentran serias dificultades para encontrar hueco en un mercado laboral que se muestra incapaz de absorber un número tan alto de universitarios. ¿Qué postura pueden tomar los estudiantes ante esta situación? ¿Qué sentido tienen entonces los estudios y la formación? Como profesionales de la educación, ¿de qué manera enfocamos la orientación académica y laboral para que la intervención con nuestro alumnado resulte de alguna utilidad?

Palabras clave: Orientación académica; orientación laboral; aprendizaje permanente; actitud vital.

ABSTRACT

There was a time when a university degree could be used as safe-conduct for the practice of a profession up to the retirement, but this fact is a legend at the present time. This anachronistic idea does not correspond with the current era. The students' saturation in the universities has finished with the opportunity to have access to employment in accordance with the obtained qualification, and the overcrowding has ended with the olden times' exclusivity of having a degree. For the first time in history, engineers, doctors, lawyers, biologists, teachers, etc., are having serious difficulties to find niches in a labour market that is unable to use up such large number of university students. What stance can students take in this situation? What's the point of education and training? As teaching professionals, how can we approach the academic and career orientation to make it useful for ours students?

Keywords: Academic orientation; labour orientation; lifelong learning; life attitude.

1. INTRODUCCIÓN

Han sido varias las ocasiones en la que los estudiantes de último curso han acudido a horas de tutoría para preguntarme qué dirección tomar cuando acaben la carrera: hacia dónde orientar sus estudios de posgrado, cuáles son las opciones laborales con mayor demanda, a qué becas o prácticas en empresas pueden optar... Todas las visitas tienen un elemento en común: ansían que personas con una cierta experiencia vital les diga qué tienen que hacer para no errar en sus decisiones. ¡Pero qué difícil es orientar a los demás cuando ni siquiera la persona que orienta tiene claro cuál es el rumbo a seguir!

Esa es, precisamente, una de las características de la sociedad posmoderna en la que nos ha tocado vivir. La llamada sociedad líquida, que describe Bauman (2006). Son

tiempos de incertidumbre. Nadie puede afirmar con certeza lo que ocurrirá en los próximos años. Nadie puede aseverar con rotundidad cuáles son los pasos que se deben seguir para alcanzar el día de mañana la ansiada seguridad y la estabilidad prometida. Atrás quedaron los tiempos en los que nuestros padres nos recomendaban estudiar mucho “para llegar a ser alguien en la vida”. Eso se terminó. Ciertamente es que hay que estudiar mucho -por supuesto-, pero eso no garantiza de por sí que se vaya a llegar a ningún sitio. Además, habría que aclarar el significado de la expresión “llegar a ser alguien”, porque quizás estemos refiriéndonos a un mismo concepto desde perspectivas distintas.

No cabe duda de que las escalas de valor difieren según las personas. No todo el mundo entiende el ser alguien de la misma manera. Si se relaciona este objetivo con la idea de amasar grandes fortunas, obtener riquezas, estatus social, influencia, fama, poder, etc., queda claro que determinados personajes de la farándula, la política, la aristocracia o los negocios, han llegado a “ser alguien”. Pero dudo mucho que estas figuras hayan alcanzado la posición que ostentan gracias a una relación directamente proporcional a los estudios recibidos. La gente corriente, aquella que vive a pie calle, y los alumnos y alumnas que pueblan las distintas universidades (públicas) tendrán grandes dificultades para llegar hasta ahí por las vías convencionales que tanto proclamamos desde los encerados: responsabilidad, esfuerzo, honestidad, estudio, sacrificio, compromiso, voluntad, etc. Los caminos que conducen a esa meta son distintos. Es más, se hallan escondidos, no están a la vista de todo el mundo y sólo unos pocos “elegidos” tienen acceso a ellos; la mayoría de las veces por herencia, consanguinidad o afinidad (es necesario ser hijo de, amigo de, familiar de, conocido de, o afiliado al partido político de), favoreciendo así la endogamia y el mantenimiento del statu quo en determinadas clases sociales, sin posibilidad alguna de acceso a un círculo cerrado y vicioso (en todos los sentidos).

Desde esta perspectiva, como profesor y como ciudadano completamente ajeno a esos ámbitos de poder, no puedo orientar a nadie sobre el camino a seguir para llegar a “ser alguien”. No los conozco. Es más, no me interesan en absoluto. Ahora bien, si por ser alguien entendemos encontrar tu lugar en el mundo, la cosa cambia. De eso sí sé algo, porque todavía ando en el proceso de hallar el mío.

2. APRENDER A VIVIR EN CONSTANTE PROCESO DE CAMBIO

A día de hoy trabajo como profesor contratado a tiempo parcial en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, aunque no sé por cuánto tiempo (en un periodo marcado por los recortes, los despidos y la inestabilidad laboral,

pocos son los que pueden afirmar que tienen el futuro resuelto). Por supuesto, éste no ha sido mi primer y único empleo, ni probablemente sea el último. Hace apenas unos años, jamás hubiera podido predecir con exactitud dónde acabaría actualmente ni a qué me dedicaría. Como tampoco ahora me atrevo a pronosticar cuál será mi situación en el próximo lustro. ¡Qué digo lustro! Ni siquiera sé qué pasará en los próximos meses. Y creo que he de ir acostumbrándome a vivir con esa sensación, porque probablemente sea el estigma que acompañe a los jóvenes del siglo XXI cuando llegue el momento de plantearse qué hacer con sus vidas.

A golpe de realidad, he aprendido que uno ha de renovar constantemente sus conocimientos e, incluso, cambiar de profesión o de ocupación varias veces si no quiere ver reducidos a la nada sus esfuerzos por labrarse un futuro; porque el futuro ya no nos espera, sino que lo hemos de construir día tras día. Así pues, ahora es tiempo de vivir el presente y de aprender a afrontar los cambios sobre la marcha, intentando siempre extraer algo provechoso de las experiencias imprevistas. No nos queda otra. Haciendo uso de las palabras del citado Bauman (2006, p.157), “quien aspire a tener ciertas garantías de éxito en los tiempos venideros no puede ignorar que tendrá que hacer frente a un momento determinado de su vida en el que buena parte de los conocimientos adquiridos dejarán de tener utilidad alguna y tendrán que ser olvidados, descartados o reemplazados por otros”.

Existe un antiguo proverbio chino, pronunciado hace miles de años, que aún se cita en los documentos de apoyo de la Comisión de las Comunidades Europeas a su “Programa para la educación permanente”, hecho público en junio del año 2000: “Para un año, plantad cereales. Para una década, plantad árboles. Para una vida, formad y educad a la gente”. Precisamente, quizás sea éste el momento histórico que nos obligue a abandonar el valor “pragmático” que tenían los títulos universitarios hace algunas décadas, para centrar los esfuerzos en una formación y en una educación que, independientemente de los certificados académicos, resulte útil para que cada estudiante se plantee qué quiere hacer con su vida y qué sentido le va a dar; porque básicamente (a menos que alguien vuelva del más allá para poder desmentirlo), no tiene otra.

3. DEL ETERNO ESTUDIANTE AL ETERNO APRENDIZ

En nuestra sociedad occidental, de manera tácita, siempre se ha entendido que el estudio precede al trabajo (las dos opciones, estudiar y trabajar a la vez, parecían opciones difícilmente compatibles e, incluso, hasta excluyentes). Las cosas, evidentemente, han cambiado y ya no son así. La línea temporal que antaño era

continua y segura, ahora se torna cíclica e inestable. A falta de una garantía sólida de trabajo, hay quien estudia constantemente aún a sabiendas de que tendrá serias dificultades para poder encontrar un trabajo “de lo suyo”; hay quien estudia y trabaja (de manera precaria), para volver a estudiar y ampliar su formación; hay quien trabajó en su día y tras sufrir un despido retoma los estudios con la esperanza de acceder de nuevo al mercado laboral con mayores opciones; hay quien trabaja sin haber estudiado nunca (heredando negocios familiares, por ejemplo); y hay quien directamente, ni estudia ni trabaja.

Por supuesto, también hay quien, gracias (o no) a los estudios recibidos, logra encontrar un trabajo seguro y decide dedicarse en cuerpo y alma a él. Estas personas, evidentemente, no necesitan de ninguna orientación “especializada”. No precisan que nadie les indique el rumbo a seguir porque, por el momento, han hallado su camino y se disponen a recorrerlo, asumiendo los éxitos y los fracasos.

En cualquier caso, no es de extrañar que nuestras aulas estén plagadas de alumnos y alumnas que afronten el estudio con la única aspiración de obtener un certificado que les facilite la posibilidad de acceder a un empleo, y con ello, ganar un salario. Este es el paradigma imperante en el actual contexto sociohistórico: empleo y sueldo parecen ser los dos elementos fundamentales e “indispensables” que necesita una persona para poder insertarse adecuadamente en la sociedad, realizarse como ser humano y formar parte de un sistema que, en palabras de Emile H. Gauvery, “nos convence para gastar un dinero que no tenemos, en cosas que no necesitamos, para crear impresiones que no durarán, en personas que no nos importan”. ¿Qué podemos hacer ante esta realidad?

Como profesor, me preocupa enormemente el hecho de encontrarme en clase con estudiantes que alargan, como si de un muelle se tratase, su periodo formativo sin lograr encontrar un sentido a aquello que estudian, más allá del mérito que suponen las credenciales de cara al acceso a un hipotético puesto de trabajo. Así, estudiar no se convierte en un fin en sí mismo, sino en un simple medio. En consecuencia, ya no importa aprender, sino aprobar. El objetivo es cambiar conocimientos por títulos. Títulos que, a su vez, tienen un valor exclusivo -al menos hasta hace unos años- como llave de acceso (pero no de continuidad) a un mercado laboral cada vez más inestable e inseguro.

Así pues, resulta significativo que, por pura inercia social, haya surgido en los últimos años la figura del “eterno estudiante” (que difiere en mucho a la de eterno aprendiz). Me refiero al perfil de alumno o alumna que se siente relativamente cómodo dentro de ese

rol determinado en el que la mayor preocupación es la de superar unos exámenes carentes de cualquier interés personal, mientras calman su conciencia con la idea de que están donde tienen que estar y hacen lo que tienen que hacer. Y una vez terminada la carrera, optan por realizar un master (o varios, dependiendo de su solvencia económica), estudiar un idioma extranjero (o varios, porque ya el inglés no es suficiente. Ahora las lenguas pujantes son el alemán y el chino), realizar cursos de especialización en instituciones diversas o matricularse en academias que se anuncian como excelentes preparadoras de unas oposiciones cuya fecha de convocatoria resultan ser todo un misterio. No digo que eso esté mal, ni mucho menos. Lo paradójico es que, a pesar de todo el tiempo (y dinero) empleado, muchos estudiantes reconozcan no haber aprendido nada “útil” para sus vidas. Y eso es verdaderamente triste. Porque en el fondo, el problema no reside en la cantidad de formación recibida, sino en la actitud vital con la que se afronta.

4. CONSTRUIR EL FUTURO DESDE EL PRESENTE

Debemos ser conscientes de que cada día que pasa creamos nuestro destino. No nos impacientemos por querer estar allí cuando todavía estamos aquí. Nuestro compromiso está con el presente y a veces, olvidamos que la semilla forma parte ya de la planta. Desde esta perspectiva, la función primordial de los educadores y de las educadoras que decidan asumir las funciones orientadoras en sus prácticas cotidianas, no debe ser otra que la de provocar constantemente que el alumnado se replantee cuál es el sentido que le está dando al proceso formativo en cada momento de su vida. ¿Estudian para algo (que está eternamente por venir y que, incluso, es probable que no llegue nunca)?, ó ¿estudian por algo (que nace fruto de las inquietudes personales)? Ahí radica, desde mi punto de vista, la diferencia fundamental.

Soy de la opinión de que, cuando las decisiones formativas se toman “por algo”, en lugar de “para algo”, es cuando adquieren verdadero sentido. Si las motivaciones para el estudio son exclusivamente de carácter extrínseco (empleo-salario-consumo), cualquier propuesta educativa se degrada y se pervierte, ya que perdemos el control de su valía. En otras palabras, si lo que se busca únicamente es la recompensa, el premio, el valor de cambio (por encima del de uso) tendremos muchas posibilidades de estrellarnos contra el muro de la desolación. Es más, la realidad nos demuestra día tras día que infinidad de personas muy “preparadas” –en cuanto a títulos se refiere-, guardan turno en la cola del paro con la esperanza de acceder a un empleo cuyo salario ronda entre los 600 y 800 euros, mientras que sujetos que apenas saben expresarse con claridad resultan ser consejeros delegados en empresas privadas (o lo que es peor,

ostentan cargos de confianza en ayuntamientos e instituciones públicas) y en sus nóminas aparecen reflejados sueldos que sobrepasan ampliamente los tres ceros.

Pero a pesar de la elevada probabilidad de que seamos muchos los docentes que compartimos el desprecio hacia una educación concebida como mera herramienta de mercado, es harto improbable que una mayoría de su alumnado se una a ellos en este sentimiento. Para la mayor parte de los estudiantes, la educación es, antes que nada, una puerta de entrada a un puesto de trabajo. Y cuanto más amplia sea, y más llamativos resulten los premios que se vislumbran al final de tan largo esfuerzo, mejor. ¿Pero qué pasa si ya de entrada, esos premios aparecen borrosos y difusos? ¿Merecerá la pena continuar el viaje? Quizás, esta crisis que nos azota (y que no es sólo económica, sino también de valores) pueda servirnos como punto de inflexión para que, tanto estudiantes como docentes, nos cuestionemos cuáles son los objetivos que han de guiar toda práctica que aspire a ser considerada como verdaderamente educativa.

5. ORIENTAR PARA LA TOMA CONSCIENTE DE DECISIONES

Supongo que buena parte de los lectores de este texto habrán visto la película “The Matrix”, de los hermanos Wachowski (1999). En una de las primeras escenas, Morpheo ofrece a Neo la elección entre la ingesta de dos pastillas, una roja y otra azul, con la intención de que este último “abra los ojos” y descubra el mundo virtual que las máquinas han creado para ocultar una realidad artificial en la que los seres humanos no son más que sujetos alienados, eternamente en estado de hibernación. En caso de tomar la pastilla azul, Neo se quedará en el mundo en el que siempre ha vivido. No es real, pero es el que conoce y en el que manifiesta una falsa sensación de seguridad, ya que vive controlado por terceros. Si por el contrario, decide tomar la pastilla roja, el mundo se le mostrará exactamente tal y como es en realidad, viéndose en la obligación de tener que decidir y actuar por sí mismo. Aunque el ejemplo resulta poco ortodoxo, creo que se podría establecer una certera analogía con la idea que pretendo exponer: la principal función de la labor orientadora debería ser, hoy por hoy, ofrecer al alumnado la posibilidad de “tomar la pastilla roja”. Es decir, presentar sin remilgos ni adornos la realidad del contexto sociohistórico en el que nos ha tocado vivir y prestar al alumnado que lo precise, nuestra disposición y ayuda para la construcción de su propio proyecto de vida. En otras palabras, intentar “provocar” al alumnado para que despierte y se prepare para afrontar con determinación las contingencias vitales a las que tendrá que enfrentarse de manera inevitable. Y lo haga siendo consciente en todo momento de los pasos que decide dar (o no dar).

Desde esta perspectiva, la responsabilidad recae fundamentalmente sobre la persona que recibe, solicita o demanda la orientación y no tanto sobre quien la presta, porque cada cual es protagonista de su propia historia. Así pues, la labor del orientador o de la orientadora aparece tan sólo como un recurso (otro más), como una ayuda que se le ofrece, como una mano tendida que puede servir de apoyo, pero no como una solución en sí misma. Porque, en definitiva, no se trata de orientar a, sino de ayudar a ese “a”, a orientar-se. El pronombre reflexivo no aparece por casualidad.

Y es que, tradicionalmente, la función orientadora se ha abordado desde una concepción determinista. En los institutos, el alumnado pretendía averiguar cuál era su “vocación oculta” mediante la realización de una serie de pruebas estandarizadas o tests de aptitudes (propuestos, paradójicamente, por los Departamentos de Orientación), cuyo resultado final servía como base sobre la que asentar las decisiones sobre posibles opciones formativas. ¿Cuántos casos se conocen de chicos y chicas que optaron por matricularse en cualquier carrera de Ingeniería en la universidad, sólo porque se le daban bien las matemáticas en el instituto? ¿Cuántos se matricularon en Derecho, básicamente porque no les costaba mucho esfuerzo memorizar? En cierto modo, era desde instancias exteriores desde las que se decidía el camino más o menos adecuado a seguir por el estudiante, siempre en aras de su supuesto beneficio personal (es lo que yo llamo un despotismo educativo: todo para el alumno, pero sin el alumno).

Por otra parte, no hay que olvidar que las posibilidades de acceso “rápido y seguro” a los mercados de trabajo seguían (y siguen) teniendo un gran peso a la hora de configurar los itinerarios formativos. ¿Cuántos jóvenes optaron por una carrera determinada, independientemente de sus expectativas de realización personal, guiados únicamente por la creencia de que tenía muchas salidas?

En un mundo de corte empresarial y práctico como éste –en el que sólo interesa el beneficio inmediato–, todo aquello que no pueda demostrar su valía instrumental en las lógicas del mercado, la economía y la industrialización se presentan como opciones de estudio cuanto menos, “un tanto arriesgadas”. Disciplinas que se reclaman como contribuidoras a la mejora del desarrollo personal tales como la historia, la música, la filosofía, la sociología, la pedagogía (y todas las humanidades en general), sufren de un significativo descrédito, desprestigio y rechazo en los tiempos actuales. Es más, hay quien piensa, directamente y sin tapujo alguno, que no sirven para nada. Esta idea de atribuir a la formación académica un valor meramente utilitarista, ha calado en el imaginario colectivo del alumnado y se ha convertido en la principal referencia a la hora de optar por unos estudios superiores que, en buena medida, van a conformar su peculiar modo de ser y de estar en el mundo.

En mi opinión, considero un error de gran magnitud supeditar las iniciativas personales de autoafirmación a las supuestas necesidades de unos mercados de trabajo que, a día de hoy, se presentan completamente inciertos. Una decisión tomada en el presente pero amparada tan solo en unas recompensas futuras, no puede sino acarrear un elevado nivel de frustración, esperanzas truncadas y sensación de vida desperdiciada en buena parte de los estudiantes.

Por todo ello, debemos aprender a rescatar el valor intrínseco de cada uno de nuestros actos. En este sentido, una adecuada orientación en momentos clave de la vida del estudiante puede jugar un papel fundamental. ¿Cómo enfocarla? No voy a “descubrir la pólvora”, ni pretendo exponer aquí algo que no se haya dicho con anterioridad; pero a veces, las cosas más sencillas son las que olvidamos con mayor rapidez:

- Fomentando el diálogo y la comunicación.
- Compartiendo experiencias.
- Relacionando los contenidos académicos con las inquietudes vitales del alumnado.
- Planteando interrogantes, en lugar de limitarse a ofrecer respuestas continuamente.
- Creando un adecuado clima de confianza.
- Animando a los jóvenes a expresar libremente sus opiniones.
- Ayudándoles a descubrir y examinar alternativas útiles para afrontar la realidad.
- Sopesando las consecuencias de cada una de las actuaciones.
- Enseñándoles a reflexionar sobre lo que de veras aprecian, aman y desean.
- Animándoles a obrar y a vivir en congruencia con los valores elegidos, etc.

6. CONCLUSIONES

En ninguna otra época anterior se había sentido de manera tan acuciante la necesidad de hacer elecciones, de decidir en condiciones de incurable incertidumbre y bajo la amenaza constante de “equivocarnos” o “quedarnos atrás”. No existen reglas preestablecidas. En este contexto, pocos son los estudiantes que, de manera libre y consciente, deciden tomar las decisiones sobre su futuro profesional y personal. Sin embargo, ha llegado el momento de asumir responsabilidades y de no temer al error. Tal y como afirma Leszek Kolakowsky (2001, p.98), “la libertad que transforma cada paso en una elección dota de singularidad nuestra existencia”.

Los almadieros que transportan flotando río abajo los troncos talados tan sólo tienen que seguir la corriente, dejarse llevar ayudándose de vez en cuando de un remo o una

pértiga durante la marcha. No necesitan de ninguna brújula. Los marineros que navegan en alta mar, por el contrario, estarían perdidos si tuvieran que fiar su trayecto al capricho de los vientos y a las corrientes cambiantes. No pueden evitar hacerse cargo de los movimientos del barco; tienen que decidir a dónde ir y eso les obliga a tener una brújula que les indique cuándo y hacia dónde virar para llegar hasta allí. La función del orientador, de la orientadora, consistiría precisamente en que cada palabra, cada consejo, cada interrogante que planteara a su alumnado, pudiera constituirse como elementos de esa brújula que ayuda a quien la porta a encontrar su camino.

Hay un dicho popular que afirma que quien no vive como piensa, acabará pensando cómo vive. Como profesor, como amigo, como compañero, lo único que puedo recomendar a mis alumnos y alumnas desde la sinceridad más absoluta es que intenten, cuanto antes, tomar las riendas de su vida, que no se dejen llevar por influencias externas. Que sean conscientes de que la vida que tienen, es suya y de nadie más. Que le den sentido, porque como bien señala Miguel Ángel Santos Guerra (2008, p.35): “la vida es una obra de teatro en la que no hay ensayo general”. Por tanto, cada decisión que se toma, cuenta.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Madrid: Paidós.

Kolakowsky, L. (2001). *Libertad, fortuna, mentira y traición: ensayos sobre la vida cotidiana*. Madrid: Paidós.

Santos Guerra, M. A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein y otros textos frente al desaliento educativo*. Barcelona: Graó.

A PARTICIPACIÓN DOS AXENTES SOCIAIS NA CONTORNA LOCAL: CON QUEN SE RELACIONAN OS CENTROS DE FP?

SOCIAL CAPITAL AND VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING: BRIDGES TOWARDS DEVELOPMENT

Laura Rego Agraso e Miguel Ángel Rodríguez Fernández

Universidade da Coruña

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO

Tomando como referente o modelo de Desenvolvemento Humano e Sustentable formúlase un estudo descritivo centrado na contribución que poden realizar as ensinanzas de formación profesional do sistema educativo a este modelo na contorna comarcal. Foi posible aplicar a técnica de triangulación de fontes, instrumentos e datos baixo unha metodoloxía mixta para coñecer como os centros de FP do territorio analizado se relacionan coa súa contorna e como é posible incrementar o capital social xerado arredor das escolas profesionais. Preséntanse, así, os resultados relativos á percepción dos distintos axentes sociais enquisados —alumnado de FP; profesorado; empresas e titulados/as— dunha comarca galega.

Palabras clave: formación profesional, participación, desarrollo local, desarrollo humano sustentable, capital social,

ABSTRACT

Taking as reference the model of Sustainable Human Development, this paper introduces a descriptive study, focused on the contribution of vocational training to local development in Galicia (Spain). It was applied the technique of triangulation of sources, instruments and data, under a mixed methodology, to know how VET in the territory analyzed it is related to their environment (companies, public administration, local associations) and how it is possible to increase the social capital generated around professional schools. Thus, it is presented in this paper, partial results of perception of different stakeholders surveyed -trainees; trainers; companies and degreed in VET in this galician region.

Keywords: vocational training, participation, local development, sustainable human development, social capital,

1. INTRODUCCIÓN

A interrelación formación-traballo ten como obxectivo esencial a inserción laboral dos titulados/as e a construción dun mercado laboral máis equitativo para todos e todas. O feito de atopar un traballo implica dar un paso máis na construción dun “eu” persoal autónomo e integrado na sociedade. Vinculamos, pois, a Formación Profesional, á mellora do desenvolvemento territorial, dado o importante papel que está destinada a xogar na consecución de emprego por parte dos titulados/as, sen esquecer a dimensión humanista e de auto-realización persoal inherente a calquera proceso formativo. Para cumprir tales finalidades resulta imprescindible a construción dun profundo coñecemento en canto ás dinámicas que vinculan o mercado laboral coas ensinanzas propias da Formación Profesional o que require, á súa vez, contar coa opinión dos axentes implicados na cuestión.

Así pois, tomando en consideración os resultados derivados dos cuestionarios aplicados —alumnado de FP; profesorado; empresas e titulados/as—, preténdese realizar unha valoración das (inter)conexións existentes entre os distintos axentes sociais que participan da formación profesional inicial na comarca do Barbanza, así como de outros elementos adxacentes como o grao de responsabilidade social que declaran as empresas. Todo isto, orientado cara a concepción da corresponsabilidade social entre organizacións locais, o traballo cooperativo e a apertura dos centros educativos á contorna como elementos clave dunha formación profesional inicial integradora e facilitadora da inserción sociolaboral.

Neste senso, os beneficios da xeración de capital social para as persoas e as organizacións non son só económicos, senón tamén sociais, culturais e humanos, dado que o seu desenvolvemento implica unha boa xestión colectiva das relacións interpersoais, así como a existencia de confianza mutua. Baixo o paraugas do beneficio colectivo, a participación e o capital social son quen de favorecer o desenvolvemento humano e sustentable dos territorios, especialmente no contexto local e comarcal, polo que a partir desta concepción inicial, presentaremos os resultados de dúas investigacións levadas a cabo a nivel comarcal galego (Rego Agraso, 2013 e Rodríguez Fernández, 2014).

2. A PARTICIPACIÓN COMO ELEMENTO CLAVE PARA O DESENVOLVEMENTO CIDADÁN

A participación representa, ao noso modo de ver, unha das bases da colaboración e conexión entre as distintas organizacións que forman parte dunha mesma realidade. Por esa razón, é preciso comprender exactamente que elementos inflúen na mesma —tanto a nivel individual como colectivo— para, a posteriori, presentar as relacións que os distintos axentes sociais dentro dun territorio manteñen entre si para acadar un fin. Neste caso, ese fin sería o desenvolvemento dunha formación profesional inicial acorde ás características socioeconómicas do territorio, en base á colaboración entre os axentes sociais como elemento clave. É por iso que inicialmente imos explicar as implicacións que ten a participación política no eido local e comarcal a nivel xeral para, posteriormente centrarnos —xa nos vindeiros apartados— na realidade dunha comarca concreta —a comarca do Barbanza, situada ao sur da provincia de A Coruña— en relación ás relacións que establecen os centros de formación profesional e as empresas dese territorio.

Inicialmente, se tomamos como referencia a López-Cabanas e Chacón (1997) identifícanse tres factores esenciais para que se produza a participación (querer, poder

e saber), enfocándose todos eles dende unha dobre perspectiva: individual e institucional. Isto lévanos necesariamente a falar de motivación, de estruturas para a participación e de coñecementos e habilidades, onde se ubica tamén a educación como precursora de prácticas participativas.

O primeiro vértice do triángulo refírese á vontade das persoas para participar, á motivación que lles conduce á acción ou a formar parte dalgún movemento de iniciativa social. Esta primeira parte vén a complementar aquilo de que quen quere participar constitúe un cimento presente nos cidadáns como condición indispensable para que estes cheguen a participar, sen deixar de apuntar que tal pulsión emocional (a motivación) pode espertarse nas persoas como reacción ás accións implementadas polas administracións, xa sexa en sentido negativo —protesta contra unha determinada medida ou como reacción a unha liña de actuación concreta— ou positivo —percepción por parte dos cidadáns de que as súas achegas, suxestións, etc. son tidas en conta—.

Frecuentemente, fálase da orixe da participación cidadá no descontento por algunha circunstancia (a citada participación reactiva) abandonando o estatismo ou a inacción na defensa dos seus dereitos, aínda que tamén se menciona o desexo natural de afiliación como unha das motivacións que incitan a participar. Con todo, debemos volver pór de manifesto que a protesta, a indignación ou o desencanto, aínda que constitúen factores puntuais que incrementan o desexo ou o interese por tomar partido e ser tido en conta, non poden erixirse na base da motivación do cidadán xa que, de ser así, a participación continuaría adoeendo dun carácter excesivamente puntual, asistemático e estacional, presente, única e exclusivamente, en etapas de crises ou en casos en que certas políticas poidan pór en perigo as condicións de vida dos cidadáns tomando, ademais, un perigoso cariz reactivo e paliativo que máis que incidir na necesidade da súa cotidianeidade ou do seu carácter perenne no quefacer cívico, aposta por ela como un recurso de natureza, como dicíamos, puramente mitigante.

En definitiva, a estrutura emotivo-volitiva do individuo condiciona fortemente a posibilidade de participar, xogando un papel central en todo o proceso participativo. Do mesmo xeito, e ao contrario do que podería pensarse, a motivación non depende única e exclusivamente do propio individuo e non é controlada por este determinando cando aparece e cando non. Aínda que cada persoa ha de pór algo da súa parte, unha alta porcentaxe da motivación vén condicionada polas circunstancias externas ou que escapan ao control da persoa, existen certas condicións de índole institucional *que aumentan a disposición das iniciativas pública e social a colaborar no desenvolvemento da política social* (López-Cabanas e Chacón, 1997, p.155). Por iso institucións,

administracións, políticos, etc. ostentan unha importante responsabilidade á hora de provocar a aparición no individuo desas ansias de implicación.

Unha vez que a persoa, en base a todas as circunstancias que acabamos de indicar nos parágrafos precedentes, quere participar, é necesario que poida facelo, que existan mecanismos ou canles que permitan a expresión dun sentimento de descontento ou a súa implicación en cuestións que o cidadán perciba como relevantes para o seu quefacer vital, concordando cos mesmos autores cando apuntan que *a participación ten un carácter instrumental, é un medio para alcanzar os obxectivos previstos e non un fin en si mesmo* (Ibídem, 1997, p. 158). A este respecto existe unha imperiosa necesidade de revisar as estruturas participativas existentes no sistema, introducindo novos foros e mecanismos para a participación, procedentes da democracia de base, que incidan na deliberación e que outorguen marxes de manobra e cotas de protagonismo maiores aos cidadáns en xeral. Esas estruturas participativas deben de ser o suficientemente operativas como para que se poida alcanzar o carácter útil e significativo que reclamamos para a participación, que as achegas se teñan en conta e se fagan visibles de modo que alimenten esa motivación por implicarse. A Administración, así como as estruturas que esta implementa, nos seus diferentes niveis, aínda que fundamentalmente nos máis próximos ao cidadán —referímonos ás contornas locais e comarcais—, deberían ser un facilitador e nunca un obstáculo para a participación. Tendo en conta o carácter instrumental da participación (é un medio para alcanzar un fin), existen distintas medidas ou liñas de actuación que as administracións poden pór en marcha a fin de lograr sociedades máis participativas, entre elas destacamos as seguintes (Rodríguez Fernández, 2014):

- Desenvolver sistemas fluídos de información veraz: a información constitúe un prerequisite previo á participación. É fundamental que os cidadáns, tanto individualmente como agrupados dispoñan de información directa e real acerca da xestión das administracións. Na medida en que as persoas teñan coñecemento dos temas a abordar estarán máis preparadas para desenvolver unha opinión formada e expola cando sexa oportuno.
- Descentralización da xestión: maiores cotas de protagonismo para as administracións locais redundarán nunha maior proximidade dos problemas con respecto aos cidadáns, máis información e máis capacidade de decisión.
- Cambios normativos que obriguen a realizar consultas vinculantes aos diferentes órganos participativos: se se pon en funcionamento estruturas para favorecer a participación debe dárselles uso e favorecer tanto a súa autonomía como a súa

capacidade de decisión. Do mesmo xeito que resaltabamos con respecto á participación, as estruturas facilitadoras da mesma teñen un carácter instrumental, a súa posta en marcha non pode considerarse como un fin en si mesmo ou como un logro político por parte dos xestores públicos. O verdadeiro reto é que realmente se consiga un funcionamento operativo, duradeiro no tempo e con protagonismo e relevancia na discusión das problemáticas de interese xeral para a cidadanía.

En relación con isto, a continuación afondaremos nas relacións que manteñen, neste caso concreto os centros de formación profesional inicial da comarca do Barbanza e as empresas do mesmo territorio con outros axentes sociais implicados neste mesmo proceso formativo, así como na inserción laboral dos titulados/as. De forma previa, presentaremos a metodoloxía empregada para a realización deste proceso investigador na devandita comarca.

3. METODOLOXIA DA INVESTIGACIÓN REALIZADA

Presentaremos a continuación parte dos resultados derivados dunha investigación de tese de doutoramento (Rego Agraso, 2013) cuxo método de indagación é, tomando como criterio a manipulación das variables, de carácter descritivo. Deste xeito, este estudo combina a metodoloxía cualitativa coa cuantitativa, polo que se desenvolve un proceso mixto de obtención e análise dos datos. Nos epígrafes seguintes describiremos o proceso metodolóxico seguido, centrándonos nos obxectivos e a metodoloxía; os instrumentos utilizados para a recompilación dos datos e os distintos tipos de poboación e mostra a partir dos cales se obtivo a información.

2.1. Obxectivos e metodoloxía

Este estudo foi construído tomando en consideración unha metodoloxía descritiva mixta —cualitativa e cuantitativa—, na que o obxectivo xeral da investigación foi: coñecer a perspectiva dos axentes sociais —alumnado de FP; titulados; empresarios e profesorado destes estudos— acerca da relación entre a FP inicial e o desenvolvemento humano e sustentable nun territorio comarcal concreto de Galicia, neste caso, a comarca do Barbanza, localizada ao sur da provincia da Coruña (Rego Agraso, 2013). Do mesmo xeito, buscouse coñecer a perspectiva e os modelos de actuación da Administración Educativa autonómica respecto da vinculación entre a FP inicial e o desenvolvemento humano sustentable. E finalmente, con todo iso, tratouse de analizar as perspectivas de tódolos axentes enquisados de forma comparada, contrastando a información obtida cun estudo previo do mercado laboral e a oferta formativa do territorio.

Entre as variables obxecto de estudo atópase a relación que manteñen os centros de FP e as propias empresas con distintas organizacións da súa contorna, así como a frecuencia dos contactos no tempo. En canto ao proceso seguido para a obtención e análise dos datos, partimos da formulación esquemática do problema para determinar as fontes e a información necesaria para a resolución do mesmo e tamén os instrumentos empregados para tal fin. Unha vez establecido isto, procedeuse á fase de recollida de información e a súa análise posterior, no que confrontamos cada unha das perspectivas recompiladas para dar lugar ás conclusións do estudo.

Construíronse así, catro cuestionarios diferenciados en función de cada un da informantes clave, en cuxos resultados respecto da relación que se mantén coas organizacións da contorna, centrarémonos no epígrafe seguinte. Os devanditos instrumentos foron aplicados no ano académico 2011-2012. De igual modo, obtívose a modo de contraste e en aras de alcanzar unha triangulación real de métodos, instrumentos e datos, a perspectiva do Director Xeral de Formación Profesional da Xunta de Galicia como representante da Administración Educativa Autonómica, empregando para iso, unha entrevista semiestruturada. Por último, de forma complementaria, realizouse unha análise do mercado laboral da comarca obxecto de estudo en contraposición á oferta formativa existente —ciclos de formación profesional—, obtendo a información do que se denomina fontes secundarias e dos directores dos centros implicados mediante a realización dunha entrevista con cada un deles.

2.2. Poboación e mostra

No estudo que aquí se presenta (Rego Agraso, 2013) empregouse en tódolos casos —alumnado, titulados/as, persoal docente e empresarios/as— unha mostraxe aleatoria probabilística estratificada; no caso dos empresarios/as en función do municipio no que desenvolven a súa actividade, e no caso dos demais colectivos, en función do centro educativo co que manteñen ou mantiveron vinculación. Na táboa que se presenta a continuación é posible apreciar a poboación e a mostra en cada caso, así como o nivel de confianza alcanzado e a marxe de erro.

Táboa 1. Poboación, mostra invitada e produtora de datos, nivel de confianza y marxe de erro das distintas mostras aplicadas.

<i>Colectivo</i>	<i>Poboación</i>	<i>Mostra invitada</i>	<i>Mostra produtora de datos</i>	<i>Nivel de confianza</i>	<i>Marxe de erro</i>
Alumnado de FP	676	319	267	95,5%	4,67%
Titulados/as de FP	1.510	430	24	95,5%	19,85%
Persoal docente de FP	90	78	38	95,5%	12,15%
Empresarios/as	5.744	409	38	95,5%	15,85%

Fonte: Rego Agraso (2013)

2.3. Instrumentos de recollida de datos e variables obxecto de estudo

Todos os cuestionarios empregados foron deseñados especificamente para a investigación, pasando por un dobre proceso de validación: xuízo de expertos e realización de probas piloto. Trala realización destas probas, obtivéronse catro cuestionarios diferenciados compostos por ítems tanto abertos como pechados — dicotómicos, politómicos e de escala tipo Likert—. Na táboa que se presenta a continuación podemos apreciar o número de variables e ítems que compoñen cada un dos cuestionarios, así como o coeficiente de alfa de Cronbach, que determina a fiabilidade do instrumento en cada caso. Dado que todos eles superan o índice 0.7, podemos afirmar que os instrumentos poden ser considerados consistentes e válidos para a obtención de resultados fiables.

Táboa 2. Número de ítems, variables e coeficiente alfa de Cronbach de cada un dos cuestionarios aplicados.

Cuestionario	Número de ítems	Número de variables	Coeficiente α de Cronbach
Alumnado de FP	40	103	0.75
Titulados/as de FP	45	116	0.79
Persoal docente de FP	54	129	0.74
Empresarios/as	39	122	0.94

Fonte: Rego Agraso (2013)

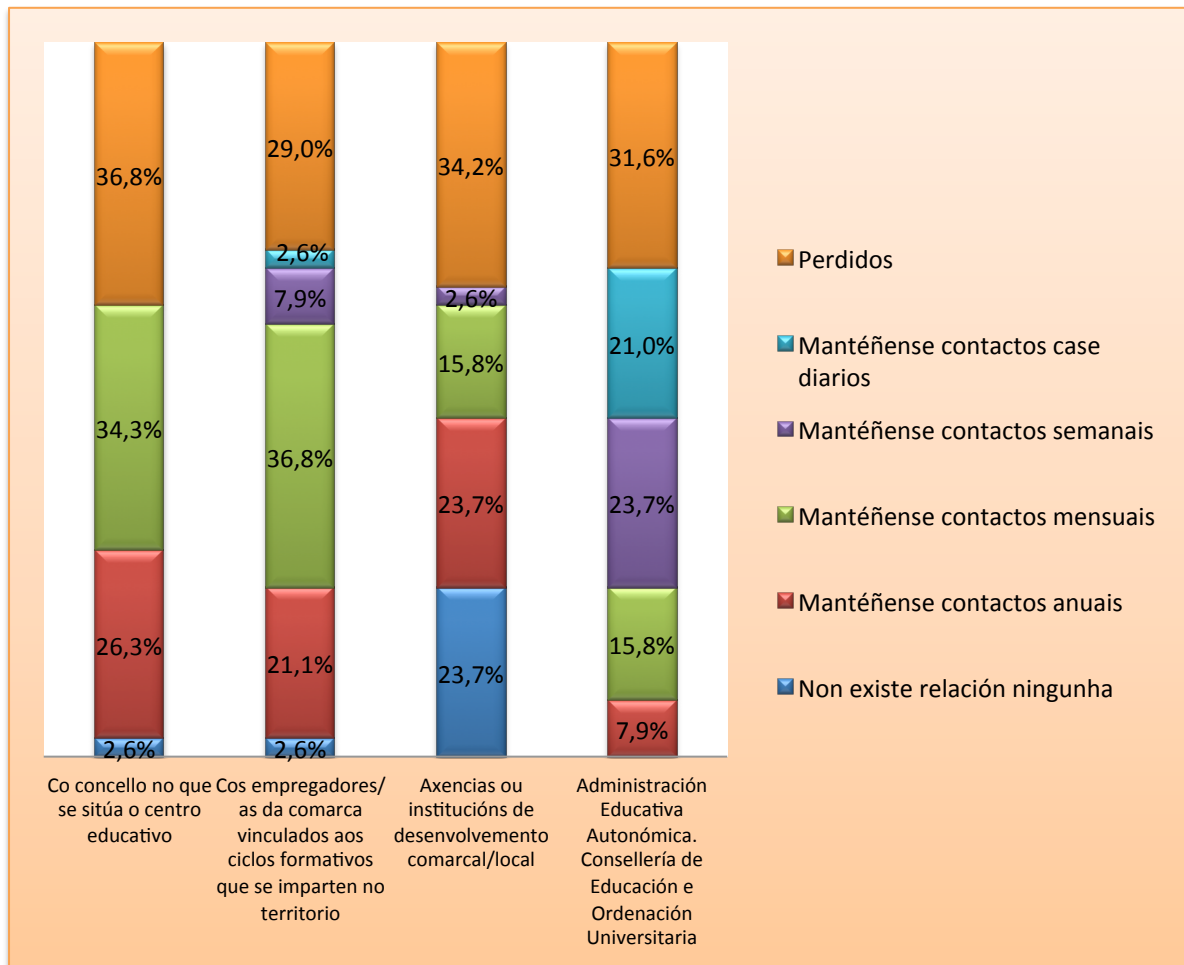
As variables que compoñen cada un dos cuestionarios agrúpanse en tres bloques de contido: datos persoais e contextuais; a relación entre a formación profesional, o emprego e o desenvolvemento humano sustentable no marco local e, por último, currículo e docentes de FP e a súa relación co desenvolvemento. Centrarémonos no segundo dos bloques relativo á análise da relación entre a formación profesional, o emprego e o desenvolvemento humano sustentable no marco local e, máis concretamente, respecto da vinculación entre os centros educativos e, por extensión, o profesorado de FP respecto das organizacións que compoñen a súa contorna máis próxima.

Para finalizar, cabe sinalar que a análise estatística dos datos cuantitativos procedentes dos cuestionarios levouse a cabo baixo a utilización do programa PASW Statistics 18.

3. RESULTADOS: CON QUEN SE RELACIONAN OS CENTROS DE FP?

Segundo a apreciación dos docentes de FP (ver gráfico 1), os contactos máis frecuentes —case *diarios* e tamén *semanais*— do seu centro educativo son coa Administración Educativa Autonómica: un 21% dos enquisados/as así o sinala no primeiro caso e un 23,7% no segundo. Ao contrario, para a maior parte dos docentes (36,8%) os contactos coas empresas da comarca son *mensuais*, mentres que co concello se manterían contactos anuais (26,3%) e non existiría relación algunha coas axencias ou institucións de desenvolvemento comarcais ou locais (26,3%).

Gráfico 1. Axentes sociais sinalados polo colectivo de docentes en función da frecuencia de contacto que o centro mantén con eles.)



Fonte: Rego Agraso (2013, p. 700)

Na táboa 3 podemos apreciar estes datos de forma máis precisa, posto que nela se especifican os axentes sociais máis sinalados polo colectivo de docentes en función da frecuencia do contacto co centro. Neste senso, a Administración Educativa Autonómica ocupa un papel preponderante nas relacións que afirman os profesores/as que manteñen con outras organizacións vinculadas coa FP. Ao mesmo tempo, os empregadores/as vinculados cos ciclos que se imparten no centro educativo son sinalados maioritariamente como contacto mensual (36,8%), ocupando así unha posición intermedia entre aqueles/as axentes cos que máis cantidade de relación se establece e aqueles/as cos que esta é ínfima ou inexistente — neste caso o concello e as axencias ou institucións de desenvolvemento—.

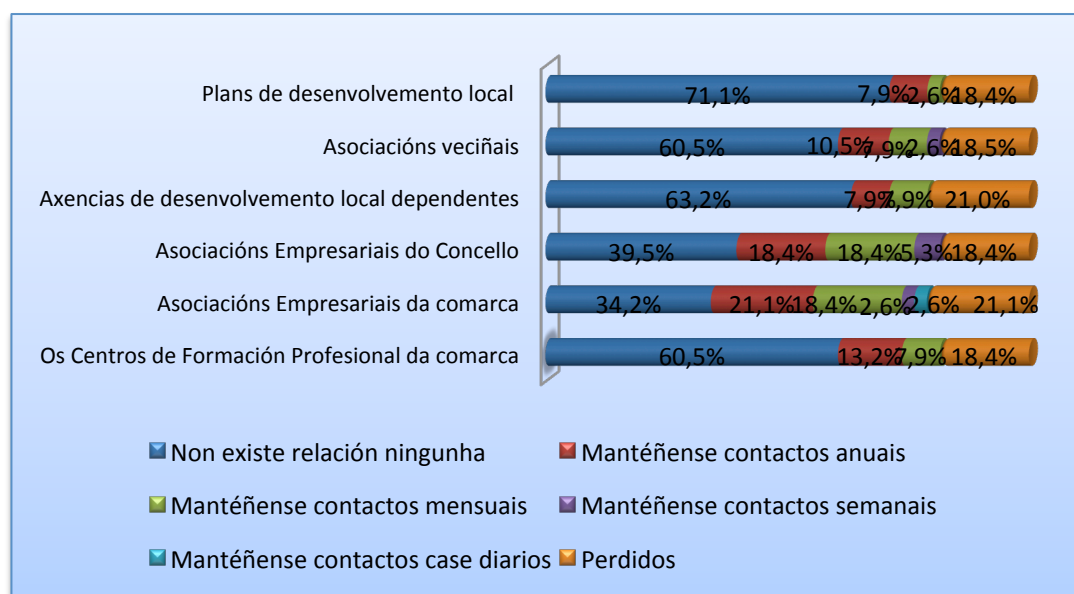
Táboa 3. Axentes sociais máis sinalados polo colectivo de docentes en función da frecuencia de contacto que o centro mantén con eles.

Frecuencia do contacto	Axente Social
Mantéñense contactos case diarios	Administración Educativa Autonómica (21%)
Mantéñense contactos semanais	Administración Educativa Autonómica (23,7%)
Mantéñense contactos mensuais	Empregadores/as da comarca vinculados aos ciclos formativos que se imparten no territorio (36,8%)
Mantéñense contactos anuais	Concello no que se sitúa o centro educativo (26,3%)
Non existe relación ningunha	Axencias ou institucións de desenvolvemento comarcal/local (23,7%)

Fonte: Rego Agraso (2013, p. 700).

Sen embargo, se analizamos a perspectiva maioritaria dos empresarios/as enquisados (ver gráfico 2), respecto do nivel de relacións que manteñen cos axentes sociais vinculados coa FP, constatamos que un 60,5% dos mesmos sinala non manter ningún tipo de relación cos centros de FP da comarca.

Gráfico 2. Distribución porcentual dos empresarios/as en función dos vínculos que manteñen cos distintos axentes sociais.



Fonte: Rego Agraso (2013, p. 638)

Isto pode ser debido ao feito de que na súa maioría estes tampouco colaboran na realización do módulo de FCT: un 65,8% dos enquisados/as está nesta situación,

mentres que só un 18,4% vai afirmar colaborar cos centros educativos no desenvolvemento deste módulo. Aínda así, non deixa de resultar significativo que os centros educativos e as empresas vinculadas aos ciclos formativos que imparten, só manteñan contacto a raíz da organización do módulo de FCT, aspecto que reitera a importancia deste módulo para a superación da fenda entre sistema educativo e produtivo, pero que tamén é insuficiente para asegurar un contacto constante e unha coordinación e colaboración real entre empresas e centros de FP. Nesta mesma dirección se manifestan o 39,4% dos docentes, o 13,8% dos empresarios/as e o 11,2% dos titulados/as cando foron enquisados/as acerca das medidas que proporían para mellorar a inserción laboral dos titulados/as en FP da comarca. De feito, ante esta cuestión algúns dos empresarios/as manifestaron que, entre outras medidas, sería preciso: *Antes de nada conocer la oferta de la zona, sólo nos enteramos cuando no tienen dónde colocar a alguien para las prácticas* (suxeito 7) ou que *el centro que imparte los ciclos formativos debería encargarse del contacto con las empresas de la comarca para enviar currículums o para la realización de prácticas remuneradas o no* (suxeito 18).

O contacto polo tanto, entre empresas e profesorado ou centros educativos debe aumentar cuantitativamente, aínda que isto non nos pode facer esquecer que a verdadeira importancia do establecemento de redes de traballo (*networking*) e a xeración de capital social, vai vir determinado non só polo número de contactos que se establecen, senón tamén pola calidade dos mesmos de cara ao fornecemento dunha colaboración real, a cal se deberá ver traducida nunha maior —e mellor— inserción profesional dos titulados/as en na propia comarca. Para isto, é de vital importancia contar cunha perspectiva global de actuación, planificada e aplicada en base a uns obxectivos comúns de desenvolvemento do territorio, os cales deben vir establecidos a nivel da administración pública¹⁷ —lembremos que segundo Woolcock e Narayan (2000) o papel do estado en canto a facilitar resultados positivos de desenvolvemento é o máis importante (e tamén o máis problemático)—, debendo actuar este como coordinador xeral dos *pasos* dados en cada unha das institucións e organismos que compoñen o territorio. Neste senso, o papel xogado polas Administracións públicas debería —baixo o noso punto de vista— verse materializado na labor desempeñada polas denominadas *Axencias de desenvolvemento comarcal/local*¹⁸, así como polo propio concello. Se

¹⁷ A fin de contas é nela onde se deposita a vontade popular na democracia parlamentaria, aínda que actualmente as canles de participación da cidadanía — xa de por si pouco desenvoltas— estanse vendo menoscabados en aras do interese económico privado. De tódolos xeitos, o poder político e a administración pública deben actuar como motor e coordinador do modelo de desenvolvemento ao que un determinado territorio pretende aspirar.

¹⁸ Ditas axencias —naqueles concellos onde aínda perviven— desenvolven tradicionalmente unha labor dinamizadora do tecido empresarial local e comarcal, promovendo a creación de novas empresas e o emprendemento entre a poboación. Dende o noso punto de vista é preciso mudar a concepción de equivalencia entre desenvolvemento e

analizamos as relacións que tanto centros educativos como entidades empresariais afirman manter con cada un deles, podemos apreciar como os contactos – de existiren – caracterízanse por ser maioritariamente de carácter anual. O axente máis sinalado nesta categoría de *contactos anuais* polos docentes é o concello (26,3%) (ver táboa 3), o cal non resta que, tomando o concello como referencia, a maior parte dos docentes (34,3%) sinala que se manteñen *contactos mensuais* (ver gráfico 1). Respecto dos empresarios/as, as institucións coas que máis relacións teñen son as asociacións patronais, ben da comarca, ben do concello. Todas elas aparecen como a opción máis sinalada respecto do axente social co que máis contacto se ten a nivel diario, semanal, mensual e anual (ver táboa 4).

Táboa 4. *Axentes sociais máis sinalados polo colectivo de empresarios/as en función da frecuencia de contacto que o centro mantén con eles.*

Frecuencia do contacto	Axente Social
Mantéñense contactos case diarios	Asociacións empresariais da comarca (2,6%)
Mantéñense contactos semanais	Asociacións empresariais do concello (5,3%)
Mantéñense contactos mensuais	Asociacións empresariais da comarca (18,4%) Asociacións empresariais do concello (18,4%)
Mantéñense contactos anuais	Asociacións empresariais da comarca (21,1%)
Non existe relación ningunha	Plans de desenvolvemento local (71,1%)

Fonte: Rego Agraso (2013, p. 701)

Neste senso, os empresarios/as sinalan maioritariamente non manter relación ningunha cunha grande parte dos axentes sociais mencionados (ver gráfico 2): o 71,1% non mantén contacto ou colaboración con ningún Plan de desenvolvemento local; o 60,5% non mantén relación coas asociacións veciñais; o 63,2% non mantén contacto coas axencias ou institucións de desenvolvemento e o 60,5% non mantén ningún tipo de relación cos centros de Formación Profesional do territorio, tal e como vimos de sinalar. Na liña do anterior, tamén é preciso destacar que non existe colaboración de ningún tipo por parte da maioría das empresas para con ningún Plan de desenvolvemento local, o cal pon de manifesto a pasividade das administracións locais e da sociedade en xeral

crecemento económico –predominante neste tipo de institucións ata o de agora -, pasando a concibir o primeiro de forma ampla e tamén planificada. Neste senso é posible aproveitar os recursos xa existentes – ditas axencias de desenvolvemento- para levar a cabo unha labor que verdadeiramente responda á súa denominación inicial e que permita impulsar un desenvolvemento entendido en sentido amplo - humano e sustentable- a partir das contribucións de tódolos entes que conforman o territorio.

respecto a este tema. De igual modo, esta ausencia de contacto entre as empresas e outros axentes sociais -máis alá de provedores ou clientes-, sinala que dalgunha maneira, cada organización leva a cabo a súa actividade económica sen establecer pontes de colaboración coas administracións públicas respecto daqueles temas que lles afectan e dos que forman parte activamente, neste caso a o emprego e por extensión a Formación Profesional. Algo similar lles ocorre aos propios centros de FP, aínda que en menor medida: a pesar de que os contactos establecidos non son os que de forma óptima poderíamos desexar para lograr unha conexión real entre o sistema educativo e o laboral, é certo que existen máis *pontes* entre ditos centros e outras institucións sociais do que ocorre coas empresas. De feito, algúns dos docentes incluso destacan que o seu centro colabora con Confrarías de Pescadores; Axencias de desenvolvemento do concello; o Servizo Galego de Colocación ou as Confederacións de Empresarios/as (ver táboa 5).

Táboa 5. *Respostas dos docentes á cuestión de con que institucións/axencias de desenvolvemento comarcal/local manteñen contacto.)*

SUXEITO	RESPOSTA
6	- <i>Confrarías Pescadores</i>
7	- <i>Empresas de pesca para FCT</i>
9	- <i>Axencia de desenvolvemento local do concello.</i>
13	- <i>Desenvolvemento comarcal Ribeira</i>
33	- <i>Servizo galego de colocación, oficina pública de emprego.</i> - <i>Confederación empresarios.</i>

Fonte: Rego Agraso (2013, p. 632)

4. CONCLUSIÓNS

A participación é un elemento clave dentro da perspectiva endóxena representada polo modelo do Desenvolvemento Humano Sustentable dos territorios, polo que a influencia das redes e o capital social xerado a partir da mesma nas contornas locais en relación á formación profesional representa un dos retos aos que se enfrontan as organizacións públicas e privadas. A incorporación do capital social como política de desenvolvemento implica, entre outras premisas e segundo Woolcock e Narayan (2000), a necesidade de facer máis transparentes os servizos e institucións, tanto públicas como privadas, así

como levar a cabo as intervencións de cara ao desenvolvemento dende a perspectiva do capital social, avaliando ao mesmo tempo o seu impacto e tendo en conta que as redes internas das comunidades empobrecidas representan parte da súa identidade, polo que é preciso non tentar eliminalas, senón establecer vías alternativas que os relacionen con outros grupos.

Baixo estes elementos, a planificación da oferta formativa de acordo coas achegas dos axentes sociais e tomando como criterio básico a correspondencia entre o tipo de FP a instaurar nunha rexión e as necesidades de cualificación da mesma —elementos clave da participación social—, constitúese como un axente dinamizador e promotor da cohesión social xeral (Blas Aritio, 2010). Entendemos así que, baixo unha organización caracterizada por estes dous criterios básicos en canto á planificación, a efectividade da FP en relación coa inserción, sería moito maior, polo que actuaría como política activa de emprego e promovería a cohesión social. Medidas como esta, combinadas con elementos como a prevención e redución do fracaso escolar; unha axeitada preparación para a inserción laboral ou o establecemento de conexións entre a FP regrada e outras etapas do sistema educativo, así como co subsistema de FP para o Emprego, supoñen accións que favorecen a aparición de capital social vinculado con estas ensinanzas, polo que é preciso incidir dende as Administracións públicas na súa consecución.

De igual modo, para acadar maiores cotas de participación e con ela, de capital social a nivel dunha comunidade e tamén dentro do propio marco da FP, é preciso mellorar os niveis de confianza establecidos entre os diferentes axentes sociais participantes, neste caso, no proceso formativo (alumnado-profesorado; alumnado-empresariado; profesorado-empresariado), para o que resulta de vital importancia establecerse obxectivos comúns, como por exemplo a dotación de recursos humanos para as empresas do territorio. Neste senso, a persistencia dunha barreira infranqueable entre a FP regrada e a FP para o emprego debe ser superada, desenvolvendo unha cultura da aprendizaxe permanente e establecendo vínculos máis estreitos entre ambas modalidades formativas, ata chegar a construír un Sistema de Cualificacións plenamente transparente e integrado, onde sexa posible pasar dunhas modalidades a outras de forma doada e accesible, así como recoñecer aquelas aprendizaxes adquiridas pola vía da experiencia profesional dunha forma moito máis áxil e factible para os interesados/as.

De igual xeito, semella imprescindible superar a existencia dunha barreira física entre o centro educativo e a empresa. Ambas organizacións deben traballar de forma conxunta para favorecer a cualificación da poboación, establecendo vínculos estables e dinámicos que se reflectan nun seguimento o máis individualizado posible do proceso

formativo e de inserción do alumno/a. Outras iniciativas neste senso teñen que ver co incremento das cifras de acollementos do profesorado nas empresas, así como de empresarios que coñezan o funcionamento real dos centros educativos e o que se espera deles como titores do Módulo de Formación en Centros de Trabajo.

É cada vez máis relevante nun mundo interconectado, superar o illamento dos centros respecto da súa contorna inmediata, especialmente a que configura o seu mercado laboral directo, así como de aquelas profesións con tradición histórica nese contexto. É preciso que o alumnado dunha determinada zona sexa quen de coñecer os sectores produtivos que xeran emprego no seu territorio, así como as súas posibilidades reais de inserción laboral no mesmo e as vinculacións coa economía tradicional da zona.

En conclusión, para crear e xestionar adecuadamente o capital social nas organizacións educativas, inicialmente é preciso decatarse e asumir a súa presenza e as posibilidades de influencia que este ten no devir persoal e colectivo dos individuos que compoñen unha comunidade. Posteriormente, débese promover a confianza entre os colectivos e as institucións (públicas e privadas) mediante a transparencia e a rendición de contas; eliminar a corrupción en calquera das súas modalidades; promover o interese social por temas sociopolíticos e a participación cidadá na toma de decisións colectivas, así como favorecer a cooperación entre organizacións e tamén entre persoas a través da reciprocidade e a toma de decisións conxunta.

Referencias bibliográficas

- Blas Aritio, F. (2010). La Formación Profesional para la cohesión social. El caso de España. En C. Jacinto (Coord.). *Formación Profesional y cohesión social*. Documento de Trabajo Núm. 41. Madrid: Fundación Carolina CeAlci
- López-Cabanas, M. e Chacón, F. (1997). Participación ciudadana, movimientos sociales y asociacionismo. En M. López-Cabanas e F. Chacón. *Intervención psicosocial y servicios sociales: un enfoque participativo* (127-161). Madrid: Síntesis.
- Rego Agraso, L. (2013). *A ordenación da Formación Profesional inicial e a súa vinculación co desenvolvemento socioeconómico dos territorios comarcais galegos*. Tese de Doutoramento inédita. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela
- Rodríguez Fernández, M.A. (2014). *Educación y participación ciudadana en la democratización de la Administración Local: realidades y perspectivas de futuro en Galicia*. Tese de doutoramento inédita. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Woolcock, M. e Narayan, D. (2000). Social capital: implications for development theory, research and policy. *The world bank research observer*, 15 (2), 225-249

EL SECUESTRO EMOCIONAL DE COMPETENCIAS

EMOTIONAL KIDNAPPING OF SKILLS

LUCÍA FELPETO SANTERO Y MARÍA BELÉN PIÑEIRO FERNÁNDEZ

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

En la persona, entendida como individuo con identidad propia, durante el desarrollo de la misma y posteriormente, puede producirse una baja autoestima motivada por agentes externos que propician la creación de procesos cognitivos internos desencadenantes del «secuestro emocional de competencias», es decir, se propicia como consecuencia en la persona una inhibición de la manifestación de sus propias competencias por considerarlas nulas, erróneas o inexistentes, aun poseyéndolas.

Fundamentándose esto con las teorías denominadas como: «el efecto Pigmalión negativo o Profecía autocumplida», «la indefensión aprendida» y «el complejo de Jonás».

Esta situación puede ser intervenida desde una perspectiva pedagógica y socioeducativa a través de la educación «por» y «para» la afectividad, siendo el sujeto el centro de la intervención.

Palabras clave: Secuestro emocional; competencias emocionales; efecto Pigmalión negativo; profecía autocumplida; indefensión aprendida y complejo de Jonás.

ABSTRACT

In person, understood as an individual with its own identity, during the development of it and then, low self-esteem motivated by external factors that encourage the creation of triggers internal «emotional hijacking of competences» cognitive processes may occur, that is, encourages the person resulting in an inhibition of the expression of their own skills by zero, consider erroneous or non-existent, even possessing them.

Basing this with the theories referred to as «negative Pygmalion effect» or «self-fulfilling prophecy», «learned helplessness» and «Jonah complex».

This situation can be operated from a pedagogical and socio perspective through education «by» and «for» the affection, the subject being the center of the intervention.

Keywords: Emotional hijacking; emotional skills; negative effect Pygmalion; self-fulfilling prophecy; learned helplessness and Jonah complex.

La infancia es el sueño de la razón.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Filósofo y músico

1. INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de la presente investigación documental radica en averiguar por qué motivo algunas personas no muestran su potencial y competencias a lo largo de su vida incluso cuando profesionalmente les es necesario. Por lo tanto se concreta en que, si el ser humano está instintivamente programado para actuar ¿qué ocurre en su desarrollo para que dicho instinto se inhiba?

Así, es preciso comenzar hablando de la llegada de un nuevo miembro al seno familiar siendo un motivo de júbilo y celebración cuando éste es buscado. Tras la celebración comienza un periplo donde madres y el padres proyectan todo tipo de sueños y anhelos en el nuevo ser, pero ¿son realistas esos sueños?, ¿tienen en cuenta las necesidades del niño y su libertad de elegir?, ¿movilizan los recursos educativos adecuados para desarrollar las competencias necesarias para lograr tal fin?, ¿por qué poseyendo las competencias necesarias para dirigir nuestra vida, somos incapaces de movilizarlas? Este texto analizará desde una perspectiva psicopedagógica cómo la baja autoestima fruto de las malas prácticas pedagógicas puede desencadenar el secuestro emocional de competencias (SEC), imposibilitando a la persona ser dueño de su vida y por consiguiente de su propio destino.

2. EL ORIGEN DE LAS COMPETENCIAS EN EL SER HUMANO: LA MATERIA PRIMA DEL INDIVIDUO

Todo ser humano al nacer es portador de un paquete básico o tendencias naturales indispensables para su supervivencia, dependiendo del ambiente que le toque vivir y de su educación perfeccionará o no dichas tendencias dando lugar a diferentes habilidades, aptitudes, y conocimientos, configurando así un universo de competencias que darán especificidad a su propio yo. Pero ¿qué entendemos por competencia?, según la Real Academia Española¹⁹ uno de sus significados es “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”, según el *Real Decreto 1224/2009*²⁰, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral “Competencia Profesional: el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”, por lo que se desprende

¹⁹ Recuperado en: <http://lema.rae.es/desen/?key=competencia>

²⁰ Recuperado en: <http://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb8003a840>

podemos identificar las competencias en dos ámbitos uno de desarrollo personal y otro enmarcado en el ámbito laboral, ambos directamente interrelacionados pues no podemos entender el acceso al trabajo sin una buena base pedagógica que permita a la persona elegir su propio camino.

Por ello, es necesario conocer cómo los seres humanos modelan su personalidad y cómo ésta promueve, dificulta o secuestra su libertad a la hora de tomar decisiones razonables para ejercitar sus competencias.

2.1 Génesis de la naturaleza humana

Para conocer el origen de la naturaleza humana y por consiguiente la personalidad y conducta de los seres humanos nos hemos apoyado en el conocimiento antropológico del filósofo y pedagogo John Dewey, porque pone en valor la calidad de las experiencias que se desenvuelven entre la persona y su entorno. Para Dewey en Guichot (2003) organismo y ambiente se encuentran íntimamente relacionados, cobrando especial relevancia el contexto familiar y social que rodea al individuo, sin su análisis no podríamos entender ni la conducta ni el desarrollo de la personalidad humana.

Al nacer todo ser humano alberga en su interior un pequeño gran tesoro definido por su componente innato, nos referimos a los instintos e impulsos más básicos – curiosidad, exploración, respuesta activa al medio-, que florezcan o marchiten dependerá de la calidad de los hábitos y las interacciones que se establezcan entre organismo y ambiente, logrando así un desarrollo armónico tanto a nivel intelectual, emocional como social.

El periodo que abarca desde los cero años hasta los dos denominado por Piaget etapa sensitiva-motora (Téllez, Díaz y Gómez, 2007) tiene como objetivo educativo estimular y ejercitar a través del juego el cuerpo y los sentidos, se trata de impulsar los instintos de curiosidad y exploración para incitar en el niño deseos de participación en su nuevo entorno. El principal agente educativo y de socialización en esta etapa son la madre y el padre, de ellos dependerá que el nuevo ser adquiera dichas actitudes. Los primeros días de vida del bebé son de vital importancia ya que sus progenitores deberán responder adecuadamente a todas sus demandas y necesidades – comida, descanso, molestias, etc.-, generando así un clima de confianza motor de sentimientos y sensaciones de bienestar (emociones positivas), despertando con ello el interés del niño por todo lo que le rodea, es lo que Bowlby (1979, 1986) denominó apego seguro. Pero, ¿qué ocurriría si el bebé no encuentra respuesta a estas demandas y necesidades?, en tal caso, esta situación puede desencadenar la primera experiencia vital emocional

negativa o SEC, en ella el bebé experimentará sentimientos de desesperanza e indefensión inhibiendo su actividad en menoscabo de la curiosidad y entusiasmo por el mundo que le rodea. Sin embargo, son varios los estudios que postulan la existencia del apego en edades más avanzadas, denominado apego adulto (Feeney y Noller, 2001, Pinedo y Santelices, 2006, Melero y Cantero, 2008); de esta manera la interacción entre pares como la pareja educativa educando-educador, las relaciones mantenidas por motivos de cuidado, la pareja sexual o romántica, las amistades íntimas; vuelven a restaurar los vínculos afectivos consiguiendo que la persona vuelva a experimentar sentimientos de seguridad y protección.

Como hemos señalado anteriormente la posición educativa inicial óptima del niño/a es la que inclina a la acción, punto de partida para superar la siguiente etapa que parte de los dos años hasta los seis denominada por Piaget preoperacional y cuyo objetivo es crear un ser actuante y pensante, el medio para lograrlo será a través del lenguaje que comienza a desarrollarse (Téllez et al, 2007). El lenguaje permite al niño interrogar y satisfacer la curiosidad que siente por su entorno, su frase favorita será ¿por qué? en busca de respuestas, por lo tanto el diálogo se perfila como el mejor recurso para aumentar sus conocimientos y con ello su inteligencia. El agente educativo debe esforzarse en utilizar esa curiosidad de exploración e interrogación para introducir nuevos objetos; desplegar nuevas acciones a través de actividades que consoliden hábitos inteligentes; nuevas ideas que lleven al niño a investigar para incrementar su conocimiento (Dewey en Guichot, 2003), es decir, ofrecer recursos que despierten la reflexión sobre sus acciones, o dicho de otra forma, transformar sus sensaciones en ideas. A partir de esta etapa hay que tener especial cuidado con las expectativas, exigencias, aprobaciones, condenas, etc..., ya que éstas conforman las disposiciones mentales, emocionales y actitudinales del niño/a, predisponiendo o inhibiendo su conducta hacia otros o dejándolo vulnerable, debilitando los pilares de construcción de su autoestima, y siendo proclive a sufrir el SEC.

Uno de los refuerzos pedagógicos negativos más cometidos por los progenitores es utilizar la comparación. Frecuentemente somos testigos de conversaciones entre madres y padres donde comentan las bondades de sus hijos/as comparando en que momento comenzaron a caminar, hablar, controlar esfínteres, leer, etc., iniciando con ello a edades muy tempranas la competición por ser el/la mejor y no uno/a mismo/a; siendo una manera de generar expectativas en ocasiones inalcanzables, alentando la frustración. En este aspecto Rousseau se muestra tajante cuando dice “no hagáis nunca comparaciones con otros niños; nada de rivales; nada de concurrentes, incluso en la carrera, tan pronto como él comience a razonar; yo estimo cien veces más que no

aprendería sino por los celos o vanidad” (Rousseau, 1985, p.210), únicamente tolera la comparación siempre y cuando se comparen los progresos que el propio niño/a va alcanzando respecto a otros años, de este modo se fortalecerán sus logros además de desatar pensamientos y sentimientos positivos hacia el aprender y hacia su persona, tanto en el aspecto psicológico como afectivo-emocional y social.

2.2 El secuestro emocional de competencias y la escuela

Tal como venimos reseñando la vida de un/a niño/a puede tomar diferentes caminos, modelado/a por las experiencias educativas y hábitos de su entorno, por ello la escuela debe tener en cuenta los diferentes capitales culturales que presentan, para detectar posibles dificultades en su adaptación al nuevo medio de aprendizaje. Se debe observar las actitudes hacia el aprendizaje, su relación con los otros niños/as así como sus rasgos y cualidades personales para favorecer su desarrollo personal, intelectual, social, psicoafectivo y educativo; previniendo o corrigiendo posibles secuestros emocionales inhibidores de la actividad.

En primer lugar, el docente como figura significativa debe reconocerse y tener en cuenta la influencia de sus hábitos, cuidarse en generar diferentes expectativas en el alumnado dado que éstos responderán en consecuencia, además cada respuesta desplegada por el docente tenderá a dirigir las actitudes en uno u otro sentido. Asimismo, debe proporcionar las mejores condiciones para estimular el aprendizaje, poniendo especial atención en el clima del aula. No menos importante es la coordinación entre escuela y familia sobre todo en las primeras etapas, ello evitará posibles experiencias de rechazo a la institución.

Un estado democrático cuyos derechos fundamentales entre otros son la libertad e igualdad de oportunidades, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de asegurar que dichos derechos se cumplan y ello pasa por liberar las diferentes potencialidades de su alumnado, proporcionar no solo contenidos e información sobre las diferentes áreas culturales sino también por dotarlos de habilidades que les permitan realizar planes; estimular la iniciativa y reflexión, para poder elegir entre las acciones que mejor se ajusten a sus anhelos profesionales.

3. CÓMO LOS REFUERZOS PEDAGÓGICOS NEGATIVOS MENOSCABAN EL "SER"; FUNDAMENTADO A TRAVÉS DE LAS TEORÍAS PSICOPEDAGÓGICAS

Como venimos planteando, debido a refuerzos pedagógicos constantes de índole negativa, se produce una inhibición en el individuo, lo que provoca un bajo desarrollo de las capacidades de la Inteligencia Intrapersonal²¹ conllevando así una baja autoestima (pudiéndose crear cierta predisposición a la conducta depresiva) y que finalmente desemboca en una reducción de la actividad de la persona y por lo tanto se produce lo que hemos denominado como el SEC. Para aclarar este concepto debemos acudir a teorías psicopedagógicas tales como el efecto Pigmalión, el complejo de Jonás o la Indefensión Aprendida, pretendiendo mostrar con ellas como el hecho de que, al truncarse el «aprender a ser», quedando así menoscabado el desarrollo de la esencia de uno mismo y creación de identidad propia, se cercena de raíz el «aprender a hacer», quedando este último acotado tan solo a la expresión mínima de las competencias socialmente aceptadas, por no ser posible el explorar y explotar todas las potencialidades de la persona (desarrollando así dichas competencias en su máxima expresión), no siendo estas inexistentes pero sí llegándolo a considerar así (inexistentes, nulas o erróneas) el propio individuo.

En primer lugar, en cuanto a la teoría del efecto Pigmalión²² (también denominada Profecía Autocumplida), es formulada por Robert Rosenthal y Lenore Jacobson en 1964, la cual afirma que las expectativas que se reflejan en las demás personas finalmente son cumplidas debido al influjo que se produce con la creencia de esa expectativa en dicha persona. El efecto Pigmalión gira fundamentalmente en torno a tres premisas: “Crear firmemente en un hecho como verdad incuestionable. Tener la expectativa de que se va a cumplir lo esperado. Acompañar con mensajes que animen a que efectivamente lo que esperan se cumpla.” (Núñez, 2013, p.1). Así, nuestros actos son la consecuencia de las expectativas que nos imponen, determinándonos de este modo por ideas preconcebidas. En este caso hacemos referencia al efecto Pigmalión en negativo, siendo así este adverso en cuanto al desarrollo de la persona.

Es propicio hablar también del complejo de Jonás²³, creado y desarrollado por Abraham Maslow en su obra *La personalidad Creadora*, el cual viene a referir el hecho de que los seres humanos crean una identidad para ser aceptados socialmente autolimitándose a aquello que le han hecho creer que le corresponde (aquello que le han enseñado y han

²¹ Ver Inteligencias Múltiples de Gardner (1995; 2001), centrarse en las inteligencias personales, intrínsecamente relacionadas con la Inteligencia emocional.

²² Baños Gil (2010), Sánchez Hernández y López Fernández. (2005) y Núñez (2013).

²³ Maslow (1983), Modarelli (2010) y Sánchez Morillas (2012).

interiorizado), es decir, el desarrollo de este miedo o autodefensa, le conduce a esforzarse por encajar en las expectativas procurando no destacar (ni por lo positivo ni por lo negativo) creando así una identidad de falso confort, justamente de este modo, las potencialidades se esconden sin alcanzar su desarrollo y explotación debido al temor de grandeza, intentando de esta manera no ser juzgado y ceñirse a la norma establecida.

Finalmente, debemos acudir también a la Teoría de la Indefensión aprendida²⁴. Según Seligman en su teoría originaria de la Indefensión Aprendida de 1975, ante el incumplimiento de expectativas, la persona siente que las respuestas ante sus comportamientos y actitudes son incontrolables, lo que produce desesperanza llevando al individuo a caer en el abatimiento ante el sentimiento de que por mucho esfuerzo que realice no va a alcanzar las metas ya que las respuestas no dependen de él mismo, produciéndose así “el déficit motivacional para emitir nuevas respuestas, el déficit cognitivo para aprender que las respuestas controlan los resultados y las reacciones afectivas de miedo y depresión” (Yela y Malmierca, 1992, p. 301). Más tarde, en la reformulación de esta teoría de 1978, Abramson, Seligman y Teasdale, añaden las causas atribucionales, es decir, la respuesta ante los propios comportamientos pueden ser abribuidas tanto a factores internos como externos; pero también conlleva el hecho de hacer sentir al individuo que si fracasa motivado por factores externos estos son incontrolables, y si es por factores internos lleva al sujeto a tener una baja percepción de sí mismo y su capacidad.

Así, tras este recorrido por las diferentes teorías psicopedagógicas, al ser relacionadas entre sí, observamos claramente como en su aplicabilidad real producen en el individuo dicho SEC.

4. AFRONTANDO EL MUNDO: MANIFESTACIÓN DE LA INHIBICIÓN DE COMPETENCIAS

Cierra los ojos. Imagina que eres un niño o niña, que tienes unos 4 o 5 años. Que puedes sentirte realmente siendo pequeño/a, que sientes dentro toda esa ilusión infantil, pero también todos los miedos e inseguridades propias de la edad. Sientes que tu mayor referente es tu familia, a quien siempre acudes, quien siempre está ahí para ayudarte. Hoy es un día como otro cualquiera pero para ti es importante, por fin vas a terminar el dibujo en el que llevas días trabajando, has puesto en el todo tu esfuerzo. Ya lo has terminado y corres a enseñárselo a papá. Pero papá está ocupado y tras tu

²⁴ Vázquez-Valverde y Polaino-Lorente (1982), Yela y Malmierca (1992), Sanz y Vázquez (1995), y González Pérez (2014).

insistencia para que vea lo mucho que te has esforzado, para que comparta esa alegría contigo te dice que lo dejes, que está haciendo cosas más importantes. Sientes que tu esfuerzo no sirve de nada, que tu talento no es el suficiente y que en el mundo de ahí fuera, en el de las personas mayores no es importante que te esfuerces si no tienes talento y, tú no tienes, porque hay cosas más importantes. Y rompes y tiras a la basura el dibujo, de papá contigo jugando en un parque.

Ahora, sigues siendo el mismo niño o niña pero ha pasado un tiempo, tendrás unos 7 o 8 años. Estás en la actividad de patinaje (*o baloncesto, judo, o cualquier otra si lo prefieres, y que te haga sentir identificado*) y te encanta, a veces te caes o te sale mal un movimiento que practicas y sientes que no eres tan bueno/a como los demás, que a los demás les sale mejor, pero sigues entrenando y esforzándote. Hoy es fin de curso y tienes la exhibición final a la que van a venir todos/as los/as papás y mamás. Pero papá ya no viene (como siempre, sientes que no es lo suficientemente importante, será que no eres lo suficientemente bueno/a en ello), mamá sí que viene, ella está nerviosa preparando tu ropa y la ves contenta, deseando que lo hagas muy bien. Preparado/a para empezar te despedes de mamá para acudir a tu posición, y ella te dice lo mismo que te suele decir antes de las clases de esa actividad: “ten cuidado de no caerte o hacerte daño, cariño” y mientras te alejas escuchas como le comenta a la mamá de otra/o niña/o: “es que el/la pobre lo intenta pero es un poco torpe”. Comienza la exhibición y en ese momento te centras en ti, en lo que estás haciendo, en tus movimientos. Sientes que no lo estás haciendo nada mal... y de repente sin saber cómo te caes. Sientes que no lo estabas haciendo tan bien como creías que todo lo que te ha salido bien no ha servido de nada, te has caído, eres torpe. Mamá tenía razón, tengo que tener más cuidado.

Ya eres algo más mayor, ya eres casi de los mayores del cole, tienes 11 años y estás en quinto. No te va mal en el cole, intentas llevar bien las materias y haces los deberes, pero a veces te cuesta entender alguna cosa, y tienes miedo de preguntar en clase (piensas: “a lo mejor no es suficientemente importante y digo una tontería”). Estás en clase y, en los deberes de ayer el profesor había puesto algo que se había explicado esa mañana pero tú no habías entendido bien y no lo habías hecho, ya que cuando los hiciste en casa solo/a estaba papá y tendría cosas más importantes que hacer, ya no has intentado preguntarle. El profe te manda corregir, ¡alerta!, no los tienes hechos, te van a reñir. Intentas decir que no has podido hacerlos pero el profesor ya con gesto enfadado te pregunta por qué y tu sensación de nerviosismo e inseguridad aumenta y atinas a responder que no los sabías hacer. El profesor te dice que cómo que no sabías si fue lo que se explicó ayer por la mañana, que seguro no te has molestado en intentar

hacerlo. Ahora cada vez que se te complican un poco los deberes no sientes ganas de intentar hacerlos, para qué, de todas formas no vas a poder reflejar tu esfuerzo y cómo no te van a salir, para qué vas a intentarlo.

Ahora ya eres un/a adolescente y ya has dejado de lado tus aficiones (patinaje y dibujo), total nunca logras que te salgan bien. Ahora sólo vas al instituto. Vas pasando de curso como puedes pero tampoco te esfuerzas demasiado, en resumen para qué, si con aprobar vas pasando y así no destacas, ni por lo bueno, ni por lo malo. Pero en el último trimestre has suspendido una asignatura que se te ha hecho algo más complicada, y cómo has recibido bronca en casa pones todo tu empeño y en la recuperación consigues sacar un notable. Cuando te da la nota la profesora se alegra pero aun así te insiste en por qué has conseguido alcanzar esa nota no lo hiciste en el anterior, ya que normalmente no sueles pasar del aprobado raspado en todas las asignaturas y te dice medio en broma si no habrás copiado. Tú sabes que no es así, que lo has conseguido por tus propios medios y aunque te molesta que puedan pensar eso te alegras por tu nota. Cuando llegas a casa se lo cuentas a tus padres esperando que ellos si compartan tu alegría, incluso soñando con algún tipo de pequeña celebración, y cuando se lo cuentas, ellos aunque te dan la enhorabuena te dicen que es tu obligación, que eso es lo que tienes que hacer, acatar tus responsabilidades. A partir de entonces continuas con tu técnica de aprobar porque es lo que debes pero para qué esforzarse más, no sirve de nada...y total sólo has pasado del aprobado una vez, seguro que también intervino la suerte.

Llegas a adulto, ya has terminado o estás terminando tus estudios; carrera o ciclo formativo, da igual, lo que te han dicho que era más oportuno que hicieras, has seguido tu deber sin destacar, has hecho lo que tenías que hacer (incluso bajo un falso halo de decisión propia, crees que has sido tú quien ha elegido la profesión o temática de tus estudios, sin darte cuenta que también estaba determinada); pero no lo das todo de ti, sin explotar al máximo tus competencias, ya dudas que las tengas, no sabes muy bien cuáles son y flaqueas en tu capacidad de autoconocimiento. Buscas trabajo, lo encuentras más tarde o más temprano, pero con cada decepción vuelves a sentirte como cuando eras niño/a, ese miedo que te recorre, esa inseguridad que te hace poco importante, que no eres lo suficientemente bueno/a. Cuando al fin consigues trabajo te acomodas en él, vas cada día, acatas órdenes, haces todo lo que hay que hacer pero pasas por el sin pena ni gloria, no te esfuerzas, no luchas por mejorar, total ¿qué es lo que vas a mejorar?

Abre los ojos, despierta. Acabas de vivir en propias carnes el SEC.

Con este relato, hemos pretendido que se experimente en primera persona y a través de la imaginación este concepto, pasando así por las diferentes etapas vitales y por la experiencia de sentir las diferentes teorías psicopedagógicas que fundamentan el SEC.

Una vez comprendido en profundidad, podemos observar cómo influye en la formación y trabajo de la persona ya que, al tener sus competencias escondidas o secuestradas, no puede ponerlas en práctica ni desarrollarlas plenamente, provocando que su actividad sea mínima en proporción a la actividad y talento real que podría mostrar, condicionando también el tipo de formación y profesión a elegir y desarrollar.

5. LA LIBERACIÓN DEL SECUESTRO Y PREVENCIÓN

Gracias a la plasticidad y flexibilidad de la condición humana y su gran capacidad de aprendizaje a lo largo de toda la vida, los condicionantes que desencadenan el SEC puede ser revertidos.

La educación social y sus profesionales desde los distintos ámbitos de intervención deben desenvolver intervenciones socioeducativas con las diferentes figuras educativas (padres, madres, profesorado, etc.) para fortalecer y enriquecer su labor pedagógica, formándolos sobre las necesidades que cada etapa del ser humano demanda; acompañarles en la modificación de situaciones de déficits, introduciendo nuevas y estimulantes experiencias educativas reparadoras tanto de la confianza como de los deseos de participación, incidiendo así principalmente a través de una perspectiva basada en la educación «por» y «para» la afectividad.

En cuanto a la escuela, el método que mejor se perfila para prevenir SEC es el defendido por Dewey, éste entiende la educación en las escuelas como la responsable de reconstruir continuamente la experiencia, una escuela proactiva, que aumente las capacidades de los sujetos para dirigir el curso de sus experiencias subsiguientes (Guichot, 2003). Por tal motivo, deben enriquecer el significado de las experiencias anteriores estableciendo conexiones y continuidades en las actividades que se vayan desarrollando, así la nueva información será integrada en la estructura cognitiva relacionándose con los conocimientos anteriores y a su vez estimulando la reflexión, semilla de nuevas inquietudes de mejora que permitan alcanzar su bienestar emocional y enriquecimiento intelectual. Sin embargo, las escuelas siguen funcionando como instituciones transmisoras de información de diferentes áreas culturales, dejando la educación en un mero adiestramiento de facultades, sin establecer ninguna conexión ni impulsar mucho menos la reflexión, por lo tanto si cambia el entono el educando no sabrá dar respuesta a los nuevos desafíos que se le presentan, convirtiendo la destreza

en ineptitud fruto de la rutina, repercutiendo directamente en su autoconcepto y autoestima precipitando el SEC.

6. CONCLUSIONES

La pedagogía y aprendizaje en la persona durante las primeras etapas vitales del desarrollo de la personalidad (infancia y adolescencia) afectan sobremanera en la productividad formacional, laboral y personal en el individuo adulto. Por lo que innegablemente, los núcleos de socialización primaria y secundaria (familia y escuela) así como el ámbito de la formación educativa reglada posterior (instituto) son claves en el desarrollo personal, afectivo-emocional, psicológico, social y profesional de la persona.

De este modo, si dicho aprendizaje es negativo, o mejor dicho, si los refuerzos pedagógicos son negativos, el desarrollo del individuo será inferior al que pudiera haber sido si dichos refuerzos fueran positivos y basados en el desarrollo de las competencias innatas a través de un aprendizaje experiencial positivo y eficaz. Así, las capacidades innatas de la persona deben ser entrenadas a través de la motivación y el entusiasmo procurando que cada individuo desarrolle su potencial exponencialmente con cada experiencia vivida.

En consecuencia a esto, el individuo adulto ve afectado su contexto profesional al encontrarse ante una retención interna de sus competencias y reducción de su actividad, sufriendo así un secuestro interior de todo su potencial personal y profesional (SEC); viéndose así cumplido el objetivo principal de la presente investigación con éstas premisas.

Referencias bibliográficas

- Baños Gil, I. (2010). El efecto Pymalión en el aula. *Revista digital de Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/INMACULADA_BA_NOS_GIL_01.pdf
- Bowlby, J. (1979). Cuidado maternal y amor. México: FCE
- Bowlby, J. (1986). Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida. Madrid: Morata
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO. 91-103.
- Feeney, J. y Noller, P. (2001). *Apego adulto*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencia múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- González Pérez, S. (2014). Diagnóstico diferencial: impotencia y desesperanza. Estudio de la desesperanza. *Revista Reduca (Enfermería, Fisioterapia y Podología). Serie Trabajos de Fin de Grado*, 6 (3), 1-38. Recuperado de <http://www.revistareduca.es/index.php/reduca-enfermeria/article/viewFile/1705/1721>
- Guichot, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Maslow, A. (1983). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós. Recuperado en: <http://es.slideshare.net/menaty/abrahammaslowlapersonalidadcreadora>
- Melero, R. y Cantero, M. (2008). Los estilos afectivos en la población española: un cuestionario de evaluación del apego adulto. *Clinica y Salud*, 19(1), 83-100. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1130-52742008000100004&script=sci_arttext&tlng=pt
- Modarelli, V. (2010). Esculpiendo nuestra mejor obra. *Revista de Psicología GEPU*, 1 (1), 20 – 24. Recuperado de <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Esculpiendo-Nuestra-Mejor-Obra-...-.htm>
- Núñez, M. (2013). Docencia y profecías autocumplidas. Recuperado de <http://suite101.net/article/docencia-y-profecias-autocumplidas-a12115#.Vh0JRS7hDIV>
- Pinedo, J.R. y Santelices, M.P. (2006). Apego adulto: Los modelos operantes internos y la teoría de la mente. *Terapia psicológica*, 24(2), 201-210. Recuperado de <http://teps.cl/files/2011/05/10.pdf>
- Rousseau, J.J. (1985). *Emilio. O de la educación*. Madrid: Biblioteca Edaf. (Luis Aguirre, trad.)
- Sánchez Hernández, M y López Fernández, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. México: Colección Galatea. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Sánchez Morillas, B. (2012). Convencidos para crear. Redimiendo a Jonás para creer en el talento. *Revista de Antropología Experimental. Monográfico: El acto creativo y el arte*, 12 (6), 51 – 57. Recuperado de <http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2012/MA06arte12.pdf>

- Sanz, J. y Vázquez, C. (1995). Trastornos del estado de ánimo: Teorías psicológicas. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds.). *Manual de Psicopatología*, 2, 341 – 378. Madrid: McGraw Hill. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/1995-Trastornos%20estado%20Animo-Teorias.pdf
- Téllez, M. N. B., Díaz, M. C. y Gómez, A. R. (2007). Piaget y LS Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(1), 1. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1616Tellez.pdf>
- Vázquez-Valverde, C. y Polaino-Lorente, A. (1982). «La indefensión aprendida» en el hombre: Revisión crítica y búsqueda de un algoritmo explicativo en *Estudios de psicología*, 11, 70 – 89. Universidad Complutense. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65852>
- Yela Bernabé, J. R. y Malmierca, J. L. M. (1992). Indefensión aprendida en sujetos humanos y su inmunización. Influencia del estilo atribucional y de los programas de reforzamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24 (3), 301 – 321. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80524305.pdf>

APORTACIONES DE LA LEY FRANCESA DE MODERNIZACIÓN SOCIAL AL RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CONTRIBUTIONS OF THE FRENCH LAW OF SOCIAL MODERNIZATION TO THE LEARNING RECOGNITION IN HIGHER EDUCATION

LUIS CARRO SANCRISTOBAL Y VÍCTOR VALCÁRCEL DELGADO

Universidade de Valladolid

RESUMEN

La presente comunicación es una reflexión sobre los sistemas de acreditación universitarios y las posibilidades que ofrecen a los presentes y futuros estudiantes. El reconocimiento, validación y acreditación de competencias es un procedimiento que permite certificar los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida. Esta posibilidad de acreditar la formación y la experiencia oficialmente se ha insertado en la estructura social y laboral de los países de la Unión Europea. Desde el año 1992, la República Francesa, comenzó a poner en marcha un dispositivo para el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos a través de la experiencia.

Con la ley de modernización social, de 17 de enero de 2002; se introdujo la noción de la validación de la experiencia en el código de trabajo. Este sistema permite, incluso, la obtención de una titulación superior, si la persona que lo solicita tiene una experiencia igual o superior a tres años. En el ámbito universitario, este proceso, proporciona una oportunidad de reincorporación o progreso en la Universidad mediante el reconocimiento de aquellos aprendizajes adquiridos a través de estudios formales, no formales e informales; siempre y cuando estos, se articulen en nivel y correspondencia con los planes de estudios de los diferentes estudios de grado y posgrado.

Palabras clave: reconocimiento de aprendizajes; aprendizaje a lo largo de la vida; educación formal, no formal e informal; universidad, estudios de grado y posgrado.

ABSTRACT

This communication is a reflection on university accreditation systems and the possibilities offered to current and prospective students. Recognition, validation and accreditation of competencies are a procedure that allows certifying learning acquired throughout life. This possibility of accrediting training and experience has officially inserted in the social and labor structure in the countries of the European Union. Since 1992, the French Republic began to implement a device for the recognition of learning acquired through experience, through the social modernization law of 17 January 2002. It was when introduced the notion of validating experience in working code. This system even allows obtaining a higher qualification, if the person requesting it has an experience not less than three years. This process in the university provides an opportunity to return or progress at the University through the recognition of those learning acquired through formal education, non-formal and informal; provided they are articulated in correspondence with the level and curricula of the various undergraduate and graduate students.

Keywords: recognition of learning outcomes; lifelong learning; formal, non-formal and informal learning; college; undergraduate and graduate.

1. INTRODUCCIÓN

La economía y la sociedad del conocimiento han puesto de manifiesto la importancia del aprendizaje como motor de crecimiento. Esta economía global, informacional y conectada ha permitido que el aprendizaje permanente se convierta en un principio básico de la educación, concibiéndolo como una herramienta imprescindible para afrontar los retos sociales y económicos (O'Donoghue y Maguire, 2006).

En el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000, se plantearon los desafíos de la nueva economía basada en el conocimiento. Los estados miembros de la Unión Europea acordaron que para el año 2010 la economía europea debía convertirse en la más competitiva y dinámica, capaz de crecer de manera sostenible y con mayor cohesión social.

En la Conferencia Internacional de Trabajo, de junio de 2004, los Estados miembros, aprobaron una resolución sobre el reconocimientos y la certificación de aptitudes en el trabajo en la que se proponía, la adopción de medidas para promover el reconocimiento, la evaluación y la certificación de aptitudes profesionales, incluidos el aprendizaje y la experiencia previos, independientemente del país o la vía (formal o no formal) donde se obtuvieran (Sanz Fernández, 2005).

La Estrategia Europa 2020, insta a la promoción del reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, como parte de la iniciativa de la juventud y con un fuerte vínculo con la Agenda de nuevas cualificaciones y el empleo, donde se destaca el papel del aprendizaje no formal e informal para ayudar a garantizar que los ciudadanos adquieran las competencias necesarias para participar en el aprendizaje permanente y el mercado laboral (Arbizu Echávarri, 2011).

La cultura de la educación a lo largo de la vida, implica la necesidad de reconocer la relevancia de las diferentes vías de aprendizaje en el desarrollo personal y profesional de cada individuo. Este tipo de aprendizajes, no es una novedad para las instituciones internacionales. Organismos como la Unión Europea, OCDE, OIT o UNESCO, están promoviendo políticas de reconocimiento de aprendizajes adquiridos a través la educación no formal e informal, y de la experiencia laboral.

En el año 2009, el Marco de acción de Belém, aprobado por 144 delegaciones de los Estados Miembros, en la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos en Brasil, la UNESCO reafirmó el papel del aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para enfrentar los problemas del desarrollo global y reafirmó el papel de la UNESCO en la validación y acreditación de los resultados de aprendizaje, incluyendo el adquirido mediante el aprendizaje no formal e informal (UNESCO, 2012).

La finalidad de estas directrices, marcadas por la UNESCO, es proponer principios y mecanismos que puedan ayudar a los Estados Miembros a desarrollar o mejorar sus estructuras y procedimientos para reconocer todas las formas de aprendizaje, incluyendo los resultados de aprendizaje obtenidos en contextos no formales e informales.

Según el CEDEFOP (2010), los sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia profesional responden a la necesidad de ajustar los retos que plantea la sociedad del conocimiento a través del aprendizaje a lo largo de la vida, a la ciudadanía europea y mundial, estableciendo así una mejora de las condiciones de los trabajadores y del funcionamiento de la sociedad.

2. EL RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

El reconocimiento de aprendizajes adquiridos a través de la experiencia, es un proceso que permite acreditar aprendizajes obtenidos en contextos formales, no formales e informales fuera de las instituciones educativas formales (UNESCO, 2012). Los orígenes del reconocimiento de aprendizajes se remontan a los años setenta, concretamente en países como Francia, Reino Unido, Canadá, Australia o Estados Unidos.

En Canadá, pionero en este tipo de procedimientos, la Asociación no gubernamental “*Canadian Association for Prior Learning Assessment (CAPLA)*”, recoge, difunde y da soporte al despliegue de este tipo de experiencias. En Estados Unidos, las primeras experiencias de reconocimiento de aprendizajes, se vincularon en el proyecto “*Cooperative Assessment of Experimental Learning*”, en el que participaron veintisiete fundaciones e instituciones no gubernamentales.

Las universidades canadienses de Sherbrooke y de Montreal, el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos en la experiencia constituye una práctica habitual desde hace tiempo, de tal forma que hasta dos tercios de los créditos exigidos en un diploma pueden ser reconocidos a toda persona, candidata al reconocimiento de sus aprendizajes, que demuestre haber conseguido los objetivos de dichos créditos (Medina Fernández y Sanz Fernández, 2009).

En el ámbito de la Unión Europea, cabe desatacar dos proyectos impulsados a través de los programas Sócrates y Leonardo, que demuestran la voluntad de difundir estas prácticas y crear un marco comunitario. En el ámbito del reconocimiento, evaluación y validación de competencias en el ámbito universitario los mayores progresos se han realizado en Francia, Irlanda, Reino Unido, Bélgica, Holanda y Suiza (Rimbau Gilbert, Delgado García, y Rifà Pous, 2008).

En el 2001, la Comisión Europea, establece que los Estados miembros, animarán a las universidades, los centros de educación y de formación y otros organismos pertinentes a poner en aplicación medidas encaminadas a la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal.

El reconocimiento de aprendizajes experimentales, o adquiridos a través de la experiencia, es un fenómeno reciente en la Universidad española, hasta la aprobación de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. En su artículo 36, concreta lo siguiente: “corresponde al Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, la regulación de las condiciones para validar, a efectos académicos, la experiencia laboral o profesional”.

Así mismo, en el artículo 42. 4, de la citada normativa, se afirma que para facilitar la actualización de la formación y readaptación profesionales y la plena y efectiva participación en la vida cultural, económica y social, el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, regulará los procedimientos para el acceso a la universidad de quienes, acreditando una determinada experiencia laboral o profesional, no dispongan de la titulación académica requerida al efecto con carácter general.

Con el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio; la Ley Orgánica 4/2011 complementaria de la Ley de Economía sostenible, de 11 de marzo, y con el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, que regula el Estatuto del Estudiante Universitario; la Universidad española ha continuado el establecimiento de vínculos normativos que conectan vías para el reconocimiento, validación y acreditación de aprendizajes adquiridos en vías no formales o informales.

En la actualidad, no se han desarrollado los reglamentos y la normativa adicional que permitan saber cómo materializar estos procedimientos, aun así, como vamos a ver a continuación, existen varias experiencias de universidades españolas donde ya están reconociendo competencias adquiridas en la experiencia laboral.

En el año 2005, la Universidad de Valladolid, desarrolló un programa de certificación de competencias profesionales a partir de las necesidades expresadas por diferentes sectores empresariales. Con esta certificación, se pretendía, facilitar el acceso a la educación superior a personas que no poseen un título oficial y permitir que un alumno o alumna obtenga una formación complementaria a su experiencia profesional, obteniendo una certificación de enseñanza superior, relacionada con el contexto profesional. (Rimbau Gilbert, Delgado García, y Rifà Pous, 2008).

En el II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (2013), Ruiz Corbella, García Blanco, y Bautista Cerro, presentaron una experiencia de

reconocimiento de aprendizajes en el ámbito universitario, llevada a cabo en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Durante los cursos académicos 2011/2012 y 2012/13, la UNED, llevó a cabo un programa de reconocimiento de créditos académicos a partir de la validación de la experiencia obtenida en contextos laborales para la titulación de Grado en Educación Social. A partir de la legislación citada con anterioridad, la Facultad de Educación de la UNED, elaboró un marco referencial para reconocer la experiencia laboral en créditos académicos ECTS.

La finalidad de este marco referencial, es evaluar las competencias que poseen los alumnos mediante procedimientos, metodologías y herramientas que garanticen la validez y fiabilidad del sistema. Durante el proceso, se estableció el reconocimiento de un máximo de 36 créditos ECTS, que comprenderán un máximo de 6 asignaturas del plan de estudios.

Los alumnos/as interesados en este sistema de reconocimiento, debían acreditar una experiencia profesional justificada de al menos 4.500 horas, desarrollada en un contexto acorde a las competencias generales y específicas de la titulación.

En el procedimiento, se desarrollaron tres fases:

- Fase I: en esta fase, el estudiante acredita la experiencia laboral mediante un certificado de vida laboral, además, se acompañará de un certificado donde se detallan las competencias desarrolladas en el puesto de trabajo.
- Fase II: si los estudiantes cumplen los requisitos de la primera fase, elaborarán un dossier en el que desarrollarán las funciones, competencias y tareas desempeñadas en el puesto de trabajo que han acreditado.
- Fase III: si los estudiantes, superan las dos fases anteriores, realizarán una entrevista personal sobre su trayectoria profesional, con el objetivo de valorar el grado de adquisición de las competencias que integran la titulación.

En cuanto a los resultados, durante el curso académico 2011/2012, se aprobaron 60 solicitudes, de un conjunto de 199 peticiones. Durante el curso 2012/2013, se aprobaron 100 solicitudes, de un conjunto de 176 peticiones.

El tipo de alumnado que solicita este reconocimiento, en general, son trabajadores que realizan funciones propias de la titulación, que desean prosperar profesional y personalmente, adquiriendo una categoría profesional superior o profesionales que necesitan una titulación superior para continuar desempeñando su rol profesional.

Por lo que se refiere a los créditos reconocidos, un porcentaje elevado de los mismos, está relacionado con la materia de Prácticas Profesionales (*Practicum*), que en esta titulación tiene una carga académica de 30 ECTS.

Este sistema de reconocimiento, pone de manifiesto que la experiencia laboral, acreditada únicamente por el certificado de vida laboral, no garantiza la adquisición de las competencias generales y específicas de la titulación, sino que es necesario que alumnos/as sean capaces de demostrar ese aprendizaje adquirido a lo largo de la vida a través de un procedimiento de mayor complejidad, que incluya entrevistas, presentación de trabajos, etc.

Una de las debilidades detectadas a lo largo del proceso, es el elevado número de estudiantes que no saben elaborar su curriculum vitae, en especial el *Europass*; desconocen como exponer los conocimientos y competencias que han adquirido a través de la experiencia personal y laboral. Esta situación, ha permitido que la universidad ofreciera una formación especializada en esta temática, proporcionando herramientas y habilidades necesarias para una correcta inserción laboral.

En conclusión, estas experiencias desarrolladas en el ámbito universitario, demuestran que los centros de educación superior españoles, cuentan con herramientas suficientes para elaborar protocolos en los que se establezcan las bases para el reconocimiento de la experiencia laboral.

Integrar el reconocimiento de aprendizajes en los planes de estudios universitarios, va a favorecer la conexión con los programas de educación superior europeos, facilitando así movilidad estudiantil y laboral de los presentes y futuros titulados universitarios.

2.1. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

La Universidad como institución educativa de enseñanza, desde su origen en el siglo XII, ha estado inmersa en continuos cambios vinculados con circunstancias políticas, económicas y sociales. Estas circunstancias socio-políticas, han apresurado la necesidad de un profundo cambio en el modelo de Universidad. Con la llegada del proceso de Convergencia Europea en la enseñanza superior, iniciado con la Declaración de la Sorbona, en 1998, la Unión Europea inició una reforma con la finalidad de diseñar un marco común europeo de enseñanza superior (Sotés Elizalde, 2008).

Este proceso de reestructuración de la enseñanza superior, se ha forjado en las Declaraciones de Ministros responsables de la Educación Superior de los países participantes en el proceso de Convergencia. Declaraciones como la de la Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007),

Lovaina (2009), Budapest (2010) y Bucarest (2012) han permitido la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior que tiene como principio la calidad y excelencia de la enseñanza superior en el contexto de la Unión Europea, así como su apertura y lanzamiento internacional.

Los principales objetivos del EEES, presentes en la Declaración de Bolonia de 1999, pueden resumirse en los siguientes:

1. La armonización de los sistemas nacionales de titulaciones, basada en los dos ciclos principales de grado y posgrado. El primero, capacita a los estudiantes para integrarse en el mercado laboral europeo con una cualificación profesional adecuada. El segundo, habilita para la obtención de los títulos de Máster y Doctor, concibiéndose como una formación específica orientada a la formación profesional avanzada y a la investigación.
2. El establecimiento de un Sistema Europeo Común de Transferencia de Créditos (ECTS), que promueve la movilidad, el reconocimiento académico y la integración profesional de los titulados en el mercado laboral.
3. La implantación de un Suplemento Europeo al Título, creado con la finalidad de unificar un modelo de información personalizado para el titulado universitario.

Este sistema europeo de transferencia de créditos, propulsará el desarrollo del reconocimiento de aprendizajes, debido a que el proceso de Bolonia contribuye a la implantación de un sistema común en la educación superior europea. La definición de los aprendizajes en torno a las competencias, unido al establecimiento de marcos de cualificaciones, permitirá el establecimiento de bases comunes que facilitarán el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos a través de la experiencia en el ámbito universitario (Rimbau Gilbert, Delgado García, y Rifà Pous, 2008).

En la Declaración de Bolonia, se hace hincapié en la necesidad de pasar de una orientación centrada en la enseñanza a otra centrada en el aprendizaje, fomentando el diseño de planes de estudios basados en la adquisición de competencias o resultados de aprendizajes; permitiendo así, que las universidades europeas desarrollen programas de reconocimiento y validación de competencias (Fidalgo Redondo y García Sánchez, 2007).

De este modo, el reconocimiento del aprendizaje adquirido a través de la experiencia, quedará reflejado en el Suplemento Europeo al Título, detallándose las competencias profesionales adquiridas a través de esta vía.

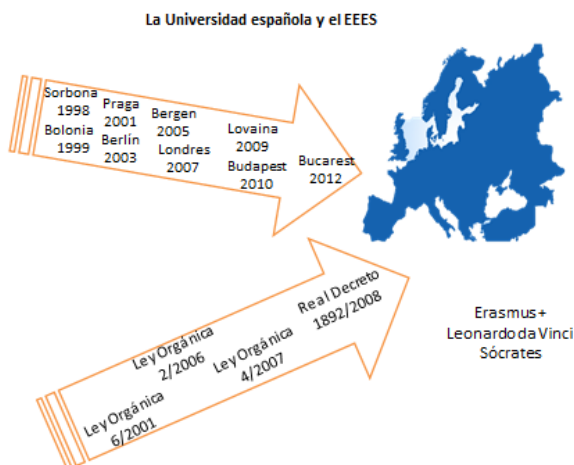
Jens Bjornavold y Danielle Colardyn, en el año 2004, esbozan una serie de elementos y puntos de reflexión que deberán tenerse en cuenta en la realización de prácticas para el reconocimiento de aprendizajes adquiridos por la experiencia, en el ámbito universitario:

1. Los estándares y créditos que se reconocerán. Si el estudiante, evidencia que posee el conjunto de competencias que forman parte de una materia, se le acreditarán los conocimientos y competencias que se adquieren en dicha materia.
2. Los procedimientos de evaluación y validación. Es necesario especificar los criterios de evaluación utilizados en las diferentes titulaciones ofrecidas por los centros universitarios.
 - a. Reconociendo créditos universitarios, cuando el estudiante demuestre que ha adquirido las competencias requeridas.
 - b. El nivel de adquisición de esas competencias, deberán estar acordes con la educación superior.
 - c. Las competencias demostradas, deberán compaginar una carga teórico-práctica adecuada.

Bjornavold, también considera que la experiencia no formal con frecuencia tiene asociadas un conjunto de competencias transversales que se deberán reconocer y validar de forma coherente en el conjunto de programas formativos de la educación superior. Souto Otero, McCoshan y Junge, en 2005, describieron los principales procesos de reconocimiento, validación y evaluación utilizados en los países europeos:

- Observación: es un método que consiste en evidenciar las competencias de un individuo durante la ejecución diaria de su trabajo. Para poder llevar a cabo esta metodología evaluativa, es necesario que el evaluador tenga un grado de competencia, conocimiento y experiencia elevado.
- Pruebas y exámenes: este tipo de pruebas permiten reconocer las competencias específicas de un plan de estudios, en cambio, no son adecuadas para evaluar las competencias generales y transversales.
- Entrevista: es un método subjetivo que requiere una alta capacitación y cualificación por parte del evaluador.
- Portafolios: este tipo de herramienta, permite recopilar instrumentos que prueban el aprendizaje adquirido por un estudiante en un ámbito específico. Además, esta herramienta puede contener información ajustada a la experiencia del candidato.

Figura 1: El Espacio Europeo de Educación Superior y la legislación española



3. LA LEY FRANCESA DE MODERNIZACIÓN SOCIAL

En Francia, la legislación sobre el reconocimiento y validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia laboral y social se ha desarrollado de una manera particular y significativa.

El proceso de reconocimiento de aprendizajes, se inicia con el Decreto 95/906, de 23 de agosto, con el que se pone en marcha un procedimiento que se extiende e introduce en el Sistema Educativo y Laboral.

En el año 1992, la República Francesa, comenzó a poner en marcha un dispositivo de reconocimiento de los aprendizajes adquiridos a través de la experiencia. La regulación, se encuentra en la ley sobre modernización social, de 17 de enero, de 2002; introduciendo en el código de trabajo la noción de la validación de la experiencia.

Esta normativa, permite sustituir el proceso de formación por el aprendizaje de la experiencia, de tal forma que lo aprendido en la experiencia no se supedita a un programa de formación, sino que la propia experiencia puede satisfacer los aprendizajes necesarios para la obtención de una titulación reglada, incluyendo a las titulaciones del ámbito universitario.

A partir de esta ley, cualquier ciudadano puede acceder no solo a la validación parcial de certificados o títulos profesionales sino a la obtención de una titulación de formación profesional y/o universitaria a través de un sistema de validación (excepto titulaciones universitarias relacionadas con la sanidad o la seguridad) (Sanz Fernández, 2006).

En los artículos 133 a 146, de la citada ley, se manifiesta el derecho al reconocimiento, validación y acreditación de los aprendizajes adquiridos a través de la experiencia; permitiendo a toda persona, con una experiencia profesional de al menos tres años,

obtener una certificación profesional, la acreditación parcial de competencias profesionales o una titulación universitaria oficial. Además, se constituye el principio de igualdad entre las titulaciones obtenidas en la educación formal, y las obtenidas a través del reconocimiento de aprendizajes.

La Universidad París VIII (Vincennes-Saint Denis), tiene integrada en su estructura académica, este procedimiento de reconocimiento, incluyendo este sistema en las Guías del Estudiante, facilitando así la información mediante esta vía. Esta institución, dispone de especialistas en acreditación de aprendizajes no formales, que han generado un marco teórico sobre la relación entre la experiencia y la formación; además, están aplicando dispositivos y procedimientos a seguir en el proceso de validación, que emplea a todo un departamento de profesores y que se ha convertido en referente de este tipo de prácticas en la universidad europea (Medina Fernández y Sanz Fernández, 2009).

El proceso de reconocimiento, validación y acreditación consta varias etapas:

1. Información: en la primera fase, se proporcionará información sobre el proceso de reconocimiento de aprendizaje experiencial a todos los colectivos interesados.
2. Recepción: en esta etapa, se aportará al candidato la información necesaria para la realización de su proyecto.
3. Acompañamiento: en esta fase, se proporcionarán herramientas metodológicas al participante, para la preparación del dossier, la realización de la prueba de competencia profesional y la entrevista con el tribunal evaluador.
4. Constitución de un dossier de validación: en esta fase, el participante elaborará un dossier en el que se detallen las competencias generales y específicas obtenidas en la experiencia profesional.
5. Evaluación por parte del tribunal: en la última fase, el tribunal analizará toda la información aportada, y elaborará un dictamen.

Florentino Sanz, en el año 2006, detalla algunas de las novedades que introduce esta normativa:

1. La experiencia práctica no es un lugar de aplicación sino un lugar de producción de conocimientos.

La práctica profesional, se considera como una aplicación y confirmación de los conocimientos y competencias adquiridos en diferentes contextos y lugares.

2. Enseñanza y experiencia: dos caminos independientes para la obtención de títulos oficiales.

Los criterios para validar una titulación universitaria, son constituidos por profesionales de la rama correspondiente y profesionales del ámbito académico. La experiencia, es considerada como un camino independiente a través del que una persona puede obtener una titulación oficial.

3. El nuevo concepto de validación, supera el concepto de dispensa de requisitos previos o de créditos académicos.

La novedad de este proceso, permite que una persona pueda obtener una titulación académica a partir de los aprendizajes adquiridos en la experiencia.

4. La figura del jurado de validación

El jurado, constituido por profesionales de la vía académica y laboral, tiene autoridad para validar total o parcialmente al aprendizaje adquirido en la experiencia.

5. Validación de experiencia laboral y personal

Los aprendizajes adquiridos en la experiencia hacen referencia a la experiencia profesional y a la experiencia personal. La experiencia profesional, puede ser asalariada o no y la experiencia personal, se refiere a la adquirida en ocupaciones públicas, voluntariado, asociacionismo, etc. Un requisito necesario para obtener el derecho a hacerse validar los aprendizajes adquiridos en la experiencia, es que la experiencia acumulada haya sido de al menos tres años.

6. Comparaciones entre el modelo de validación español y el francés

La legislación del Estado español, no contempla la validación de titulaciones universitarias, sino que únicamente se plantea en el marco de la formación profesional, donde se valida la experiencia profesional y no la personal. Además, cuando el tribunal de validación dicta un reconocimiento parcial la única salida que se plantea para completar los aprendizajes es la vía de la formación. Por tanto, en España, existe una dependencia de la vía de la experiencia para el reconocimiento de competencias respecto a la vía de la formación.

4. CONCLUSIONES

El reconocimiento de aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida, y por la experiencia, es un proceso que consiste en la evaluación de las competencias que una persona ha adquirido en contextos formales, no formales e informales, con el objetivo de ofrecer oportunidades de acceso a programas formativos, de obtener créditos universitarios o, por último, de lograr un reconocimiento socio-laboral.

En el ámbito universitario, países como Francia, han legitimado estos procedimientos con normativas específicas que permiten la obtención de titulaciones superiores, es decir, universitarias. En el caso de España, este tipo de procedimientos no ha tenido el impulso necesario para que una persona pueda adquirir una titulación universitaria oficial por el simple reconocimiento.

El reconocimiento de aprendizajes, supone la necesidad de crear nuevas herramientas metodológicas de evaluación que requieren de una dotación de recursos, planificación y organización adecuados para su puesta en práctica.

Por lo tanto, reconocer la experiencia como un espacio de aprendizaje y validar sus logros formativos con el respaldo de una titulación oficial, parece una decisión adecuada a la sensibilidad y a las demandas de una sociedad globalizada y en continua evolución (Sanz Fernández, 2005).

Uno de los aspectos que no se plantean en las experiencias españolas, es el reconocimiento del voluntariado como experiencia laboral. En titulaciones relacionadas con los servicios a la comunidad, el voluntariado, en ocasiones, es una experiencia significativa, que permite poner en práctica los conocimientos adquiridos en situaciones de aprendizaje formal, no formal e informal.

Una vez analizadas estas vías de reconocimiento, las universidades españolas cuentan con herramientas suficientes para desarrollar sistemas de reconocimiento de aprendizaje que respondan a las demandas institucionales y sociales.

Referencias bibliográficas

Arbizu Echávarri, F. M^a. (2011). Las políticas de validación. Visión comparativa a partir de la experiencia internacional: el caso de España. En, *Seminario Internacional sobre políticas de validación, acreditación y reconocimiento de aprendizajes obtenidos fuera del sistema educativo* (pp. 1-18). Buenos Aires, Argentina.

CEDEFOP (2010). *Skills supply and demand in Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.

CEDEFOP (2014). *Terminology of European education and training policy*. Luxemburgo: CEDEFOP.

Colardyn D., Bojarnavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal an Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, vol. 39, núm. 1, 69-89.

Comisión Europea (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Bolonia: Comisión de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2002). *Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa*. Luxemburgo: Boletín de la Unión Europea.

Comisión Europea (2006). *Recomendación del parlamento europeo y del consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave en el aprendizaje permanente*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea.

Comisión Europea. (2010). *Comunicación de la Comisión Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Fidalgo Redondo, R., García Sánchez, J.S. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español. *Aula Abierta*, vol. 35, núm. 1, 2, 35-48.

Jiménez Frías, R. (coord.) et al. (2009). *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (Boletín Oficial del Estado, núm. 307 de 24 de diciembre de 2001).

Ley 2002-73, de 17 de enero, de modernización social. *Journal Officiel de la République française*, 18 de enero de 2002, núm. 15.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (Boletín Oficial del Estado, núm. 89 de 13 de abril de 2007).

Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial (Boletín Oficial del Estado, núm. 61 de 12 de marzo de 2011).

Medina Fernández, O., y Sanz Fernández, F. (2009). El reconocimiento y la acreditación de la experiencia. *Revista Teoría de la Educación*, 21(2), 165-193.

Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2009). Área de Mercado de Trabajo. Formación Profesional. *Revista Actualidad Internacional Sociolaboral*, núm. 120, 66-69.

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2011). *La educación nacional y la formación profesional en Francia*. París: Autor.
- O'Donoghue, J., Maguire, T. (2006). The individual learner, employability and workplace. A reappraisal of relationships and prophecies. *Journal of European Industrial Training*, 29(6), 436-446.
- Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (Boletín Oficial del Estado, núm. 283, 24 de noviembre de 2008).
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Boletín Oficial del Estado, núm. 161, 3 de julio de 2010).
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. (Boletín Oficial del Estado, núm. 318, 31 de diciembre de 2010).
- Retortillo Osuna, A. (2011). La evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario: elementos para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 219-226.
- Rimbau Gilbert, E., Delgado García, A.M., y Rifà Pous, H. (2008). *El reconocimiento del aprendizaje experimental: un elemento clave en el EEES*. V Jornadas de Innovación Universitaria. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- Ríos González, M. F. (2006). Tendencias del aprendizaje permanente en el espacio europeo. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 271-284.
- Ruiz Corbella, M., García Blanco, M., y Bautista Cerro, M^a J. (2013). El reconocimiento de la experiencia como vía de aprendizaje, tema pendiente en la educación superior. En, *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad* (pp. 129-134). Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Sanz Fernández, F. (2005). La validación universitaria de los aprendizajes adquiridos en la experiencia: su contexto económico y social. *Revista de Educación*, 338, 101-124.
- Sanz Fernández, F. (2006). Reconocimiento y validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia: la ley francesa de modernización social. En L. Guijarro, & D.

Quintanail (coords.). *El practicum en las titulaciones de educación: reflexiones y experiencias*. Madrid: Dykinson.

Sotés Elizalde, M^a A. (2008). La educación-formación y el reconocimiento del aprendizaje o formal en los documentos europeos y en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 345-371.

Souto Otero, M., McCoshan, A., Junge, K. (2005). *An European inventory on validation of non-formal and informal learning. Conclusions: validation approaches in Europe*. Birmingham: ECOTEC.

UNESCO (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados de aprendizaje no formal e informal*. Hamburgo: Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.

CARACTERÍSTICAS Y PERFILES PROFESIONALES DEL EMPRENDEDOR/A- EMPRESARIO/A

FEATURES AND PROFILES OF THE ENTREPRENEUR

MAGDALENA SUÁREZ-ORTEGA, MARÍA JOSÉ CHISVERT TARAZONA Y MARÍA FÉ SÁNCHEZ
GARCÍA

Universidad de Sevilla

Universidad de Valencia

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

En esta comunicación se presentan resultados parciales del proyecto de investigación *Diseño de la carrera y gestión del talento emprendedor* (Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria de 2013 Plan Estatal 2013-2016 Excelencia, con Referencia: EDU2013-45704-P). Se indaga sobre las características y perfiles profesionales de las personas que quieren emprender –o que han emprendido- en el marco del desarrollo de la carrera, desde la perspectiva de emprendedores y gestores empresariales. La metodología es cualitativa, utilizándose la entrevista como técnica de recogida de información. Los datos se recogen en una primera fase del proyecto al objeto de conocer de manera general los perfiles posibles de emprendedores. Estos son de utilidad para aprender y enseñar a diseñar y gestionar la carrera emprendedora, todo ello previo al diseño de una propuesta formativa motivadora para el autoempleo. La información obtenida muestra la existencia de transiciones y tipología de emprendedores según el momento de la carrera profesional.

Palabras clave: Características del emprendedor /empresario; Perfiles del emprendedor/empresario; Emprendimiento; emprendedor /a; desarrollo de la carrera; orientación profesional.

ABSTRACT

In this paper partial results of the research project *Design career and entrepreneurial talent management* are presented (Funded by the Ministry of Economy and Competitiveness in the call for Excellence 2013 State Plan 2013-2016, with reference: EDU2013-45704-P) . It explores the characteristics and professional profiles of people who want to start entrepreneurial career, or who have undertaken-in part of the career development process, from the perspective of entrepreneurs and business managers. The methodology is qualitative, using the interview as data collection technique. Data are collected in the first phase of the project in order to meet generally possible profiles of entrepreneurs. These are useful for teaching and learning to design and manage entrepreneurial career, all before designing a motivating training proposal for self-employment. The information obtained shows the existence of transitions and type of entrepreneurs by the stage of professional career.

Keywords: Features of entrepreneur; Profiles of entrepreneur; Entrepreneurship; entrepreneur; career development; professional guidance.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro propósito es indagar sobre las características y perfiles profesionales de las personas que quieren emprender o han emprendido para de este modo, actuar y prevenir la alta tasa de desempleo en un futuro. Para conseguir esto es preciso contar con la perspectiva de los emprendedores y de los gestores empresariales.

La coyuntura laboral actual obliga a adaptarse con rapidez a los constantes cambios para aumentar la probabilidad de encontrar un empleo y/o mantener el actual, para

conseguir esto es aconsejable intervenir desde un prisma preventivo y trabajar en edades tempranas, tanto el empoderamiento sociopersonal, como el concepto de emprendimiento, para evitar posibles problemas futuros de desempleo o inestabilidad laboral.

Es necesario valorar diferentes salidas laborales y no centrarse únicamente en la opción de empleo asalariado, puesto que el autoempleo puede ser una opción válida y compatible si se trabaja coherentemente y se realiza de una forma organizada y constante. En España tenemos una alta tasa de desempleados de todos los niveles de cualificación y existe una conexión entre la bajada de dicha tasa de paro y la creación de empresas, es aconsejable, por tanto, el apoyar estrategias y acciones emprendedoras desde una perspectiva legislativa (Boletín ATA, 2013; Revista Emprendedores, 2013; Datos EPA último trimestre 2013), pero no con este tipo de acciones es suficiente. Para favorecer un perfil profesional emprendedor tenemos que educar desde la confianza, la autoestima, la capacidad para tomar decisiones y fomentando multitud de competencias transversales para el desarrollo de la carrera profesional. Los servicios estatales, educativos y de orientación juegan un papel fundamental, y es por ello, que se debe de realizar un trabajo coordinado para dar respuesta a las necesidades sociales y profesionales.

El talento emprendedor es aconsejable trabajarlo desde edades escolares iniciales y mantenerlo en todas las etapas educativas. El familiarizarse con la opción de emprender en la carrera profesional, favorece la naturalidad del concepto y la toma de iniciativa para afrontar retos. Es por todo ello, necesario realizar un estudio del perfil emprendedor y empresarial que nos ayude a mejorar el estado de bienestar personal y profesional a lo largo de la carrera. El estudio de esta realidad pretende mejorar las tasas de desempleo en un futuro, generando un bienestar social global.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES CIENTÍFICOS

En el estudio realizado por Padilla (2013) se hallan necesidades generales de orientación para el empleo y necesidades particulares, relacionadas con el autoempleo y las competencias emprendedoras. Es recomendable, por tanto, responder a dichas necesidades facilitando una orientación durante la etapa transitoria dirigida a emprender y facilitarle a la persona emprendedora información y recursos de interés (Molales, 2008; Padilla, 2013).

En la actualidad, es frecuente encontrar un cierto apoyo a las acciones que potencian el apoyo a los emprendedores para estimular el crecimiento y la creación de empleo, tal y como se refleja en la normativa actual; Ley 11/2013, de 26 de julio; DECRETO

219/2011, de 28 de junio y Ley 14/2013, de 27 de septiembre etc. Cabe preguntarnos si estas medidas son suficientes o si realmente debemos de contribuir con la aportación de un modelo más educativo y actitudinal que permita a las personas construir sus proyectos desde el desarrollo sólido de sus carreras. Los pensamientos más innovadores en esta temática se inclinan hacia la importancia del enfoque cognitivo, centrándose principalmente, en la importancia que tiene el motivo que lleva a emprender (Busenitz, y Lau, 1996; Simon et al, 1999). Konstantin, Svetlana y Michael (2010).

En nuestro país se están realizando avances con trabajos relacionados con esta temática, podemos aludir al trabajo de Palomares-Montero y Verdeguer-Aracil (2013) en el cuál se apuesta por la necesidad de enseñar a aprender desarrollando competencias emprendedoras desde los entornos educativos iniciales. Siguiendo a estas autoras se puede apreciar que existe una evolución en el concepto de emprendimiento y en el de emprendimiento social, puesto que el enfoque que en sus investigaciones aportan, mantienen la importancia de una perspectiva de competencias relacionadas con el campo de la orientación para el autoempleo, ya que estas competencias emprendedoras deben ser aprendidas desde las enseñanzas iniciales. Es fundamental, por consiguiente, que los propios estudiantes y futuros emprendedores, sepan trabajar las ideas propias, analicen sus debilidades y sus fortalezas, gestionen su motivación y tengan habilidades sociales y emocionales para cooperar y trabajar en equipo. Es fundamental a su vez “el desarrollo de la creatividad, la confianza y el sentido crítico” (Palomares-Montero y Verdeguer-Aracil, 2013, p. 283-284).

2.1. Las competencias emprendedoras generales

Diferenciamos dos posibles enfoques competenciales, el primero de ellos unifica aspectos tradicionales, propio de un enfoque por competencias vinculado al mundo profesional y de la empresa, el segundo de los enfoques centra su atención en las competencias clave y está relacionado con el ámbito más educativo y social (Martínez y Carmona, 2009, p. 95). Si logramos que la persona emprendedora se conozca y tenga acceso a la información de interés para mejorar su proyecto, podremos avanzar en buena dirección. Se necesita, además de lo anteriormente expuesto, un trabajo actitudinal para que el emprendedor valore las opciones como alcanzables y posibles de estudio, y no las considere inviables antes de haberlas analizado en profundidad.

Hay ocasiones en las que una persona tiene que poner en marcha otro planteamiento diferente al pensado inicialmente, de ahí la importancia de recibir una buena orientación y formación para el emprendimiento, que asesore en aspectos relacionados con los

pasos a seguir, los requisitos legales y especialmente trabaje la opción de autoempleo desde el análisis del propio potencial personal y profesional partiendo de una evaluación diagnóstica de calidad que constituya unos cimientos fuertes y capaces de sostener un futuro proyecto a largo plazo.

2.2. Transformación competencial

Al igual que se transforman los mercados y sus exigencias, también surge la necesidad de que los emprendedores transformen y adapten sus competencias a las nuevas coyunturas. Los abruptos cambios económicos y de la tecnología hacen necesaria una orientación específica en personas, por tener que enfrentarse en ocasiones a frustraciones o transiciones deseadas y no deseadas (Schlossberg, 2005; Schlossberg, Lissitz, Altman y Steinberg, 1992). Estas transiciones implican necesidades que, en ocasiones, son vividas como una desorientación personal y una inseguridad que requiere de ayuda.

Es evidente que la adaptación al cambio y a la necesidad de transformar las competencias es cada vez más necesaria, rápida y brusca. Los servicios de orientación deben estar preparados para afrontar estos retos y ayudar a dicha transformación. En ocasiones el ritmo del mercado y las exigencias del mismo llegan antes a los emprendedores que a los agentes sociales y a los servicios de orientación para emprendedores. El que esto suceda es peligroso. Por lo tanto desde todas las perspectivas, debe de haber una adaptación al cambio y una capacidad de transformar nuestras competencias.

2.3. El proceso de emprender y las competencias emprendedoras esenciales

Hay multitud de factores que influyen en el proceso de emprendimiento, Heller (2010) enumera la importancia de los factores político-institucionales, las condiciones contextuales, del mercado de trabajo y los condicionantes personales, tales como la motivación o la necesidad emprendedora.

Varios autores coinciden (Sánchez García, 2013; Taveira y Rodríguez Moreno, 2010; Palomares-Montero y Verdeguer-Aracil, 2013) en afirmar que para emprender un proyecto es necesario disponer de unas competencias nucleares, como lo son las competencias profesionales específicas, las competencias de gestión empresarial y las competencias de gestión de la carrera profesional.

Continuando con la revisión literaria científica confirmamos que estas competencias, que están muy relacionadas con el éxito en el desarrollo profesional, se van diversificando y mejorando a lo largo de la vida de las personas, pero esto depende, en gran medida, de sus circunstancias y de las necesidades de cada emprendedor. Para

varios autores (Guichard, 2003, 2007; Martínez y Carmona, 2009; Rodríguez Moreno y Gallego, 1999; Sánchez García, 2013; Serreri, 2007; Suárez Ortega, 2008; Taveira, 2009) son destacables y merecen una mención especial las competencias de gestión y desarrollo personal, las competencias de aprendizaje, exploración y planificación de la carrera y las competencias asociadas al desarrollo de proyectos y a la empleabilidad.

Antes de determinar únicamente cómo competencias emprendedoras esenciales, las enumeradas anteriormente, contribuyen a la carrera, debemos realizar un análisis de la importancia que debe de existir entre el proyecto de desarrollo vital y el proyecto emprendedor, se debe de respirar una sintonía entre ambos. Siguiendo a Suárez-Ortega (2013), puede afirmarse que las competencias de gestión de la carrera atienden al papel que desempeñan ciertas dimensiones personales como factores de desarrollo del proyecto profesional y de vida de cada persona.

Por lo tanto parecemos coincidir en que el proyecto emprendedor debe ser coherente y formar parte del propio proyecto vital y profesional de la persona emprendedora. Es en este marco, en el que de un modo especial, la orientación y la acción formativa debe ayudar a la exploración y al crecimiento de todo el bagaje de competencias mencionadas. Más importante aún, es tener en cuenta el marco actitudinal y motivacional desde el que partimos para general un cambio y contribuir a una mejora personal y social. Todo lo mencionado anteriormente respeta la línea de los enfoques de la orientación para el empleo desde un modelo holístico e integral (Patton y McMahon, 2009) en la que se debe de tener en cuenta el manejo de nuevas herramientas para el desarrollo profesional y personal desde un prisma psicológico y pedagógico más positivista (Suárez-Ortega y Moreno-Calvo, 2013). Siguiendo con esta ideología, el proyecto profesional y vital requiere definir o redefinir en cada momento hacia dónde vamos, teniendo clara nuestra identidad, planificando los itinerarios con sentido y coherencia, todo ello desde una perspectiva de cambio y de constante toma de decisiones (Corominas e Isús, 1998). Por todo ello, la orientación de proyectos profesionales nos sitúa en una perspectiva holística y de integración vital, en el que los implicados son emprendedores en los que confluyen determinantes personales y sociales, necesidades concretas y diferentes metas de autorrealización (Echeverría, 1999; Lucas y Carbonero, 2002; Romero, 2009).

Haciendo un recorrido por la puesta en marcha de la construcción de proyectos profesionales, encontramos perspectivas y actuaciones diferentes según los países analizados. En España, las actuaciones para el desarrollo de los proyectos profesionales, han tenido una especial evolución en el ámbito universitario, relacionando este con la función tutorial (Rodríguez Moreno y Gallego, 1999). En Francia, el

desarrollo del mismo, es institucional y enfocado principalmente a adolescentes y jóvenes de institutos y universidades. Es en los países anglosajones dónde el desarrollo del proyecto profesional ha tenido mayor aplicación con personal adultas, en las empresas, asimilando en estos países, el proyecto como una capacidad para planificar y prepararse para el futuro. Aunque los avances están llegando, en España, actualmente, el proyecto profesional aún no se aplica en su totalidad en la práctica orientadora para el empleo, por lo que seguimos consideramos dicha temática una asignatura pendiente que necesita de una innovación inminente. En este caso concretamente para atender los problemas de la ciudadanía en relación con el desempleo y la conveniencia de desarrollar un tejido productivo en el que el emprendimiento se sitúe a la cabeza más por vocación que por necesidad laboral.

3. FINALIDAD Y OBJETIVOS

Desde esta perspectiva contextual y conceptual sobre el desarrollo profesional, nos proponemos realizar una aproximación cualitativa a las características de las personas emprendedoras, con el fin de conocer sus implicaciones para el desarrollo de su carrera profesional, tanto en el caso de trayectorias emprendedoras incipientes como en el caso de trayectorias empresariales más consolidadas. En concreto, los objetivos de este trabajo son:

1. Indagar sobre las características de las personas que quieren emprender –o que han emprendido- en el marco del desarrollo de su carrera.
2. Identificar y describir los posibles perfiles entre los emprendedores, sobre la base de las características encontradas, de su trayectoria, necesidades, competencias, aspectos motivacionales, experienciales o de otra índole.

Se plantea esta aproximación desde la perspectiva de los propios emprendedores.

4. MÉTODO

La metodología es cualitativa, utiizándose la entrevista como técnica de recogida de información. Los datos se recogen en una primera fase del proyecto al objeto de conocer de manera general los perfiles posibles de emprendedores.

El proyecto “Diseño de la carrera y gestión del talento emprendedor” se desarrolla en tres fases, si bien en este trabajo nos centramos en recoger datos cualitativos (Fase 1) con la intención de conocer las características y los perfiles profesionales de personas en transición al emprendimiento, o que ya han emprendido.

El estudio en esta fase aplica entrevistas a una muestra de expertos a nivel nacional, considerando como tales a gestores y coordinadores empresariales, spin off, técnicos en orientación, consultores, viveros de empresas y responsables de servicios, formadores en competencias emprendedores, entre otros. Aunque en esta fase se han desarrollado un total de 19 entrevistas y dos grupos de discusión, y dado que estamos desarrollando el análisis global de resultados, en este trabajo profundizamos en el objeto de estudio desde los discursos de 6 entrevistas. Por tanto se presentan resultados parciales del proyecto en esta fase.

El guión que utilizamos quedó conformado por tres dimensiones relativas a la 1) Clarificación y limitación del concepto de persona emprendedora; 2) Delimitación de perfiles de: a) Emprendedor/a consolidado/a y b) Emprendedor/a en transición.

5. RESULTADOS

Insistimos en que se presentan resultados parciales del proyecto *Diseño de la carrera y gestión del talento emprendedor* (Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria de 2013 Plan Estatal 2013-2016 Excelencia, con Referencia: EDU2013-45704-P).

Se indaga sobre las características y perfiles profesionales de las personas que quieren emprender –o que han emprendido- en el marco del desarrollo de la carrera, desde la perspectiva de emprendedores y gestores empresariales.

5.1. Características de las personas emprendedoras/as

Los informantes nos destacan una idea de emprendedor/a que tiene que ver con una persona creativa, capaz de imaginar y trazar un plan profesional acorde con sus expectativas, intereses y necesidades. Son personas que están abiertas al cambio con adaptabilidad y flexibilidad profesional y personal, y que mantienen una actitud activa intentando dar respuestas a los problemas con naturalidad. Asimismo, mantienen una actitud proactiva y autónoma, con una identidad siempre en construcción para seguir avanzando, aprendiendo.

Los/as emprendedores/as se caracterizan por:

Creatividad, imaginativo, carácter innovador, buscan la idea, abierto al cambio

Iniciativa, capacidad de poner las cosas en marcha, capacidad de acción

Autonomía. Toman decisiones propias fácilmente.

Inconformistas, ambición sana

Capacidad de adaptarse a las circunstancias

Siempre activa, en desarrollo, en aprendizaje

*Saber ver el futuro, actitud proactiva, adelantarse a los cambios
Que generan ideas y soluciones.*

En los discursos también se han puesto de manifiesto otras habilidades y capacidades importantes que caracteriza a las personas emprendedores/as. Estas tienen que ver en general con una actitud positiva ante la vida y ante el proyecto profesional, también ante los cambios laborales. Ha sido importante las opiniones manifestadas sobre la vocación, y el hecho de no emprender por necesidad o vincularse emocionalmente con la idea de negocio. La capacidad de autoaprendizaje, el trabajo constante, la persistencia, el conocimiento del sector en el que se emprende o asociarse con personas que sí lo conozcan, la capacidad de planificar un proyecto profesional emprendedor y trabajarlo a lo largo del tiempo, siendo constante, perseverante e innovador en cuanto a las formas que este puede ir tomando para adecuarse a las necesidades del sector y a la demanda específica de la zona donde la empresa se instale. Y, por supuesto, es destacada la necesidad de estar disponible para poder invertir tiempo en el proyecto, desde la responsabilidad y compromiso con el mismo.

Capacidad de ver las oportunidades, optimista

Con ilusión, apasionada por lo que hace

Autodidactas, se forman a sí mismos, capacidad de aprendizaje

Capacidad de esfuerzo, de trabajo, tenaz, perseverante, constante (no sensible a la derrota, con capacidad de levantarse rápidamente y volver)

Conocimiento del sector (que te da capacidad de dirigir)

Con capacidad de planificación, de crear y gestionar proyectos a medio-largo plazo

Responsabilidad, compromiso

Dedicación, disponibilidad.

Los informantes han destacado otro conjunto de cualidades que tienen que ver también con competencias de gestión de la carrera profesional (y personal). Estas tienen que ver con el concepto de saliencia y seguridad personal y laboral, con la empatía y la capacidad de la persona/grupo para asumir riesgos y valorar situaciones (previa, durante y post al cambio), saber rodearse de un equipo eficaz y liderar los talentos, manteniendo un tándem entre las competencias personales y las grupales.

Seguridad, confianza en sí misma

Empatía

Capacidad de asunción de riesgos, se manejan bien en situaciones de incertidumbre

Inquietud por probar, sentimiento de querer avanzar confiando en ir siempre “un pasito más allá”

Tener conocimientos, habilidades personales, sociales y de gestión, liderazgo Individualista

Saber rodearse de un equipo con otros talentos

Movilizan a otras personas y son capaces de “agregar” a personas

Habilidad para seleccionar las personas adecuadas para crear la empresa

Cualidades de un equipo, no individuales.

5.2. Perfiles profesionales sobre emprendimiento

En un trabajo anterior (Suárez-Ortega, Cortés-Pascual & Sánchez-García, 2015) se avanzó alguna información sobre los perfiles de emprendimiento considerados, entendiendo que “un emprendedor/a consolidado puede ser entendido como persona con cierto éxito en el mundo empresarial y cuyo trabajo puede resultar relevante para otras personas en transición al emprendimiento” (p.518). Asimismo, respecto al perfil de *emprendedor/a en transición* partíamos de la hipótesis de un perfil más diverso considerando las distintas formaciones y trayectorias previas.

En este trabajo que profundiza en los resultados del anterior, encontramos que estos perfiles de emprendimiento se encuentran relacionados con los diferentes momentos de la carrera emprendedora, y de ahí también su complejidad para definirlos y acotarlos. No obstante, en general consideramos tres perfiles que resultan interesantes para nuestro proyecto: emprendedores/as en transición, personas que han emprendido (empresarios/as, trabajadores/as autónomos/as) y potenciales emprendedores/as.

5.2.1. Personas en transición al emprendimiento

Se definen por los informantes como aquellas personas que están en el proceso de montar su empresa, y de hacer realidad su proyecto emprendedor. Esta transición puede ser tanto de una situación de desempleo al emprendimiento, como de una situación de autoempleo anterior a otra con la necesidad de mejora profesional (reinserción).

El emprendedor que está en transición es aquel que aún no ha conseguido consolidar la empresa

Transición del desempleo al emprendimiento o autoempleo

Emprendedor por necesidad, motivado por un factor externo (despido, mejora laboral, etc.)

Transición del trabajo por cuenta ajena al emprendimiento

Personas que han montado un negocio y les ha ido mal y quieren montar otro.

Los participantes también se han referido a este perfil como emprendedores/as nacientes, ya que son personas que se inician en el emprendimiento y que tienen el objetivo de poner en marcha una empresa/proyecto empresarial. A estas personas les asignan las mismas cualidades y características que a cualquier emprendedor, únicamente considerando que al estar en un momento inicial y contar con menor experiencia pueden necesitar de más formación y orientación profesional.

El empresario naciente está creando una organización, pone en marcha todas las cosas y todo es nuevo, antes no había nada. Dedicar mucho tiempo a resolver muchos problemas, necesita mucha capacidad de trabajo, pero además una gran capacidad de adaptación, flexibilidad, incluso incertidumbre porque en cada momento se encuentra con algo que no lo había vivido nunca.

Se es emprendedor en transición en el momento en que se empieza a preguntar y toma la decisión de emprender. Está en la fase de hacer (constituir la sociedad, hacer el plan de empresa...) dejas de estar en transición cuando constituyes la empresa y empiezas a vender.

Una idea que se destaca en los discursos de los informantes es la diversidad existente dentro del perfil de emprendedores/as en transición. Aquí se encuentran tanto los que tienen una idea de negocio más clara como aquellos que aún no tienen seguridad con la opción de emprender y que lo están pensando. También la diversidad se acentúa según la trayectoria profesional anterior, el momento actual respecto a la carrera (unido a las distintas situaciones personales y familiares que también influyen en la opción de emprender y gestionar un proyecto emprendedor), y según las necesidades y cualificación profesional.

Los que tienen una idea clara, con un plan de negocio bien desarrollado porque tienen conocimientos del ámbito empresarial

Los que tienen una idea trabajada pero no tienen la capacidad para plasmarla en el papel por falta de conocimiento y competencias del ámbito empresarial.

Los que tienen necesidad de montar algo para sobrevivir

Los que tienen ganas de montar un negocio

Intra-emprendedor. Emprendedor que no es empresario pero que emprende en su trabajo por cuenta ajena

Modalidades emprendedores en transición: Los experimentales, de voy a probar por curiosidad; El ejecutivo.

5.2.2. Personas que han emprendido (empresarios/as, trabajadores/as autónomos/as)

Aquí también encontramos diversidad de perfiles en función de las características de las trayectorias profesionales y las variables que se pongan en juego.

A la persona con pensamiento de empresa se le asocia afán de crecimiento. Hay autónomos que lo son por circunstancias del mercado o por imposición legislativa. No piensan en concepto de empresa. Tienen un componente emprendedor porque realizan una actividad de forma autónoma pero también los hay emprendedores por vocación: emprendedores que están convencidos de que quieren montar una empresa. Los que tienen el deseo de trabajar por cuenta propia. El contrapunto sería la situación de emprendimiento por necesidades, esto es, personas que se ven avocadas a emprender aunque su perfil competencial, trayectoria profesional anterior, y en muchas ocasiones la situación personal, familiar y económica actual ofrezca limitaciones al emprendimiento.

Personas que han aprendido un oficio y lo realizan (autónomos)

Empresario: persona que constituye una empresa. Es una situación legal

La diferencia a nivel de definición entre autónomo y empresario, es la intención de crecimiento del empresario.

Personas avocadas por la situación (por necesidad): se ven obligados a emprender, les faltan capacidades, no tienen esa predisposición empresarial.

Tienen necesidad de encontrar un medio de vida.

Un aspecto interesante que los informantes han destacado en sus discursos, es que la diferencia entre unos emprendedores y otros radicaría en las acciones que llevan a cabo pero no en las actitudes que les empujan a ello. Por tanto, a nivel de cualidades y competencias se presupone que la demanda es general respecto a la acción y proceso de emprendimiento.

Asimismo, han aportado datos interesantes sobre las posibles relaciones entre los perfiles de emprendedores/as con éxito y consolidado, manifestando por un lado que hacen alusión a lo mismo. *Entendiendo éxito, que sea capaz de mantenerse en el mercado y vivir de ello. Una empresa consolidada es la que se mantiene en el tiempo, eso puede ser sinónimo.* Por otro, establecen una diferencia en cuanto al proceso emprendedor, entendiendo que este se mantiene a lo largo de la carrera profesional aunque puedan darse transiciones. *Un emprendedor con éxito es el que ha llevado a cabo su idea satisfactoriamente, pero un emprendedor consolidado sería el que tras un*

cambio ejecuta otro. No se detiene en el primero, independientemente de si ha tenido éxito o no.

En cualquier caso, parece que hay un acuerdo en cuanto a que los requisitos para que un emprendedor se consolide dependen del ciclo de la empresa y del ciclo del producto, para que la empresa tenga éxito tiene que mantenerse en el tiempo y la persona/grupo necesita reinventarse para mantenerse en el mercado y tener éxito profesional.

5.2.3.Potenciales emprendedores

Un potencial emprendedor sería una persona que tiene una necesidad de realizar algún cambio y es consciente de ello.

También una persona motivada por desarrollar una actividad productiva en un segmento de mercado determinado.

Este perfil se identifica por los informantes incluyendo a las personas que saben que tienen que trabajar en proceso de que sus sueños se cumplan. Son personas que ya desde pequeños/as comparten algunas inquietudes/cualidades. Es...

Inquieto

No acepta la norma

Busca un poquito más allá

Con curiosidad científica

Inconforme

Insatisfecho

Se destaca el valor de la educación para fomentar el emprendimiento. *No se nace emprendedor. Se educa desde la cuna. Es muy importante el entorno.* Se hace patente la necesidad actual de fomentar el espíritu emprendedor desde la escuela, aspecto que no suele hacerse en opinión de los informantes. Esto es importante dado que en sus opiniones, el emprendimiento es una cuestión sobre todo de motivación intrínseca (si aludimos al emprendimiento por vocación).

Emprendedor potencial somos todos. Tiene que saltar la chispa, que consiste en ver una solución diferente.

Todo es cuestión de motivación sobre todo intrínseca, capacidad de ver que puedo realizar mis sueños.

Aunque también extrínseca. Circunstancias del entorno

Es aquel que se ve capaz de todo, no le parece que nada sea imposible.

Se es potencial emprendedor mientras se está formando. Está en la fase de recibir formación y aprender.

Aquel que desde edades tempranas encuentra soluciones innovadoras a los retos que se le presentan

Para finalizar aportamos otra idea interesante manifestada en los discursos: *Un emprendedor en transición no es lo mismo que un potencial emprendedor desde el momento en el que el primero ya está implantado en el mercado y el segundo no, pero además las causas que les motiva a emprender son distintas, ya que el primero lo hace por necesidad mientras que el segundo va en busca de oportunidades.* La diferencia entre el potencial emprendedor y el emprendedor en transición es que este ya ha tomado la decisión de llevar a cabo un proyecto emprendedor, o hacer un intento de cambio en su caso, mientras que el primero lo puede estar pensando en el mejor de los casos pero no ha tomado de decisión.

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La intención de este trabajo ha sido clarificar el concepto de emprendimiento y los factores y características asociadas al mismo, en el marco de la carrera profesional, a fin de conocer con mayor profundidad cómo orientar de manera óptima los procesos de construcción del proyecto profesional desde la perspectiva emprendedora.

El primer paso para aproximarnos al concepto ha sido situarlo en el modelo ideológico que lo sustenta. El emprendimiento, nacido bajo el modelo neoliberal, ha alcanzado relevancia beneficiado por el aumento de la diferenciación funcional del trabajo, de la individualidad y de una mercantilización en la que el valor de cambio de los objetos prevalece sobre el valor de uso. Fruto de ello, algunas de las personas expertas consultadas aludían al cambio en las relaciones laborales, a cómo la escasez de empleo ha trasladado el peso de la flexibilidad sobre quienes desarrollan la fuerza de trabajo, convirtiéndoles en ocasiones en emprendedores o emprendedoras forzados por el contexto. Y esta advertencia no siempre se realizaba desde la aceptación, también se han escuchado voces que aludían a ello desde la crítica.

Por otra parte, el emprendimiento no nos lleva a una definición unívoca. Por tanto el papel del orientador/a requiere de una toma de posición ideológica, o quizás de una aproximación al constructo en atención a definiciones múltiples, trasladando a la persona usuaria esa decisión. En los resultados se describe cómo personas expertas consultadas definían el emprendimiento como las iniciativas empresariales dirigidas a la creación de una empresa. Por otra parte, como Stryjan (2006) pone de relieve, una cultura empresarial puede promoverse prestando atención al desarrollo social, así como a los beneficios económicos. La orientación de proyectos profesionales nos sitúa en una

perspectiva holística y de integración vital, donde confluyen determinantes personales y sociales, necesidades concretas y diferentes metas de autorrealización.

En los resultados se describen las características de una persona de espíritu emprendedor, también las competencias que requiere, las diferencias y similitudes entre un emprendedor o emprendedora consolidado, novel o potencial. El análisis realizado muestra consenso sobre una pregunta clave: el emprendedor, la emprendedora, ¿nace o se hace? Se trata sin duda de una cuestión relevante para la orientación profesional: en el primer caso, desde la orientación se identificaría qué características ya posee la persona que acude a su servicio para poder valorar si se trata de una emprendedora o no. Sin embargo, si el emprendimiento es susceptible de aprendizaje quizás se requiera de un proceso de acompañamiento que favorezca la apropiación de la competencia emprendedora. Los resultados muestran que efectivamente hay una labor formativa que puede iniciarse en el ámbito profesional y que requiere del asesoramiento de la figura orientadora.

Son sin duda las figuras de emprendimiento potencial y en transición las que en mayor medida requerirán del servicio de orientación profesional. Es clave un adecuado tratamiento del emprendimiento en el asesoramiento de proyectos profesionales.

Referencias bibliográficas

- Stryjan, Y. (2006). The practice of social entrepreneurship: notes toward a resource-perspective. En C. Steyaert y D. H. Hjorth (eds.), *Entrepreneurship as social change. A third movements in entrepreneurship book* (pp. 35-55). Northampton: Edward Elgar Publishing, Inc.
- Suárez Ortega, M., Cortés Pascual, P & Sánchez garcía, M.. (2015). Orientación para la construcción de la carrera profesional desde perfiles de emprendimiento. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 513-520). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Busenitz, L. W., & Lau, C. (1996). A cross-cultural cognitive model of new venture creation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 20(4), 25-39.
- Palomares-Montero D, Verdeguer-Aracil I. 2013. Proyectos educativos de emprendimiento social ¿Promueven las universidades la inclusión social más allá de lo escolar? En *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*, Chisvert MJ, Ros A, Horcas V (eds). Octaedro: Barcelona: 272–298.
- DECRETO 219/2011, de 28 de junio, por el que se aprueba el Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el Sistema Educativo Público de Andalucía.

- Echeverría, B. (1999). Profesión, formación y orientación. En L. Sobrado (ed.), Orientación e intervención sociolaboral (pp. 9-40). Barcelona: Estel.
- Guichard, J. (2003). Problemática y finalidades de la orientación profesional. Revista Europea de Formación Profesional, 26, 5-20.
- Guichard, J. (2007). Projet (plan, projet, prospect). En J. Guichard y M. Huteau, Orientation et insertion professionnelle, 75 concepts clés (p. 344-351). Paris: Dunod.
- Heller, L. (2010). Mujeres emprendedoras en América Latina y el Caribe: realidades, obstáculos y desarrollo. Santiago de Chile: CEPAL.
- Konstantin K.; Svetlana K.; Michael B. Arthur, S. (2010). Career entrepreneurship. ESMT. European school of management and technology.
- Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización.
- Ley 11/2013, de 26 de julio, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo.
- Lucas, S. y Carbonero, M.A. (2002). Construyendo la decisión vocacional. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Martínez, F.M. y Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de "Competencias emprendedoras": valor social e implicaciones educativas. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7 (3), 82-98.
- Morales Gualdrón, S.T. (2008). El emprendedor académico y la decisión de crear spin-off: un análisis del caso español. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de Valencia. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9669/morales.pdf?sequence=1>
- Padilla Carmona, M. T. (2013). Estrategias de exploración y diagnóstico aplicadas a la orientación y al cambio personal. En M.F. Sánchez García, Orientación profesional y personal (pp. 235-256). Madrid: UNED.11
- Rodríguez Moreno, M.L. y Gallego, S. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 10, 179-192.
- Romero, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L. Sobrado y A. Cortés, Orientación Profesional, nuevos escenarios y perspectivas (pp. 119-141). Madrid : Biblioteca Nueva.

- Sánchez García, M. F. (2013). Intervención orientadora en las dimensiones profesional y personal. En M.F. Sánchez García, Orientación profesional y personal (pp. 75-97). Madrid: UNED.
- Schlossberg, N.K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions: le cas particulier des non événements. L'orientation Scolaire et Professionnelle, 34, 1, 85-101. Recuperado de <http://osp.revues.org/index345.html>
- Schlossberg, N. K., Lissitz, R., Altman, J., and Steinberg, L. (1992). Non-events: Describing a new construct. Unpublished manuscript. College Park, MD: University of Maryland.
- Serreri, P. (2007). El balance de competencias y la orientación profesional: Teoría y práctica. En M.L. Rodríguez Moreno y P. Figuera Gazo (coords.), Reflexiones en torno al balance de competencias. Concepto y herramientas para la construcción del proyecto profesional. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Suárez Ortega, M. (2013). Autoconcepto, valores y expectativas como factores de desarrollo. En M.F. Sánchez García, Orientación profesional y personal (pp. 119-138). Madrid: UNED.
- Taveira, M.C. (2009). Promoción de la empleabilidad profesional en la vida adulta. El papel de los seminarios de gestión personal de la carrera. X Seminari permanent i internacional d'orientació professional. Barcelona: Departament MIDE, Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona (documento inédito), noviembre 2009.
- Taveira, M.C. y Rodríguez Moreno, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21, 335-345.

CONCEPTUALIZACIÓN DEL EMPRENDIMIENTO EN EL MARCO DE LA CARRERA PROFESIONAL

CONCEPTUALIZATION OF THE ENTREPRENEURSHIP IN THE PROFESSIONAL CAREER CONTEXT

MAGDALENA SUÁREZ-ORTEGA, MARÍA JOSÉ MÉNDEZ LOIS, ALEJANDRA CORTÉS PASCUAL Y MARÍA FÉ SÁNCHEZ-GARCÍA

Universidad de Sevilla

Universidad de Santiago de Compostela

Universidad de Zaragoza

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

En esta comunicación se presentan resultados parciales del proyecto de investigación *Diseño de la carrera y gestión del talento emprendedor* (Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria de 2013 Plan Estatal 2013-2016 Excelencia, con Referencia: EDU2013-45704-P). Nos proponemos indagar en la conceptualización del emprendimiento en el marco de la carrera profesional. Concretamente se describe y caracteriza qué factores se encuentran vinculados con el concepto de emprendimiento en el campo de la orientación profesional, cómo se define y caracteriza dicho término y cómo se entiende por coordinadores y gestores empresariales. La metodología aplicada es cualitativa aplicándose la entrevista semiestructurada como técnica de recogida de datos a un conjunto de 20 informantes. Clarificar el concepto de emprendimiento y los factores y características asociadas al mismo, en el marco de la carrera profesional, nos ayuda a conocer cómo orientar de manera más óptima los procesos de construcción del proyecto profesional desde la perspectiva emprendedora.

Palabras clave: Emprendimiento; emprendedor/a; desarrollo de la carrera; orientación profesional

ABSTRACT

In this paper partial results of the research project *Design career and entrepreneurial talent management* are presented (Funded by the Ministry of Economy and Competitiveness in the call for Excellence 2013 State Plan 2013-2016, with reference: EDU2013-45704-P) . We intend to investigate the conceptualization of entrepreneurship within career. Specifically it described and characterized what factors are linked to the concept of entrepreneurship in the field of vocational guidance, how it is defined and characterized the term means by business managers and employ coordinators. The methodology is applied qualitative semi-structured interviews as data collection technique to a group of 20 informants. Clarify the concept of entrepreneurship and the factors and characteristics associated with it, as part of the career, helps us to know how to orient more optimally construction processes of the professional project from the entrepreneurial perspective.

Keywords: Entrepreneurship; entrepreneur; career development; professional guidance

1. INTRODUCCIÓN

El término anglosajón *entrepreneurship* está estrechamente relacionado con el vocablo francés *entrepreneur*, que aparece a principios del siglo XVI en economía, negocios, finanzas, etc., tiene el sentido más específico de ser aquella persona, o grupo de personas, que está dispuesto a asumir un riesgo económico. Desde este punto de vista el término se refiere a quien identifica una oportunidad y organiza los recursos necesarios para ponerla en marcha (Liñan, 2004).

En los contextos actuales en los que vivimos es muy necesaria la capacidad de convertir las necesidades y los deseos en actos de voluntad, consistentes en tomar decisiones, hacer elecciones y dirigir la acción y para ello es necesaria, entre otras competencias clave, aquella que hace referencia a la posibilidad de crear y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales. Las capacidades concretas de esta competencia, que podríamos denominar emprendedora, siguiendo a Marina (2010), son: definir un proyecto y fijar una meta; identificar y evaluar los recursos de los que se dispone y los que se necesita (tiempo y dinero, establecer prioridades y seleccionar objetivos; equilibrar los recursos que se necesitan para lograr metas múltiples y, aprendiendo de acciones pasadas, proyectar a las futuras haciendo un seguimiento de cómo progresa dicho proyecto para hacer los ajustes pertinentes.

Para reforzar el papel de la formación en la creación de una cultura más creativa y emprendedora es necesario que se cree un sistema de formación y apoyo docente e institucional para que puedan transmitir al alumnado las capacidades, habilidades y actitudes más adecuadas para forjar proyectos desde trayectorias profesionales y personales sólidas. También en este plano es importante fomentar la participación de agentes sociales y empresas y estimular las competencias empresariales en la formación.

Los ciudadanos españoles, hombres y mujeres, si desarrollan sus capacidades para emprender tendrán oportunidades dentro de la economía social para formarse, actualizar sus conocimientos, acceder a innovaciones tecnológicas, a participar de redes empresariales a nivel individual y colectivo, a tener otra visión del cumplimiento y la legalidad de normas para el desempeño empresarial, creándose de esta manera un tejido empresarial cohesionado, integrando y reconociendo el valioso aporte de todas las personas al sistema social y económico aún en tiempos, como los actuales, de crisis financiera (Peñaranda y Cobos, 2012).

En el proceso emprendedor operan distintos factores, entre ellos, Heller (2010) alude a los factores político institucionales, los condicionantes generales del contexto, los

condicionales del mercado laboral y los condicionantes personales (motivaciones, estímulos y necesidades del emprendedor/a). Míguez et al. (2007, cit. en Rodeiro y Fernández, 2011) cita los siguientes factores como los que impulsan a los individuos a crear su propia empresa, clasificándolos en tres categorías:

- Motivaciones personales, entre las que podemos mencionar la satisfacción personal de trabajar en la actividad deseada, el reconocimiento social, la tradición o los rasgos de la personalidad, tales como la independencia, la autonomía o el dinamismo personal. Las motivaciones personales tienen un carácter intrínseco al propio emprendedor/a, frente al resto de los factores que tienen una naturaleza fundamentalmente extrínseca.
- Motivaciones materiales relacionadas con la creación del propio puesto de trabajo (autoempleo), el descubrimiento de una oportunidad de negocio cuya explotación generará ganancias económicas o la intención de ofertar un servicio más personalizado a los y las clientes/as. Este grupo de motivaciones está asociado con lo que tradicionalmente se reconoce como motivaciones de oportunidad.
- Motivaciones negativas, que normalmente hacen referencia a los condicionantes existentes en el entorno: la falta de un puesto de trabajo, el deseo de romper el techo de cristal o la búsqueda de mejores condiciones laborales asociadas a una mejor conciliación entre vida personal y profesional. Estas motivaciones negativas constituyen, a grandes rasgos, lo que se reconoce como motivaciones de necesidad.

La revisión de la literatura científica actual en este campo (Sánchez García, 2013; Taveira y Rodríguez Moreno, 2010; Palomares-Montero y Verdeguer-Aracil, 2013) nos permite identificar, así mismo, varios tipos de competencias que contribuyen al éxito de la puesta en marcha de un proyecto emprendedor. Las competencias profesionales específicas (acordes con la ocupación, con un conocimiento profundo del ámbito profesional en el que se desarrolla el proyecto emprendedor); las competencias de gestión empresarial (de organización, de gestión financiera, de marketing comercial, de anticipación a las tendencias del mercado, de toma de decisiones y asunción de riesgos, etc.); y las competencias de gestión de la carrera profesional, competencias que constituyen el núcleo de focalización de este proyecto. Estas competencias son menos técnicas y enlazan con los aspectos motivacionales, señalados anteriormente, y con la capacidad de toma de decisión de la persona.

Considerando lo anterior, y dada la actualidad y necesidad que cobra la temática de emprendimiento, se requiere hacer un diagnóstico más profundo sobre el propio concepto y las características asociadas al proceso emprendedor en el marco de la carrera profesional. A falta de un marco teórico en profundidad que permita conectar los factores motivacionales del emprendimiento y las trayectorias profesionales emprendedoras, es difícil la consecución del desarrollo y estabilización de emprendedores más allá de llegar a la primera cima de montar su empresa. Necesitamos pues hacer hincapié en los procesos de toma de decisiones y orientar trayectorias emprendedoras con mayores posibilidades de éxito. Es distinta una carrera emprendedora iniciada desde la necesidad por la falta de opciones de empleabilidad, a otra que se inicia desde la vocación, el convencimiento y la coherencia con el propio profesional profesional y vital de la persona; una persona además que cuente con el bagaje competencial necesario no sólo para diseñar su carrera sino y sobre todo saberla gestionar para potenciarla y aprovechar los talentos y oportunidades.

2. FINALIDAD Y OBJETIVOS

Por todo lo anterior, en este trabajo nos proponemos indagar en la conceptualización del emprendimiento en el marco de la carrera profesional. Concretamente, desde una aproximación cualitativa, se describe y caracteriza qué factores se encuentran vinculados con el concepto de emprendimiento en el campo de la orientación profesional, cómo se define y caracteriza dicho término y cómo se entiende por coordinadores y gestores empresariales. En concreto, los objetivos de este trabajo son:

1. Indagar en la conceptualización del emprendimiento en el marco de la carrera profesional.
2. Describir y caracterizar qué factores se encuentran vinculados con el concepto de emprendimiento en el campo de la orientación profesional.
3. Conocer cómo el concepto de emprendimiento se entiende por coordinadores y gestores empresariales.

3. MÉTODO

Este proyecto se desarrolla en tres fases, dos más descriptivas y otra de intervención, aunque nos centramos en la primera fase que, entre sus propósitos, pretende: 1) Clarificar el concepto de “persona emprendedora” para delimitar el ámbito objeto de estudio en conexión con la orientación para la construcción de proyecto profesionales/vitales; 2) Delimitar el concepto de “emprendedor/a consolidado/a” y cuáles son sus principales características, así como 3) el concepto de “emprendedor/a en transición y sus particularidades.

La metodología empleada es cualitativa aplicándose la entrevista semiestructurada como técnica de recogida de datos a un conjunto de 20 informantes. El estudio se realiza con una muestra de “expertos” a nivel nacional. Entendemos por “expertos” personas con relevancia científica y práctica en el campo del emprendimiento y desarrollo empresarial. Tenemos perfiles como gestores y coordinadores empresariales, responsables de servicios de empresas, formadores en competencias emprendedoras y técnicos en orientación laboral vinculados con viveros de empresas, spin off, programas de emprendimiento de universidades, expertos en emprendimiento, directores de departamentos de emprendimiento e investigación de empresas, orientadores, consultores, coaches y personas de gran relevancia del mundo del emprendimiento.

Aunque en esta fase se han desarrollado un total de 19 entrevistas y dos grupos de discusión, y dado que estamos desarrollando el análisis global de resultados, en este trabajo profundizamos en el objeto de estudio desde los discursos ofrecidos por 20 informantes.

Las preguntas semiabiertas de la entrevista iban en la línea de estos objetivos: clarificar, de cara a nuestro proyecto qué entendemos por “emprendedor” para tratar de establecer los “límites; concepto de “emprendedor consolidado”, cuáles son sus características y concepto de “emprendedor en transición”, cuáles son sus características.

El guión que utilizamos quedó conformado por tres dimensiones relativas a la 1) Clarificación y limitación del concepto de persona emprendedora; 2) Delimitación de perfiles de: a) Emprendedor/a consolidado/a y b) Emprendedor/a en transición; 3) Características y factores asociados a los perfiles de emprendimiento.

Una vez aplicadas las entrevistas, los datos se analizaron mediante un análisis de contenido (Insistimos en que en este trabajo se presentan resultados parciales del proyecto Diseño de la carrera y gestión del talento emprendedor (Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria de 2013 Plan Estatal 2013-2016 Excelencia, con Referencia: EDU2013-45704-P, pues en estos momentos se realiza el informe global de resultados de esta fase).

4. RESULTADOS

En consonancia con los objetivos de investigación, en este apartado se presentan datos relativos a las siguientes dimensiones:

- 1) Percepciones sobre el emprendedor/emprendimiento;
- 2) Definición del emprendedor (conceptualización);
- 3) Identificación de factores y características asociadas al mismo en el marco de la carrera profesional (factores de exclusión/barreras al emprendimiento).

4.1. Percepciones sobre el emprendedor/emprendimiento

Los informantes relacionan en sus discursos a una persona emprendedora con la creación de empresas y con procesos de emprendimiento. Asimismo, comentan la mala imagen que tiene el empresario en la sociedad actual. Es más, en sus propias palabras:

Se considera emprendedor consolidado o en transición aquel que está ligado a una actividad empresarial.

Debido a la mala imagen social de los empresarios se utiliza el término emprendedor en lugar de empresario.

Esta mala imagen logra que se confundan estos términos: empresario y emprendedor. Esto es un problema actual.

La imagen que transmiten los medios de comunicación es de un empresario sobrado.

Se destaca también la existencia de diferentes tipos de emprendedores, aquellos que están en transición a procesos de emprendimiento, y quienes ya se han iniciado en esta andadura aunque su situación profesional sea diferente, según el momento en el que se encuentre su proyecto empresarial. Los coordinadores y gestores empresariales subrayan que hoy día se da mucho emprendimiento por necesidad, debido a las escasas oportunidades laborales, y en cambio hay un problema de vocación emprendedora, de estímulo real de una cultura emprendedora que permita desarrollar un tejido productivo potente.

Hay diferentes tipos de emprendedores, el que crea una empresa desde cero, el que crea una empresa (segunda generación), el que es empresario por necesidad, pero muchas veces no se atiende a las expectativas y deseos de la persona, incluso ni a la formación, y eso hace que los proyectos no tengan éxito, o mueran pronto.

Han aumentado los emprendedores por obligación.

Los informantes también perciben el escaso valor que se da en nuestro país a las experiencias de fracaso, destacando que estos procesos deberían valorarse como experiencias de emprendimiento, a través de las cuales las personas aprenden los valores de estos procesos e incluso incorporan una dinámica evaluativa que es positiva para la carrera profesional.

De la misma manera se ha destacado en los discursos la importancia del liderazgo en los procesos de emprendimiento. Aunque se ponga el valor en un grupo, es importante que una persona lidere al conjunto, y que este liderazgo no sea competitivo sino democrático para apostar por unos objetivos comunes de la empresa, que son los objetivos de todos para que la empresa funcione.

El re-emprendimiento es un valor (hay que valorar las segundas oportunidades tras un fracaso).

Hay un problema de educación. Existe una visión de fracasado del emprendedor que no ha tenido éxito.

Emprendedor como líder, siempre tiene que haber un líder (no puede haber dos gallos en el mismo corral).

Hay un emprendedor y varios talentos, que son los que hay que conocer y saber potenciar.

Emprendimiento colectivo democrático gracias al conocimiento mutuo previo de los emprendedores, trabajando por cuenta ajena, lo cual exige de un cambio de mentalidad.

4.2. Definición de emprendedor, concepto

En los discursos se pone de relieve que no hay un acuerdo a nivel teórico sobre el concepto de emprendedor, aunque sí algunos rasgos generales que se comparten por las personas denominadas emprendedoras. Estos son:

El emprendimiento consiste en la puesta en marcha de nuevos proyectos. Y hay algunas otras que afinan mucho y dicen que es la creación de empresas, que crean valor y generan valor en la economía. Dentro de esta visión más amplia se encuentra el emprendimiento social, el emprendimiento público.

La persona emprendedora, por tanto, es definida como “aquella que pone en marcha nuevos proyectos y es capaz de reinventarse constantemente”.

Según los participantes, muchos empresarios/as son emprendedores por circunstancias coyunturales, pero otros no lo son aunque sean empresarios/as. Sin embargo, en general, para que un empresario/a tenga éxito continuado, se le reconocen competencias y cualidades emprendedoras.

Muchos empresarios lo son por circunstancias, que le ha ido bien y han continuado con su empresa, pero realmente no son emprendedores.

Hay muchos emprendedores que no han montado su empresa.

El emprendimiento es una cualidad del empresario.

- *Hay empresarios muy emprendedores.*
- *Hay empresarios que no son emprendedores.*

La persona emprendedora es la que emprende con situaciones azarosas o dificultosas, son capaces de hacer cosas nuevas en la vida.

También los coordinadores y gestores empresariales han destacado que todo aquel que quiere emprender debe trazar un camino hacia el autoempleo, de forma decidida y coherente, lo cual pone de manifiesto la necesidad de considerar las competencias de gestión de las carreras que poseen las personas que se inician (o se han iniciado) al emprendimiento. Asimismo, en los discursos se pone de manifiesto el valor añadido de una persona emprendedora, insistiendo en la cualidad de reinventarse y reciclarse a lo largo de su carrera emprendedora. Esta necesidad de constante aprendizaje se pone en relación con la necesaria innovación en el desarrollo empresarial para avanzar en el producto y en la carrera profesional. Por supuesto, son talentos que hay que saber gestionar, para encauzarlos según las distintas necesidades. A la persona emprendedora, se le presupone por tanto una dosis de talento y de competencias emprendedoras, que precisa gestionar desde la diversidad y adecuación a las necesidades que encuentre en los distintos momentos de su carrera profesional.

Todo aquel que quiere emprender un camino de autoempleo.

Propietarias de empresas que buscan valor a través de la creación o expansión de actividades económicas, planificando y explotando nuevos productos, procesos o mercados.

Siempre en constante aprendizaje, innovación; Persona capaz de reciclarse; Le añadimos el concepto de innovación cuando el emprendimiento tiene una base de talento.

Son los que tienen destrezas, habilidades, saben trabajar en equipo, toman decisiones y toman la iniciativa.

Además de lo anterior, queda intrínseco al concepto de emprendedor/a la capacidad de planificación profesional, aplicando y proyectando las metas planteadas desde una perspectiva realista, con ilusión, confiando en lo positivo de los procesos y asumiendo los aprendizajes continuados en esa andadura, que no hacen otra cosa que fortalecer la carrera emprendedora.

Persona capaz de crear, planificar y ejecutar cosas, son capaces de ordenar recursos para obtener un fin.

No les da miedo cambiar de entorno de trabajo.

Emprender es llevar ideas a la realidad.

Ganas de mejorar, ganas de aprender.

4.3. Cualidades /características del emprendedor/a (Un imaginario)

Aunque en los apartados anteriores, relativos a las percepciones de coordinadores y gestores empresariales sobre el término emprendedor/emprendimiento y cómo definen el propio concepto, encontramos datos que permiten identificar ya algunas cualidades de la persona emprendedora, es en este donde intentamos delimitar un perfil de persona emprendedora en opinión de los profesionales entrevistados.

Asumiendo las características de los apartados 4.1 y 4.2, cuando preguntamos a los informantes por las cualidades principales que destacan del emprendedor/a (imaginario de su perfil profesional), destacan sobre todo la perseverancia por trabajar en el proyecto empresarial que desean y que conecta con sus metas y expectativas profesionales. Partiendo de aquí, se destacan una serie de cualidades que las personas emprendedoras pueden tener en mayor o menor medida, pero que son reconocidas en todas ellas por los gestores y coordinadores empresariales que han participado en este estudio.

Nos referimos a cualidades y habilidades relativas a la carrera profesional (transversales), como la capacidad para tomar decisiones, tener iniciativa, ilusión por hacer realidad un proyecto propio/de un equipo en el que se sienten parte, incluyendo la capacidad para asumir riesgos como parte de un proyecto de aprendizaje a lo largo de la carrera profesional. En este proceso son importantes las cualidades para identificar necesidades y valorarlas, considerando las oportunidades, debilidades, amenazas y fortalezas del proyecto considerado este en sentido amplio (incluyendo el contexto en el que quiere ponerse en marcha la idea empresarial). Se considera que estas personas emprendedoras crean valor en torno al proyecto que emprenden, aunque este no tenga éxito a la primera, por lo que son capaces de mover, crear, idear... en el proceso de poner en marcha la idea.

También los informantes han destacado un elemento cultural en torno al ser y sentirse emprendedor/a (intraemprendedor/a), favoreciendo innovaciones en el seno del grupo/institución a la que pertenezcan, o en el marco de un nuevo proyecto empresarial. Esta cualidad conecta con la idea de liderazgo como aspecto clave en la gestión de un plan.

Los informantes incluyen el inconformismo como parte del bagaje personal que define a estas personas. Un inconformismo que permite transformar las ideas en proyectos y experiencia reales, movilizandom recursos humanos y materiales en pro de desarrollar una idea de negocio. Por tanto, son personas activas y creativas o que se apoyan en otras que lo son, y que no tienen miedo al cambio, es más consideran los cambios como parte fundamental de la vida y como momentos de tránsito y aprendizaje profesional y vital. Reconducen en positivo cualquier resultado de aprendizaje (siempre que parta de un esfuerzo previo por conseguir sus metas).

A continuación presentamos algunos ejemplos desde los discursos de los protagonistas.

Una persona con perseverancia y con las siguientes cualidades (que definen al emprendedor/a):

- *Una persona que tiene iniciativa, ganas de hacer, proactivo, con capacidad para idear, que tiene ideas y que quiere desarrollarlas, es capaz de asumir riesgos; Una persona capaz de identificar una necesidad, reunir los recursos necesarios y emprender una acción para satisfacerla, invirtiendo su tiempo, dinero y conocimientos. Persona que tiene una idea y la pone en marcha que piensa que hay algo que se puede hacer y lo hace;*
- *Personas que crean valor y crecen detrás de un objetivo que persiguen.*
- *Tienen un carácter emprendedor de buscarse la vida todos los días, aunque no llegue a desarrollar un proyecto empresarial. Factor casi cultural; persona con un punto de desequilibrio gracias al cual tiene un impulso para conseguir que las ideas se pongan en marcha, ya sea propio o ajeno. Tienen claro lo que quieren.*
- *Persona que pone en marcha “cosas”, tanto para desarrollar un proyecto propio como para desarrollar proyectos dentro de una organización a la que pertenece (intraemprendedor).*
- *Personas inconformistas. El emprendimiento empieza con un inconformismo y entonces el inconformismo te hace labrar tu propio camino en el ámbito laboral, el emprendimiento no es más que una formula en la que desarrollas tu propio sendero.*
- *Son personas con iniciativa que transforman ideas en realidades, creativos y con baja aversión al riesgo y a cambios en su status quo*
- *Persona con una determinada actitud frente a la vida.*
- *Aquella que participa de los cambios que se producen a su alrededor y quiere ser protagonista de dichos cambios.*
- *Una persona emprendedora es aquella que lucha con todos los recursos de los que dispone para sacar adelante una idea de negocio.*

4.4. Identificación de factores de exclusión asociados con el proceso emprendedor

Este trabajo también nos ha permitido detectar algunos factores asociados con el proceso emprendedor, que son considerados por los informantes como factores de exclusión o barreras al emprendimiento. Estos son el género, el nivel formativo, el área geográfica (ruralidad), y la diversidad cultural. A continuación nos centramos en explicar el sentido de los mismos según los discursos aportados por los gestores y coordinadores empresariales entrevistados.

Respecto al género, los informantes mantienen la existencia de discriminaciones de género en el emprendimiento. Hacen hincapié en que por un lado, hay barreras invisibles, dado que a simple vista parece que la situación de emprendedores es similar a la de emprendedoras y que ambos colectivos están al mismo nivel en emprendimiento. Sin embargo también se hacen patentes otras barreras de acceso, que marca una diferencia sobre todo en el tejido relacional y de establecimiento de redes, networking, fundamental en emprendimiento y desarrollo empresarial. En este sentido, los coordinadores y gestores empresariales destacan que hay una diferencia numérica en el acceso de las mujeres a las organizaciones asociativas. Asimismo, hay muchas mujeres emprendedoras pero en sus empresas la imagen institucional es masculina.

En otro orden de cosas, y no por ello baladí, en los discursos encontramos importantes diferencias de género en emprendimiento por la falta de conciliación real entre los planos laboral y familiar fundamentalmente, pero también en el personal (sobre todo en el caso femenino). La maternidad se considera un factor de género importante que repercute más en la carrera de las mujeres que en la de los hombres emprendedores/empresarios. A esto se incluye el imaginario tradicional de género en el que en el plano personal se demanda de las mujeres el rol de madre y los cuidados en un primer plano, exigiéndose al mismo tiempo que responda de manera óptima en el plano laboral. Este ideal de perfección femenina está mediatizado por una socialización del rol de género que hay que evitar a toda costa (modelo de superwoman).

A la hora de la verdad no hay diferencias.

Hombres y mujeres están a la par en el emprendimiento.

Antes como las tasas de paro son mayores en las mujeres optaban más por el emprendimiento.

Ahora también hay muchos hombres en paro, por ejemplo de sectores de la construcción.

Hay muchas mujeres empresarias pero no en organizaciones asociativas.

Conciliación vida laboral-familiar. Con cargas familiares se sacrifica la empresa por un sueldo fijo por cuenta ajena.

Existe un componente de género que es la maternidad.

En el mundo empresarial femenino la conciliación no existe, en el trabajo por cuenta ajena por lo menos hay baja maternal.

Supone renuncia, o se renuncia a parte de la faceta de empresaria o se renuncia a parte de la faceta de madre.

Se busca un ideal de madres y mujeres perfectas que provoca un sentimiento de culpa.

La mujer tiene que demostrar más que el hombre.

Las diferencias según el nivel formativo también están manifiestas en los discursos de los informantes, actuando también estas como barrera importante al emprendimiento en el plano competencial y de gestión de la carrera. Los coordinadores y gestores empresariales plantean que con una baja cualificación se necesita una mayor inversión de capital para emprender, y desarrollar un proyecto exitoso que se mantenga y crezca a lo largo del tiempo. Además también se ve minimizada la posibilidad de innovación que decrece al no contar con la formación suficiente en este campo. Asimismo, esta inversión de capital humano ayudará también a desarrollar competencias de gestión de la carrera que apoyen al emprendedor/a en los distintos momentos y transiciones por los que pase su carrera profesional.

Con baja cualificación es necesaria más inversión. La formación es complicada. No tienen predisposición empresarial.

Con alta cualificación es necesaria menor inversión. Ya tienen la inversión del capital humano.

La ruralidad aparece también como una barrera al emprendimiento y un factor de exclusión importante. A esta variable se le reconoce otras relacionadas como el género y la baja cualificación, además de la escasez de recursos, que interaccionan para complicar los procesos de emprendimiento en estos contextos frente al urbano.

En el ámbito rural los proyectos son más normalitos, no hay grandes proyectos, y también es más difícil todo, hay menos recursos por ejemplo.

La innovación es relativa, lo que puede parecer innovador en el ámbito rural no lo es en el urbano.

Se aprecian diferencias entre los contextos rurales y urbanos que atañen a las áreas de emprendimiento, lo que habría que explorar con mayor profundidad en trabajos futuros.

De la misma manera se atisban algunas similitudes en torno a las exigencias para emprender, competencias profesionales que son necesarias.

Semejanzas entre ambos ámbitos:

- *Los perfiles son los mismos.*
- *Las competencias son las mismas.*

Diferencia clave:

- *En qué se emprende.*

En cuanto a la diversidad cultural, los informantes han puesto de relieve la influencia del elemento cultural en los procesos de emprendimiento. Esta se considera una variable mediadora de los mismos. Sin embargo, y en positivo se reconocen competencias intrínsecas a la persona que deja su país para iniciar una nueva aventura, muchas veces por necesidad y otras en cambio por otras razones. En esta toma de decisiones están de base cualidades ya reconocidas al emprendedor, como la iniciativa.

En la inmigración hay un elemento cultural importante.

El hecho de dejar su país ya se les asocia iniciativa.

Finalmente, queremos añadir otra información aportada en las entrevistas y que consideramos importante desde el punto de vista del emprendimiento vinculado con la carrera profesional. Y, es el acento que han puesto en los discursos los gestores y coordinadores empresariales en situar a los jóvenes como un colectivo especial. El argumento es la nefasta situación laboral y la escasa posibilidad de empleabilidad con la que actualmente cuentan los jóvenes, por lo que muchos de ellos comienzan a decantarse por el autoempleo como necesidad. Esto se está convirtiendo en un factor negativo que no logrará impulsar el desarrollo de un tejido productivo que permita a España salir de la crisis laboral. Aunque contamos con los jóvenes más formados de la historia, es complicado el encauzamiento de talentos desde unos proyectos profesionales de emprendimiento en la que muchos no creen y no cuentan con apoyos reales. Un factor positivo es que está aumentando la creación de empresas en el sector tecnológico y parece que esto puede abrir algunas posibilidades para la empleabilidad de los jóvenes.

Jóvenes:

- *Se les relaciona con el emprendedor por necesidad, desempleados que no encuentran trabajo.*
- *El nivel de formación ha crecido mucho.*
- *Crean más empresas relacionadas con la tecnología.*

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A pesar de que los resultados aportados son parciales, apuntan información interesante sobre el objeto de estudio de este trabajo. Concretamente nos permite clarificar el concepto de emprendimiento y los factores y características asociadas al mismo, en el marco de la carrera profesional, lo que nos aproxima a algunos elementos que deben estar presentes en las acciones de orientación que se lleven a cabo con los distintos grupos de emprendedores/as, a fin de ayudarlos a re-construir sus proyectos profesionales. No obstante, estos resultados están pendientes de triangular con las propias perspectivas de los perfiles de emprendedores en transición y empresarios/as, lo que nos dará una imagen más completa de cara a establecer propuestas formativas y orientadoras en este campo.

Haciendo referencia expresa a los resultados de este trabajo, puede concluirse que, en general, el emprendimiento es considerado por los gestores y coordinadores empresariales como una actividad innovadora que permite responder a una idea, ilusión, deseo o necesidad de la persona/grupo.

Se concluye también que existen diferentes tipos de emprendedores, aquellos que están en transición a procesos de emprendimiento, y quienes ya se han iniciado en esta andadura aunque su situación profesional sea diferente, según el momento en el que se encuentre su proyecto empresarial.

Una idea importante en cuanto a la percepción sobre los procesos emprendedores, tiene que ver con el escaso valor que se da en nuestro país a las experiencias de fracaso, destacando que estos procesos deberían valorarse como experiencias de emprendimiento, a través de las cuales las personas aprenden de los mismos, e incluso incorporan una dinámica evaluativa que se considera positiva para la carrera profesional emprendedora.

El emprendedor/a se define como “aquella persona que pone en marcha nuevos proyectos y es capaz de reinventarse constantemente”. En este sentido, coincidimos con Liñán (2004) al plantear que, el emprendedor/a es aquella persona que identifica una oportunidad y organiza los recursos necesarios para ponerla en marcha.

En torno a la idea de emprendimiento se reconoce la importancia de un plan, proyecto, pensado y meditado conforme a las propias metas, valores y situaciones que rodean al emprendedor (teniendo en cuenta las distintas dimensiones que conforman su plan de vida). Coincidimos en este sentido con Míguez et al. (2007, cit. en Rodeiro y Fernández, 2011), quienes destacan la motivación como factor clave que impulsa al emprendedor y está en la base del diseño y la gestión de su proyecto empresarial. Asimismo, en torno a

esta idea se identifican una serie de cualidades y competencias que definen el perfil del emprendedor/a.

Pensando en que las características que se utilizan para definir al emprendedor/a interactúan con el propio perfil competencial que a este/a se le reconoce, podemos establecer un imaginario de las personas emprendedoras según las opiniones emitidas por los coordinadores y gestores empresariales que participan en este trabajo.

Este estudio permite concluir que las competencias de gestión de la carrera con centrales en este proceso. También se destacan otras cualidades como la perseverancia, el entusiasmo, e incluso los fracasos (basados en un proceso e intento serio de poner en marcha una idea), como rodaje que puede garantizar el éxito. Todas estas competencias que resultan de este trabajo, coinciden con las que aportan Sánchez García (2013), Taveira y Rodríguez Moreno (2010), y Palomares-Montero y Verdeguer-Aracil (2013). Todas ellas deben ser la base para diseñar acciones de formación y orientación profesional en emprendimiento.

Referencias bibliográficas

- Heller, L. (2010). *Mujeres emprendedoras en America Latina y el Caribe: realidades, obstáculos y desarrollo*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Liñán, F. (2004). *Educación empresarial y modelo de intenciones*. Formación para un empresariado de calidad. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marina, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.
- Palomares-Montero, D. y Verdeguer-Aracil, I. (2013). Proyectos educativos de emprendimiento social ¿Promueven las universidades la inclusión social más allá de lo escolar? En M. J. Chisvert Tarazona, A. Ros Garrido y V. Horcas López (eds.), *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar* (pp. 272-298). Barcelona: Octaedro.
- Peñaranda, M. y Cobos, F. (2012). La creatividad y el emprendimiento en tiempos de crisis. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 238-247.
- Rodeiro, D. y Fernández, S. (2011). *El emprendimiento femenino en el sistema universitario español y gallego*. Santiago de Compostela: USC.
- Sánchez García, M. F. (2013). Intervención orientadora en las dimensiones profesional y personal. En M. F. Sánchez García, *Orientación profesional y personal* (pp. 75-97). Madrid: UNED.

Taveira, M.C. y Rodríguez Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 335-345.

LOS INICIOS Y EL DESPEGUE DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL EN ESPAÑA

THE BEGINNINGS AND THE TAKEOFF OF THE DUAL VOCATIONAL TRAINING IN SPAIN

MARÍA DEL MAR SANJUÁN ROCA Y ALBA SOTOMAYOR VÁZQUEZ

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

En este trabajo presentamos una investigación documental que tiene como objeto de estudio el nacimiento y el desarrollo de la Formación Profesional dual (a partir de ahora FP dual) en España. El estudio se inicia con el análisis de la legislación que en 2012 marca las directrices para poder desarrollar proyectos de FP dual. La Historia de esta FP en nuestro país es corta, ya que podemos poner como fecha de inicio el curso 2013-2014, momento en el que varias comunidades autónomas, incluida Galicia, comienzan a ofertar FP dual. Sin embargo, tras tres cursos académicos las cifras de esta modalidad de Formación Profesional han crecido hasta multiplicarse por cuatro. Este incremento es irregular y no está distribuido de una manera homogénea en todo el territorio nacional. Actualmente Andalucía, Castilla la Mancha y Cataluña se sitúan a la cabeza en la oferta de la FP dual, aunque se puede constatar un crecimiento generalizado en todo el territorio.

Palabras clave: Formación Profesional; formación dual; sistema dual.

ABSTRACT

In this paper, a documentary research whose subject of enquiry is the birth and evolution of the dual vocational training programme in Spain is presented. The study starts with the analysis of the legislation which in 2012 sets the guidelines for developing vocational training projects. The history of this programme in our country is short, since we can date the beginning in course 2013-2014, moment in which several autonomous regions, Galicia included, start to offer dual vocational training programme. However, after three academic years, the figures of this professional training modality have increased by four times. This rise is irregular and it is not evenly distributed throughout the national territory. Currently, Andalucía, Castilla la Mancha and Cataluña are placed at the top of the dual vocational training offer, although a widespread growth in the entire territory can be seen.

Keywords: Vocational training; dual training; dual system.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en los inicios de la FP dual española y en su crecimiento exponencial a lo largo de los tres años que lleva ofertada. Esta modalidad formativa comenzó su andadura con la promulgación del Real Decreto 1529/2012 y se le ha ido dando desarrollo con la publicación de diferentes órdenes estatales, que han marcado el camino a seguir para su implementación.

A través de este estudio pretendemos explicar las características que convierten al sistema dual en una modalidad atractiva para los jóvenes en la actualidad socioeconómica que se vive en nuestro país donde la cifra de paro para menores de 25 años se sitúa en un 49,2% , lo que representa un total de 767 millones de jóvenes

parados (EPA, 2015). Debemos especificar, tal como lo hace Mínguez (2015), que el paro juvenil no se distribuye de manera homogénea, aunque son los jóvenes de menor edad y aquellos con menos formación los que alcanzan las cifras más altas. De ahí la importancia de implantar una formación atractiva para los jóvenes y que además sirva como nexo entre la formación y el mundo laboral, característica que define a la FP dual.

Por otro lado, estudiaremos las cifras totales de la FP dual, su crecimiento total y expondremos los datos de manera pormenorizada en función de la división geográfica marcada por las comunidades autónomas. Por ello se tomarán como ejes de referencia tres: el número de alumnos matriculados, el total de centros donde se desarrollan proyectos duales y por último, el número de empresas asociadas.

Finalmente, expondremos las características que diferencian a la FP dual de las otras modalidades formativas ofertadas, centrándonos para esto, en tres aspectos concretos: la estructura didáctica, la financiación y la duración temporal.

Y, a través de los aspectos mencionados, podremos explicar el por qué del despegue de la FP dual en España desde sus inicios hasta la actualidad.

Por tanto, el objeto de estudio fue la FP dual definida en el Real Decreto 1529/2012 (RD1529/2012) como *“conjunto de acciones e iniciativas formativas que tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, combinando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación”*. Esta modalidad formativa comenzó su andadura hace 3 años y a la hora de dar forma a su diseño se tomó como referencia a Alemania, país europeo donde la FP dual es la opción educativa elegida por un 60% de los jóvenes, razón por la cual el sistema dual español guarda importantes similitudes con el germano a nivel estructural y a nivel organizativo.

El punto de partida lo situamos en el año 2013 con la promulgación del RD 1529/2012, primer documento legislativo en el que se habla de la FP dual como modalidad formativa y en el que se establecen las bases para la puesta en marcha de proyectos duales y se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje. El contenido de este decreto se ha ido perfeccionando a lo largo de los años a través de la publicación de órdenes legislativas a nivel estatal, orientadas a definir y acotar aspectos de la formación que los ocupa.

Durante el curso académico 2013-2014 se pusieron en marcha proyectos de formación dual en quince de las diecisiete comunidades autónomas del país. En el curso académico 2014-2015 la FP dual se implantó en todas las comunidades autónomas y el crecimiento de la misma fue espectacular, se triplicó el número de empresas asociadas y se duplicó el número de matriculaciones y de centros formativos con proyectos duales.

Este hecho no fue algo aislado, ya que la FP dual continúa su ascenso en número totales, y tal como recoge el Ministerio de Educación en una nota de prensa del día 1 de octubre de 2015, actualmente en el curso 2015-2016, hay más de 20.000 alumnos matriculados.

2. OBJETIVOS

En el trabajo que presentamos pretendemos *explicar el por qué del despegue de la FP dual en España desde sus inicios hasta la actualidad*.

- Para ello establecemos los siguientes objetivos específicos:
- Conocer la Base legislativa que sustenta a la FP dual.
- Clarificar/exponer las cifras reales de la FP dual desde el 2013 con especial atención su crecimiento total en España y a su crecimiento por comunidades autónomas.
- Indagar sobre las ventajas y los inconvenientes de la FP dual, explicando a su vez las claves de su crecimiento.

3. METODOLOGÍA

La realización de esta investigación documental se inicio con una revisión bibliográfica sobre la FP dual, considerado por Gómez-Luna, Fernando-Navas, Aponte-Mayor y Betancourt-Buitrago, (2014:158) como: “la descripción detallada de cierto tema o tecnología, pero no incluye la identificación de tendencias que puedan plantear diferentes escenarios sobre el desarrollo del tema en cuestión y que permitan tomar decisiones estratégicas”.

Para la realización de este informe, se realizó una revisión bibliográfica y después se procedió al análisis de la información obtenida. De tal forma que las fases han sido consecutivas en el tiempo y siempre ha sido necesaria la finalización de una para la realización de la siguiente:

- Primero se definió el campo de investigación, que es la FP dual.
- Después se han marcado los objetivos, tanto generales como específicos, y se ha delimitado el marco teórico.
- Con el anterior punto clarificado, se ha iniciado una búsqueda de las fuentes, trabajando sobre artículos, libros, tesis y con información recogida en bases de datos como Dialnet. Del mismo modo, se ha trabajado con los datos suministrados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y con datos de Instituto Nacional de Estadística (INE).

- Finalmente, se ha seleccionado la información relevante y se ha analizado pormenorizadamente para poder llegar a las conclusiones en base a los objetivos marcados al inicio de la investigación.

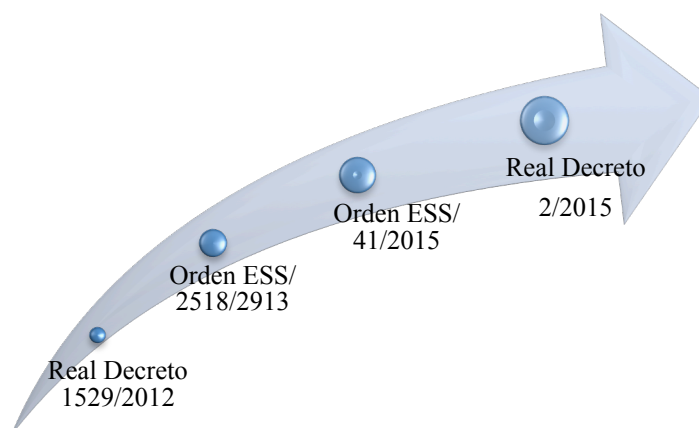
4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

La FP dual es una modalidad formativa novedosa dentro de la formación profesional española. Como ya hemos comentado en los apartados anteriores, el inicio se circunscribe a la publicación del RD 1529/2012, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. Cabe destacar también, que la FP dual está contemplada jurídicamente desde el prisma del trabajador, ya que se entiende como un contrato de formación, y es por eso que, a nivel jurídico la FP dual también está englobada dentro del Estatuto de los Trabajadores de 1995 en su texto consolidado del 2015. El artículo 11 del mismo, dedicado a los contratos formativos, recoge y define el tipo de contrato y establece la normativa asociada al mismo.

En el año 2014 según la Orden ESS/2518/2013, se regularon los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del RD 1529/2012, sobre el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.

En este mismo año se publicó la Orden ESS/41/2015, de 12 de enero, por la que se modifica la antes mencionada prosiguiendo con el desarrollo RD 1529/2012 en materia de formación de oferta y establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación.

Estas tres normas legislativas, representada cronológicamente en el esquema 1, junto con el estatuto de los trabajadores, son la base que establece el marco de acción de la formación dual en el territorio español.

Figura 1: *Evolución legislativa de la FP dual*

En primer lugar, especificaremos que las competencias a la hora del desarrollo de la actividad formativa, al igual que el resto de la formación profesional, están transferidas a las distintas comunidades autónomas que forman el estado español. Es decir, que a nivel estatal se establecieron las referencias legislativas para que la formación pueda tener lugar pero dependerá en última instancia de las autonomías su implantación.

La formación profesional dual se materializa mediante un contrato de formación y aprendizaje, regulado como ya explicamos por el RD 1529/2012 y concretado por diferentes órdenes promulgadas con posterioridad. De tal forma que, podríamos decir que los destinatarios de la FP dual serían personas mayores de 16 años y menores de 30 años (hasta que la tasa de desempleo se sitúe por debajo del 15%, conforme a lo dispuesto en la disposición transitoria 9 de la Ley 3/2012, de 6 de julio), que carezcan de una cualificación profesional reconocida para que se les pueda dar acceso a un contrato en prácticas. Así como, las personas en situación de exclusión social o personas con discapacidad que no tendrán esta limitación de edad.

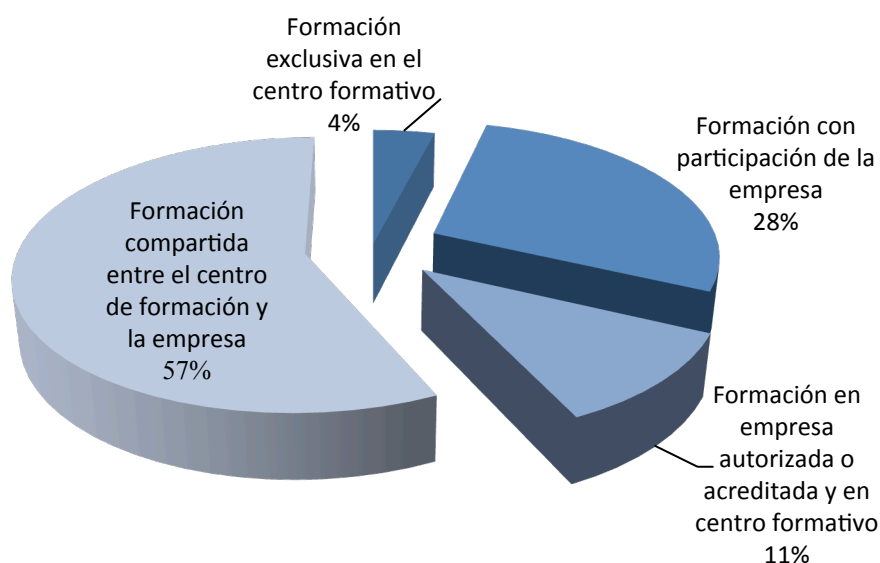
La duración del contrato se establece de la siguiente manera. Como mínimo tiene que tener una duración de un año y como máximo de tres años, aunque si se establece por convenio podrá ser de entre seis meses y tres años. El salario estará establecido por el convenio colectivo y no podrá ser inferior al del salario mínimo interprofesional en proporción al tiempo de trabajo realizado. Los contratos no podrán ser a tiempo parcial ni se podrán realizar horas extraordinarias ni trabajos nocturnos. No se podrá trabajar más del 75 % con respecto al tiempo dedicado a actividades formativas durante el primer año y durante el segundo y tercero no más del 85 % según el convenio legalmente establecido. El trabajador tendrá derecho a las contingencias y las prestaciones por desempleo.

El esquema 2 representa los cuatro ejes principales que caracterizan a la FP dual, representa, por tanto lo explicado en los párrafos anteriores.

Figura 2: Características de las FP dual



Es interesante reflejar que se han establecido 5 modalidades de FP dual: la formación exclusiva en el centro educativo, la formación con participación de la empresa, la formación en empresa autorizada o acreditada y en centro de formación, la formación compartida entre el centro de formación y la empresa y, por último, la formación exclusiva en la empresa. No todas las modalidades tienen la misma aceptación, tanto es así, que según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la modalidad más empleada en los años 2013 y 2014 es la formación compartida entre el centro formativo y la empresa, con un 57%. La siguiente modalidad es la que la empresa participa de la formación creando espacios, facilitando instrumentos, instalaciones y a expertos para impartir módulos formativos. La suma de los porcentajes que tienen estas dos modalidades es de un 85% del porcentaje total de los proyectos de formación dual que hay en marcha. Se demuestra por tanto, una clara disposición de los centros a la hora de desarrollar estas modalidades en concreto, tal como se refleja en el esquema 3, donde representamos las diferentes modalidades con sus correspondientes porcentajes. En el gráfico solo aparecen cuatro de las cinco modalidades existentes, esto es debido a que el porcentaje que correspondería a la formación exclusiva en empresa es un 0%.

Gráfico 1: Modalidades de la FP dual

Basándonos en los datos suministrados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el año 2013 había un total de 4292 alumnos matriculados en la FP dual. Iniciándose proyectos duales en catorce de las diecisiete comunidades autónomas españolas, con un total de 172 centros y de 513 empresas asociadas. La formación dual en el año 2014 está presente en las 17 comunidades autónomas, contando con 1570 empresas adscritas a la modalidad y siendo 375 centros los que imparten formación dual en España. Los datos expresados dejan patente el crecimiento existente. Para el año 2015 todavía no contamos con cifras pormenorizadas, pero sí se ha comunicado desde el Ministerio que el número de matriculaciones en FP dual sigue aumentando, situándose para este curso escolar en más de 20.000 alumnos.

Pero este crecimiento no se distribuye de igual manera en todas las comunidades autónomas, y tal como expresa el informe de *Seguimiento de Proyectos Formación Profesional Dual: años 2013-2014*, realizado por la Subdirección General de Orientación y Formación Profesional organismo dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, comunidades como Castilla la Mancha o la Comunidad Valencia han aumentado sus números totales en las tres categorías estudiadas.

Podemos hablar en particular de la comunidad autónoma de Galicia donde el número de centros que imparten formación dual se ha mantenido estable desde el inicio de la implantación, debemos destacar el incremento de los nuevos alumnos matriculados y la adhesión de nuevas empresas. En el año 2013 Galicia contaba con 15 alumnos matriculados, cifra que se incrementó notablemente, situándose en 61 matriculaciones en el curso siguiente. Las empresas han sufrido un incremento incluso mayor, creciendo de 1 empresa asociada en el curso 2013 a 20 empresas en el curso 2014.

5. CONCLUSIONES

Tras realizar una revisión exhaustiva de la normativa vigente y de los antecedentes legislativos existentes en materia de educación en nuestro país, podemos destacar que la puesta en marcha de esta nueva modalidad educativa ha sido tardía. Se ha tenido que esperar hasta la entrada en vigor del RD 1522/2012 para que la formación profesional dual obtenga el respaldo legislativo necesario para su desarrollo e implementación en España. Tras este primer paso, el Estado ha puesto en marcha diferentes medidas legislativas para articular el decreto anteriormente expuesto y que clarifican el contrato de formación y las subvenciones asociadas.

Nuestra motivación, era explicar las dificultades para el desarrollo y el despegue de la formación dual en España y, a continuación, intentaremos poner de manifiesto las ventajas y los inconvenientes que esta modalidad formativa tiene en España analizando las causas que frenan su crecimiento.

Desde una perspectiva ideal, esta modalidad formativa, presenta múltiples ventajas. Primeramente porque es una formación muy práctica, donde el alumno desde el primer momento puede entrar a formar parte de la empresa y esta unión se puede prolongar en el tiempo durante los tres años formativos. Crea una pasarela de contacto entre el mundo formativo y el laboral, respondiendo así a las demandas del sector empresarial que busca trabajadores con una experiencia laboral previa.

Es también un punto importante para el alumno, ya que el contrato que se formaliza con la empresa lleva asociadas algunas ventajas, tales como una remuneración monetaria por su trabajo y las cotizaciones, desde el primer momento, a la Seguridad Social. Aspecto que la hace muy atractiva para los jóvenes que a la vez de formarse reciben un plus económico.

El Estado también se beneficia en parte, ya que las empresas se hacen cargo de la formación que se realiza en sus instalaciones y en el caso de la formación con participación de la empresa, las empresas se comprometen a la creación de instalaciones en el centro educativo asociado. En contraposición, las empresas reciben del Estado beneficios fiscales por estas aportaciones.

Pero los inconvenientes se muestran una vez implantado el proyecto. Pin, Roig, Susaeta y Apascarite (2012) establecen como inconvenientes más destacados y que son, en su opinión, los que dificultan el despegue de la formación dual, el escaso compromiso de muchas empresas. Además destacan el poco peso de la industria en el sistema productivo español. Y por último, hacen especial mención a la cultura española, en la que existe la tendencia no escrita de cursar estudios universitarios, debido al

imaginario popular en el que se estigmatiza socialmente a la formación profesional como enseñanza carente de prestigio.

Hemos constatado la poca relevancia que la industria tiene en el sistema empresarial español. El problema en nuestro país, es que la crisis económica actual ha afectado sobre todo a las pequeñas y medias empresas (PYMES), por lo que el número de empresas que podrían acoger a alumnos, es mucho más bajo que en otros países. El sistema dual alemán, se tomó como modelo a la hora de diseñar la formación dual en España, pero al contrario de lo que sucede en nuestro contexto, allí las pequeñas y medianas empresas que reciben alumnos, demuestran un gran compromiso con el proyecto, debido a que esta metodología les reporta importantes ventajas. Gutiérrez-Rivas (2012:18) describe, que entre otras, las empresas germanas se benefician porque: *“reducen los costes de reclutamiento de mano de obra y tiene garantías de que la siguiente generación de trabajadores va a estar adecuadamente formada ya que participan, a través de las Cámaras competentes, en la supervisión del sistema”*.

También, nos gustaría destacar la necesidad de lograr un consenso para la elaboración del currículum. Es urgente que todos los agentes implicados pongan de su parte para lograr un cambio en las políticas educativas de este país. El Estado, los empresarios y los sindicatos son los mayores concedores de las necesidades educativas y de la futura mano de obra que se necesitará. Igualmente, las empresas deberán preparar adecuadamente a los tutores para que puedan realizar las labores educativas de la mejor manera posible.

Al no contar con cifras constatadas, no podemos afirmar que la inserción laboral de la formación profesional dual, sea mayor o menor que la formación profesional tradicional. Pero tomando como referencia otros países concluimos que la formación profesional dual, facilita la inserción laboral, mejorando así, las cifras de desempleo juvenil.

Finalizaremos afirmando, tal como recoge Arévalo (2003), que el fin último al que debe aspirar la formación profesional en general y el sistema dual en particular, es el de evolucionar y avanzar hacia modelos más flexibles y abiertos, con nuevos modos de organización y gestión que faciliten un funcionamiento más ágil. De forma que se fomente que la formación se conciba como algo cercano, adaptado a las necesidades de las empresas y de las personas, y con una calidad contrastada que garantice su eficacia y sus resultados.

Referencias bibliográficas

Arévalo, J. *Formación profesional...esa gran desconocida*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2003/03/31/educacion/1049061604_850215.html

España. Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. Boletín Oficial del Estado, de 7 de julio de 2012, núm. 162.

España. Real Decreto 1529/2012, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. Boletín Oficial del Estado, núm. 270, de 9 noviembre 2012.

España. Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. Boletín Oficial del Estado, núm. 10, de 11 de enero de 2014.

España. Orden ESS/41/2015, de 12 de enero, por la que se modifica la Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual y la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. Boletín Oficial del Estado, núm. 21, de 24 de enero de 2015.

España. Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores. Boletín Oficial del Estado, núm. 255, del 24 de octubre de 2015.

Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., & Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163. Recuperado el día 1 de octubre de 2015 en:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S001273532015000100017&script=sci_arttext&tIng=en

Gutiérrez-Rivas A. (2012). *La formación profesional dual alemana y su posible implantación en Cantabria* (Trabajo fin de Master). Universidad de Cantabria. España

- Medina-López, C., Marín-García, J. A., & Alfalla-Luque, R. (2010). Una propuesta metodológica para la realización de búsquedas sistemáticas de bibliografía (A methodological proposal for the systematic literature review). *WPOM-Working Papers on Operations Management*, 1(2), 13-30. Recuperado de <http://polipapers.upv.es/index.php/WPOM/article/view/786>
- Mínguez, A. M. (2015). La empleabilidad de los jóvenes en España: Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 11(1), 3-20.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La Formación Profesional Dual. Seguimiento de Proyectos de Formación Profesional Dual: Años 2014-2014. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/01/20140113-fpdual-bankia/informe-seguimiento-fpdual.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El ministro de Educación, Cultura y Deporte anuncia que los matriculados en Formación Profesional Dual superan este curso los 20.000. Nota de prensa, 1 de octubre de 2015. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/mecd/prensa-mecd/actualidad/2015/10/20151001-fpdual.html>
- Pin J.R., Roig M., Susaeta L. y Apascaritei P. (2014). La Formación Profesional Dual como reto nacional. IESE Business School-Universidad de Navarra.
- Prieto, A. M. (2014). Empleo juvenil y reforma de la formación profesional en España: la formación profesional dual. *Acta Universitatis Lucian Blaga. Iurisprudentia*, (01), 21-31.

FORMACIÓN E EMPREGO DA MOCIDADE GALEGA EMIGRANTE EN ALEMAÑA NA ACTUALIDADE

TRAINING AND EMPLOYMENT OF EMIGRANT GALICIAN YOUTH IN GERMANY AT
PRESENT

MARÍA GONZÁLEZ BLANCO

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO

O actual contexto socioeconómico está repercutindo de forma directa na decisión da mocidade galega de emprender a andaina da emigración como vía para a mellora da súa situación laboral, formativa, económica e social.

Neste senso, a indagación realizada sobre a xuventude galega emigrante no traballo fin de máster: *Aproximación ao proceso emigratorio da mocidade galega en Alemaña na actualidade: perfil educativo, emprego e expectativas*, achéganos diversa información sobre a situación deste colectivo no país xermano, en canto á formación, á cualificación profesional e ao emprego.

Cos resultados obtidos agardamos visibilizar en certa medida a realidade en canto ao perfil educativo e ao emprego da mocidade neste país da Unión Europea así como as necesidades de formación presentes ao longo do seu proceso migratorio.

Palabras clave: formación; emprego, xuventude; emigración; Galicia; Alemaña.

ABSTRACT

The current socioeconomic context is having a direct impact on the decision of Galician youth to undertake the journey of migration as a way to improve their employment, training, economic and social conditions.

In this sense, the inquiry made on emigrant Galician youth in the work master's degree end *Approach to the emigration process of Galician youth in Germany at present: educational profile, employment and expectations*, provides us different information on the situation regarding the training, professional qualification and employment of this group in Germany.

With the results we hope make visible to some extent the reality with regard to the educational profile and the employment of young people in this country of the European Union as well as training needs present throughout their migration process.

Keywords: training; employment; young people; emigration; Galicia; Germany.

1. INTRODUCCIÓN

O actual contexto socioeconómico no que está inmerso o noso país, e máis concretamente a Comunidade Autónoma de Galicia, é unha das causas principais que está influíndo na decisión do colectivo da mocidade galega de emprender a andaina da emigración como unha vía para a busca de oportunidades laborais e formativas fóra do seu país de orixe.

Mais, por que investigamos este tema da emigración da mocidade galega a Alemaña?

Ademais do panorama social mencionado e da relevancia que os medios de comunicación lle confiren nos últimos anos ao fenómeno emigratorio, as principais razóns para realizar a nosa indagación sobre esta temática son a carencia de estudos científicos relativos á nova emigración e o noso interese persoal sobre a mesma, xa que unha parte da nosa familia emigrou nos anos 60 á cidade de Frankfurt.

Neste senso, temos que destacar que en Galicia só atopamos un traballo en torno á actual emigración que foi realizado pola profesora Antía Pérez Caramés da Universidade de A Coruña denominado “Perfís da nova emigración española a Alemaña. Continuidades e rupturas”.

Fóra da nosa Comunidade Autónoma encontramos dous estudos. O primeiro deles está publicado na Revista de *Recerca i Formació en Antropologia* da Universidade Autónoma de Barcelona e céntrase no estudo da emigración da mocidade catalá á cidade de Londres. O segundo que descubrimos foi o que realizou o grupo de Investigación Diversidad e Innovación da Universidade Europea de Madrid cuxa indagación foi publicada no mes de setembro deste ano (2015) no libro *¿Por qué te vas? Jóvenes españoles en Alemania*, mais cando fixemos o traballo de investigación só tivemos acceso a algunhas novas que lle fixeron a unha das súas autoras.

Ante a falta de divulgacións científicas, en torno ao tema sinalado, consideramos que era preciso levar a cabo esta indagación que finalmente culminou na realización do traballo fin de máster ao que facemos referencia no resumo inicial. Nel formulamos como problema de estudo o seguinte: ¿Están emigrando nos últimos anos as persoas máis cualificadas e formadas de Galicia?

Como se verá posteriormente, os datos obtidos proceden principalmente de dous instrumentos metodolóxicos deseñados *ex profeso* para o traballo: un cuestionario e un guión de entrevistas. Grazas a eles puidemos extraer unha serie de conclusións que nos permiten coñecer máis de preto como é a realidade emigratoria da xuventude galega que emigra ao país xermano na actualidade.

En harmonía con esta información descrita, a presente comunicación ten por obxecto presentar os trazos xerais da investigación feita así como os principais resultados acadados en torno á formación e ao emprego do colectivo da mocidade galega emigrante na actualidade a Alemaña. En concreto, pretendemos dilucidar en certa medida a información recadada en canto aos estudos e á inserción laboral e tamén as achegas que algunhas das persoas informantes nos indicaron respecto das necesidades de formación percibidas no país de orixe.

Neste senso, presentamos nunha primeira epígrafe as características xerais do noso estudo (obxectivos, poboación e mostra, metodoloxía e instrumentos metodolóxicos), a continuación sinalamos os principais resultados obtidos sobre a formación e o emprego e finalmente describimos as conclusións xerais que acadamos na investigación realizada respecto dos aspectos temáticos tratados na comunicación presentada e as referencias bibliográficas empregadas.

2. CARACTERÍSTICAS XERAIS DO ESTUDO EMPÍRICO

En referencia á investigación realizada centrarémonos nos seguintes elementos: obxectivo xeral e específicos, poboación e mostra, metodoloxía e instrumentos metodolóxicos.

En primeiro lugar, o obxectivo xeral que formulamos é: analizar a actual emigración da mocidade galega a Alemaña, tratando de indagar sobre o perfil educativo da mesma e o emprego ou empregos que desenvolve no país de acollida, co fin de comprobar se o fenómeno *brain drain* (fuga de cerebros) do que tanto se fala nos medios de comunicación se corresponde ou non coa realidade dos que se ausentan. No caso desta comunicación é preciso sinalar dous dos obxectivos específicos que formulamos, concretamente estes son:

- Identificar e coñecer o perfil educativo (estudos e formación académica) da mocidade emigrante galega actual a Alemaña.
- Identificar e coñecer o perfil laboral (emprego e inserción laboral) da xuventude galega emigrante presente a Alemaña.

2.1. Poboación e mostra

O colectivo de mozos e mozas emigrantes que buscabamos tiña que cumprir cunha serie de requisitos, entre eles precisabamos:

- Que fosen galegos ou galegas, xa que o estudo se centra na análise do colectivo emigrante da Comunidade Autónoma de Galicia.

- Que tivesen idades comprendidas entre os 18 e os 41 anos. Establecemos esta franxa de idade partindo da maioría de idade e abrangendo ata máis alá dos 40 anos xa que agardabamos obter desta forma unha maior información tendo presente a posibilidade de que se se trata de persoas altamente cualificadas o período formativo sería maior.
- Que o país de destino fose Alemaña.
- Que emigrasen nos últimos anos do milenio, concretamente sinalamos como período inicial o ano 2007, sendo este identificado como o inicio da crise económica por algúns dos actuais economistas (Comín e Hernández, 2013), mais no estudo tamén engadimos cuestións relativas a anos anteriores (2004).

A indagación levouse a cabo a través da rede (internet) mediante un perfil de facebook específico que creamos para o estudo. Grazas a el establecemos un contacto inicial con 77 persoas pertencentes a diferentes grupos de *facebook* (Berlín en Galego, Galegos na Alemania, Galegos en Baviera, Galegos en Heidelberg, Galegos en Hamburgo, Galegos emigrados, etc.), mais posteriormente debido aos requisitos propostos (sobre todo o referente á idade) esa mostra viuse reducida en número e de aí a cifra diminúe, quedando configurada por 69 suxeitos. Logo, trala aplicación dos instrumentos metodolóxicos, que describiremos a continuación, o grupo de persoas participantes foi de 34 no caso das que responderon o cuestionario e de 9 as que realizaron as entrevistas

2.2. Metodoloxía e instrumentos metodolóxicos

En canto á metodoloxía empregada optamos por un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo, sendo predominante o carácter cualitativo da indagación posto que o coñecemento do fenómeno social da emigración require dunha maior descrición e interpretación que nos permite achegarnos con maior detalle ao proceso emigratorio do colectivo estudado.

Os instrumentos metodolóxicos deseñados foron un cuestionario, un guión para a realización das entrevistas e a observación telemática da entrevistadora.

En primeiro lugar, o cuestionario foi realizado coa ferramenta que *google docs* ofrece para o deseño deste tipo de documentos. En total o número de preguntas é de 69, diferenciando entre cuestións en formato aberto e pechado. Estas están agrupadas en 4 bloques temáticos que se corresponden cos indicadores da investigación, concretamente son: I-Datos persoais, II-Perfil educativo, III-Emprego e IV-Autopercepción, relacións sociais e expectativas. A aplicación deste cuestionario

levouse a cabo no mes de xuño a través da rede mediante o perfil do facebook que creamos.

En segundo lugar, o guiión da entrevista realizámolo tendo en conta o contido do cuestionario e desta forma tratamos de vincular ambos bloques temáticos. Desta forma o guiión final está integrado por 6 bloques: I-Datos persoais, II-Andaina migratoria, III- Formación e estudos, IV- Emprego e inserción laboral, V-Expectativas e VI-Comentarios finais.

O tipo de entrevista que decidimos levar a cabo foi o de entrevistas semi-estruturadas e en profundidade porque estimamos que sería máis axeitado tendo en conta a posibilidade que nos ofrece de modificar a súa estrutura no momento que o precisemos ao longo do transcurso das conversas cos suxeitos entrevistados. A súa realización tamén foi a través da rede, concretamente mediante o programa *skype* durante os meses de maio e xuño.

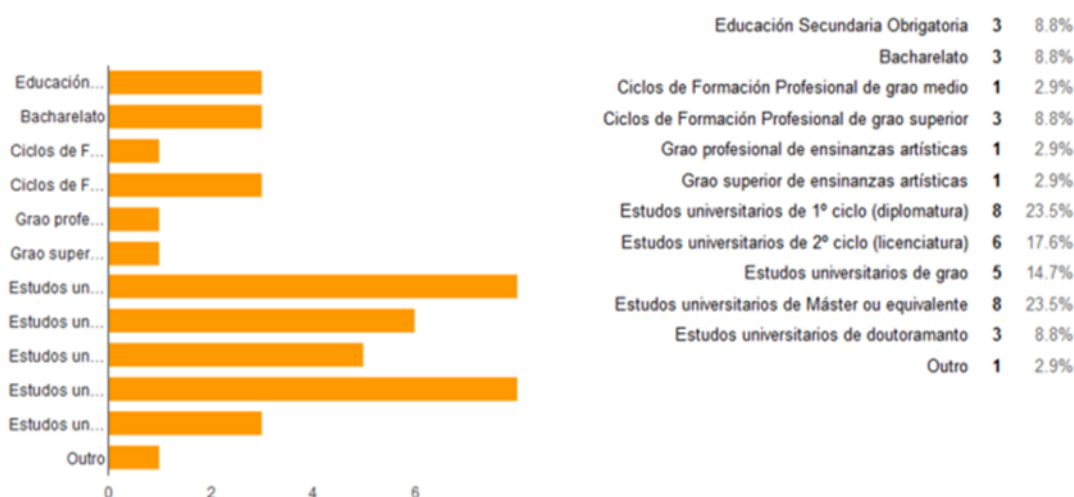
En terceiro lugar, a observación da entrevistadora foi unha técnica que tamén nos achegou unha información valiosa derivada das posibilidades de entrevistar ás persoas cara a cara obtendo un maior caudal informativo de datos que se recolleron na folla do propio guiión das entrevistas.

2.3. Resultados

En relación cun dos obxectivos do congreso, a estratexia Europa 2020 propón como un dos seus eixos a denominada Xuventude e movemento dentro da cal se destaca a posibilidade que ofrece o espazo europeo como un lugar para achegar novas oportunidades á xuventude, neste senso o noso estudo bríndanos información relativa ás opinións das persoas emigradas e ás súas experiencias no seu proceso emigratorio das cales daremos conta a continuación.

Os principais resultados correspondentes ao bloque do perfil educativo determinan que a poboación da mocidade emigrante galega é un colectivo que posúe estudos de nivel superior. Concretamente, tal e como se amosa na figura 1 predominan os estudos universitarios de máster ou equivalente, seguidos dos estudos de 1º ciclo (diplomatura) e dos estudos de 2º ciclo (licenciatura). Ademais, algunhas das persoas posúen máis dunha titulación, tanto estudos universitarios como estudos de formación profesional ou estudos de ensinanzas artísticas, e o nivel máis baixo que se sinala nun só caso como única formación cursada é o de título en Educación Secundaria Obrigatoria (ESO).

Figura 1. Nivel de estudos



Fonte: Elaboración propia e *google docs*

A área da titulación á que pertencen as ensinanzas universitarias da maioría do grupo dos suxeitos é a de enxeñaría e arquitectura, seguida nesta orde concreta pola de ciencias da saúde e a de artes e humanidades. En canto aos estudos de formación profesional indícase que as familias profesionais cursadas son: artes gráficas, imaxe e son, hostalaría e turismo.

A situación actual da maioría é que non continúan estudando, de feito só 8 persoas das 34 que compoñen a mostra seguen formándose mediante internet de forma *on line*, por conta propia de forma autodidacta ou estudando nun centro concreto (universidade alemá, centro de ensinanzas artísticas). Neste senso, os informantes indícanos que no noso sistema educativo pese a que a formación percibida é cualificada como alta, é preciso facer cambios e din que se necesita unha maior aprendizaxe dende idades temperás en temas relacionados coas tecnoloxías da información e a comunicación e cos idiomas.

Máis especificamente sinalan que é necesario estudar cando menos unha lingua estranxeira dende a infancia, porque nalgúns casos tiveron que estudar outros idiomas pola súa propia conta fóra do sistema educativo e noutros casos aínda hoxe debido ás esixencias dos seus empregos teñen que aprender outras linguas. Por todo isto destacan que sería idóneo estudar as linguas centrándose no desenvolvemento de habilidades e destrezas orais, xa que logo á hora de trasladarse a un país cun idioma distinto as dificultades iniciais son principalmente derivadas da carencia lingüística e en ocasións isto supón unha gran traba tanto para a busca dun emprego como para a integración no país de destino. O principal déficit que describen é que a metodoloxía empregada na maioría dos casos non é a máis axeitada e que unha vez que rematan a etapa educativa non saen ben preparados. Ademais, tamén estiman que sería mellor

que estas linguas estranxeiras fosen impartidas por profesorado nativo ou persoal cualificado cun alto nivel de dominio do idioma.

Outro aspecto a considerar para a mellora da educación do que nos informan é que os estudos cursados na universidade, en liñas xerais, teñen moi pouco ensino práctico e o que realizan está moi pouco conectado coa realidade laboral. De feito, indican que cando se incorporan ao mercado de traballo aprecian moitas carencias a nivel formativo e ademais din que se necesita coñecer máis en profundidade o propio mercado de traballo e como aplicar os coñecementos adquiridos na universidade *in situ* porque segundo nos informan predomina a metodoloxía teórica sobre a praxe e logo cústalles moito vincular a aprendizaxe á realidade á que se enfrontan. En relación con esta falta de prácticas tamén sinalaron que se necesita unha formación permanente do profesorado, que estean formándose en demandas educativas actuais.

No que respecta ás TIC (Tecnoloxías da Información e a Comunicación) cren que é preciso que estas teñan presenza en todas as materias que se cursen dunha forma práctica e que non se impartan de forma illada como unha materia específica porque cando saen fóra do país neste aspecto notan que teñen un certo atraso á hora de empregalas.

Outro dato máis que sinalan é que hai que investir máis na educación e que non se debería de legislar unha lei educativa nova cada vez que hai un cambio de goberno.

Unha das preguntas relacionadas co tema deste congreso sobre a formación ao longo da vida é a que formulamos no guión das entrevistas realizadas e que quedou enunciada nos seguintes termos: *Segues formándote ou estudando actualmente? Por que o consideras necesario?* A maioría das respostas obtidas indican que os que continúan formándose fano por diversas razóns entre elas reproducimos a continuación o que nos dixeron especificamente:

«...porque os coñecementos cambian e evolucionan e tes que seguir acadando máis das novidades que hai para poder ser bo no teu traballo»

«...un pouco para marcar a diferenza porque o que buscan fóra sempre é alguén que teña algo que non teñan os demais... Tes que ser sempre especializado...»

«...por ampliación de oportunidades laborais»

«...si, tiven que facer unha formación profesional en Alemaña e agora é cando máis me estou formando...realizo cursos de formación e ampliación»

«...a nivel persoal é unha opción cómoda, a formación extra non vén mal e gañar tempo antes do emprego...»

No que respecta aos resultados sobre o bloque relativo ao emprego conséntase que a situación laboral actual da mocidade galega emigrante é de empregados e empregadas por conta allea en empresas e centros pertencentes maioritariamente ao ámbito privado. Os postos nos que desenvolven o seu emprego pertencen principalmente ao sector terciario ou sector de servizos seguido polo sector secundario ou industrial.

Unha das características laborais indicadas é que posúen un contrato indefinido que en ocasións foi previamente un contrato en prácticas de 6 meses aproximadamente. Ademais, a xornada laboral máis habitual é a de 40 horas e o soldo bruto percibido que recibe a maioría é o de máis de 2000€ seguido do de entre 1201€ e 1500€ (véxanse Figuras II e III).

Figura 2. Xornada laboral



Fonte: *Ibidem*

Figura 3. Soldo percibido



Fonte: *Ibidem*

Outro elemento destacado é que a obtención do emprego se produciu fundamentalmente a través da rede (internet) mediante as redes sociais. E en relación coa cualificación profesional e os estudos que posúen infórmanos de que o emprego que desenvolven se corresponde coa súa cualificación profesional e que lle foi máis

dado atopar un traballo en Alemaña vinculado coa súa formación ca en España. O único que sinalan como maior dificultade na contratación é que no país xermano é preciso ter un bo nivel de alemán, xa que aínda que hai empresas multinacionais que só esixen inglés si realmente queren integrarse na sociedade ou establecer maiores relacións precisan ter un bo dominio do idioma.

No que concirne á orientación recibida á hora de emprender a súa andaina migratoria por parte das institucións españolas ou alemás indican que o seu asesoramento e apoio foi case inexistente, e o mesmo ocorreu coas institucións europeas.

Á vista da información recadada, os suxeitos informantes constatan que Alemaña é un destino moi atractivo para a busca de emprego en determinados ámbitos, de feito así o describe González Ferrer (2013) que asegura que o país xermano é un dos cinco destinos preferidos polos emigrantes españois e así aparece rexistrado nas estatísticas alemás.

Como puidemos comprobar son moitas as novas dos xornais alemáns as que aseguran que este país precisará de traballadores e traballadoras emigrantes en determinados sectores económicos nos vindeiros anos (*Die Welt*, 2011) e tamén que son moitos os proxectos e iniciativas que se puxeron en marcha para recrutar persoal traballador, por exemplo *The job of my life* cuxo lema era “Alemania te necesita” ou o programa *La ida* do Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais que ofrece prácticas remuneradas durante 4 semanas destinadas a determinados sectores (metal, xardinaría, impresión gráfica, comercio e gastronomía).

2.4. Conclusións

Unha vez que analizamos os resultados obtidos co cuestionario e as entrevistas realizadas, en liñas xerais constatamos que o colectivo da mocidade galega emigrante a Alemaña é un grupo de persoas cun alto nivel de formación, posto que a maioría posúe estudos universitarios ou de formación profesional de grao superior e nalgúns casos algunha das persoas entrevistadas estudou e posúe máis dunha titulación.

En relación coa formación infórmannos de que é preciso continuar formándose ben por demandas do propio mercado de traballo, por necesidade de mellora laboral ou por razóns persoais. O que botan en falta son as melloras no sistema educativo e que non se lles ofrezan as mesmas oportunidades laborais e nalgúns casos formativas no seu país de orixe, xa que como ben nos indican Galicia e España no seu conxunto é un país de gran potencial para facer o que fan as empresas alemás ou de calquera outro país. Por todo isto, agardan que a situación económica cambie e que algún día se creen máis áreas de traballo, máis industria e que haxa un maior investimento en investigación de

modo que o país de orixe poida ser máis competitivo a nivel europeo ou a nivel internacional.

As principais necesidades de formación que describen son as vinculadas coas linguas estranxeiras e as tecnoloxías da información e a comunicación e consideran que o seu ensino debe mellorarse no país de orixe. Por iso, precisan que é necesaria unha formación permanente do profesorado e tamén do persoal traballador das empresas.

Nos casos dalgunhas das persoas que continúan estudando e das que están traballando estas decantáronse por Alemaña xa que este país lles ofrece, a grandes trazos, maiores oportunidades vinculadas co seu campo laboral e de estudo. Polo tanto, para eles Alemaña é o lugar que lles permitiu mellorar as súas condicións económicas, laborais, formativas, sociais, etc., e en definitiva as súas condicións de vida.

Aínda que a súa situación laboral e económica é mellor no país xermano o colectivo da mocidade galega emigrante agarda que a situación no país de orixe mellore e que algún día poidan retornar a Galicia, mais cada vez son máis conscientes de que o seu regreso será co paso do tempo máis complicado despois de varios anos fóra da súa terra.

Referencias bibliográficas

- Comín, F. y Hernández Benítez, M. (2013). *Crisis económicas en España 1300-2012. Lecciones de la Historia*. Madrid: Alianza.
- González Ferrer, A. (2013). La nueva emigración española. Lo que sabemos y lo que no. *Zoom Política*, 18, 1-20. Recuperado de http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/publicaciones_archivos/5785a8486ea7ec776fd341c9ee8f4b7b.pdf
- Pérez Caramés, A. (2014). Perfís da nova emigración española a Alemaña. Continuidade e rupturas. *Seminario Novas mobilidades nun contexto de crise. Retos da emigración para a sociedade galega*. Santiago de Compostela. [Documento policopiado]
- Rubio, C. (2013). Londres, tierra prometida. La emigración de los jóvenes titulados universitarios a Londres. *Revista de Recerca i Formació en Antropología*, 18 (2), 158-174. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Periferia/article/view/290800>
- Von Borstel, S. (19 de xullo de 2011). Her mit den Spaniern! *Die Welt*. Recuperado de http://www.welt.de/print/die_welt/debatte/article13494691/Her-mit-den-Spaniern.html

ORIENTACIÓN EDUCATIVA APOYADA EN LAS TIC, CLAVE PARA LA FORMACIÓN Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

EDUCATIONAL GUIDANCE IS SUPPORTED IN ICT, KEY TO *EDUCATION* AND LIFELONG LEARNING

MARÍA JESÚS ROJAS GARCÍA Y SANTIAGO GARCÍA VÁZQUEZ

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Con este trabajo pretendemos destacar la importancia de las nuevas tecnologías, elemento clave para llevar a cabo el proceso de orientación educativa y profesional, como aprendizaje a lo largo de la vida. Las TIC facilitan el trabajo de los/as profesionales de la orientación y agiliza la relación con los orientados. Algunos autores consideran las TIC como un recurso para la orientación educativa.

Del mismo modo, una orientación de calidad debe fomentar la mejora de la cualificación de la población activa, mediante la formación permanente a lo largo de la vida por lo que se debe:

- Orientar a la persona hacia una oferta formativa de calidad y actualizada, acorde con sus expectativas y posible desarrollo profesional y personal.
- Hacer ver a la persona que su competencia profesional abarca una gama completa de conocimientos y capacidades, algunas fundamentales como las que posibilitan la movilidad y adaptación a un entorno laboral cambiante en un mismo sector o en otro

Palabras clave: aprendizaje a lo largo de la vida; orientación; TIC

ABSTRACT

With this work we want to stand out the importance of the new technologies, which is a key element to carry out the process of educational and professional guidance like lifelong learning. ICTs facilitate the work of the professionals of the educational counselling and speeds up the relation with students. Some authors consider ICTs as a resource for the educational guidance.

On the same way, an excellent guidance has to boost the improvement of the qualification of the active population through a permanent training along the life. That is why it is necessary:

- To guide the person to a qualified and up to date formative off, according to his expectations and a possible professional and personal development.
- To convince the person that his professional competence covers a complete range of knowledge and capacities, some of them are fundamental such as the ones which make possible the mobility and adaptation to a labour environment changeable in a same sector or in another.

Keywords: lifelong learning; educational guidance; ICT

1. INTRODUCCIÓN

Con este trabajo pretendemos destacar la importancia de las nuevas tecnologías, elemento clave para llevar a cabo el proceso de orientación educativa y profesional, como aprendizaje a lo largo de la vida. Las TIC facilita el trabajo de los/as profesionales de la orientación y agiliza la relación con los orientados. Algunos autores consideran las TIC como un recurso para la orientación educativa.

Respecto a la aplicación de las Nuevas Tecnologías a la orientación educativa cabe destacar las facilidades que estas proporcionan a la comunidad educativa. Por ejemplo, el ordenador facilita corregir automáticamente pruebas y desarrollar cuestionarios e incluso programas que comprenden al individuo y este puede interactuar de forma activa con ellos. Por lo tanto, es una forma de dinamizar el trabajo de orientación en un plazo de tiempo más corto y hacer los procesos de aprendizaje más participativos e interactivos. De esta forma, el refuerzo de las Nuevas Tecnologías significa considerarlas como un recurso más del orientador/a aunque nunca podrían sustituirlo. Así mismo, la orientación educativa se refuerza, ya que las tecnologías potencian tareas de consulta y asesoramiento del orientador/a.

Nuestros objetivos en este trabajo son los siguientes:

- Concienciar sobre la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.
- Descubrir las posibilidades de las TIC en la orientación.
- Promover el aprendizaje a lo largo de la vida como elemento clave para la orientación y desarrollo personal y profesional.
- Orientar para conocer posibilidades de desarrollo personal y profesional.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Orientación educativa a través de las TIC

El desarrollo de un modelo de orientación apoyado en las TIC es apoyado por diversos autores entre los que destaca Pantoja (2004), que apuesta decididamente por la aplicación de las TIC y resalta la necesidad de que se afiance entre los orientadores el uso sistemático de las TIC y se integren en un modelo de trabajo concreto, ya que de esta forma la orientación podrá afrontar con éxito las grandes transformaciones tecnológicas, económicas y sociales producidas por:

- La creciente disponibilidad de canales de información, en los que la orientación juega el papel de desarrollar estrategias para un perfecto uso de la información.

- Una sociedad más plural, dinámica e interactiva en la que los estudiantes necesitan organizar su vida no sólo académica sino también profesional y personal.
- La necesidad de formación continuada e independiente, así como el desarrollo de habilidades de planificación de este proceso.
- La mayor validez del principio de aprender a aprender.
- La aparición continua de nuevas profesiones en el mercado laboral.
- El incremento de la complejidad y asiduidad de los procesos de selección en relación a la configuración del propio currículum.
- La alternancia trabajo-estudio.
- La necesidad de conocimiento de sí mismo y desarrollo de la autoconfianza y proyección profesional.
- La irrupción de nuevas relaciones entre enseñanza y aprendizaje fuera del espacio y tiempo real.

De entre los autores que han hecho aportaciones o propuestas de integración de las TIC, cabe señalar a Bisquerra y Álvarez González (1996), los cuales citan recursos informáticos para la orientación profesional, como por ejemplo, SIGI, Discover, Microskills, Prospect, etc. Con estos recursos se ampliaría el campo de la intervención en la orientación.

Cabeza (2010), sintetiza en ocho argumentos la manera en la que las TIC facilitan y mejoran la tarea del orientador/a. Estos beneficios que aportan a la comunidad educativa son:

- En primer lugar, facilitan al orientador/a flexibilidad de horarios, actualización constante de contenidos y ahorro de costes
- Gracias a las TIC es posible la realización de ciertas partes del plan de acogida a nuevos alumnos/as vía online, lo que supone ahorro en material y en tiempo. Información sobre matriculación en el Instituto de Educación Secundaria (IES) a alumnado de Primaria y sus familias, proporcionar impresos de matrícula vía online, conocimiento de la página web del centro por parte del alumnado interesado en incorporarse a un IES, envío de documentación y circulares informativas mediante el correo electrónico, etc.)

- Supone un excelente instrumento de comunicación a padres y alumnos: rapidez de la información, de los diagnósticos, de la realización de entrevistas y pruebas psicopedagógicas
- Las TIC posibilitan el intercambio de experiencias vía online con otros orientadores/as de otros centros educativos, con lo que serviría para realizar buenas y mejores prácticas en orientación educativa.
- Gracias a las comunidades de foros en Internet en materia educativa, el orientador/a puede establecer contactos con otros compañeros/as de otras zonas geográficas para compartir experiencias, establecer contactos, consultar dudas, propiciar debates, etc.
- Las TIC facilitan al orientador/a un acceso más rápido al material psicopedagógico (frente a la búsqueda lenta y desorganizada en papel) y ampliar fuentes.
- Facilita el feedback (retroalimentación) con otros compañeros/as en campos como adaptación curricular o diversificación curricular.
- Alto grado de interdisciplinariedad gracias a las facilidades que proporcionan las TIC. La interdisciplinariedad que proporcionan las TIC permite que se trabaje en equipo, siendo miembros de este equipo la comunidad educativa.
- Facilita compartir experiencias con orientadores/as de otros centros sobre nuevas pruebas psicopedagógicas o baterías existentes en el mercado.

Los/as profesionales de la orientación han comenzado a utilizar las TIC en los ámbitos de la atención a la diversidad, la acción tutorial, el asesoramiento psicopedagógico, la orientación académica y profesional, y la innovación e investigación en este campo.

Según Félix (2009) sus principales usos son:

- *Información escolar, profesional y educativa.*
- *Acciones de tutorización.*
- *Como herramientas para el diagnóstico y autodiagnóstico*
- *Como instrumentos para la formación de los orientadores/as y docentes:*

A continuación sistematizamos las posibles aportaciones de las TIC entorno a las **cuatro áreas de intervención psicopedagógica** definidas por Bisquerra (2008):

- **Orientación Profesional.**

En el ámbito de la Orientación Profesional Sobrado (2006), nos dice que el uso de Internet permite:

- a) Ayudar en cuestiones concretas, sobre temáticas comunes según sea su experiencia, madurez, etc., relativas a información profesional y académica, toma de decisiones, etc.
- b) Responder a preguntas (problemas más frecuentes). Por ejemplo: salidas laborales, información educativa, convalidaciones académicas, etc.
- c) Disponer de un tiempo para comunicarse (temáticas, interlocutores...).
- d) Informar que precisan (tipo, recursos más consultados...), referentes a cuestiones ocupacionales, empleo del tiempo libre, etc.
- e) Desarrollar habilidades (realizar actividades, lograr objetivos...). Por ejemplo, elaborar el currículum vitae, el portafolio profesional, etc.
- f) Dar consejos (modalidades que necesitan, frecuencia...), referentes a aspectos de transición académica, inserción profesional, mejora ocupacional, etc.

Las necesidades concretas son conocidas por el orientador/a y los orientados/as que pueden tener necesidades distintas según sean los grupos de ellos. Las personas con necesidades de orientación precisan medios para satisfacerlas, y para utilizarlos adecuadamente hace falta un apoyo por parte de los orientadores/as.

Los destinatarios de la orientación habitualmente necesitan ayuda en tres ámbitos fundamentales:

1º. Autoayuda: Existen sujetos que pueden desenvolverse autónomamente bastándoles con recursos de autoapoyo que es preciso facilitarles.

2º. Ayuda en grupo no especializada: Hay personas que necesitan ayuda para empezar una actividad y orientación si encuentran dificultades relevantes pero una vez superadas pueden proseguir sus tareas sin un excesivo apoyo o asesoramiento. Con frecuencia se ayudan unas a otras, por ejemplo, colaborando en grupo.

3º. Ayuda especializada de carácter personalizado: Se efectúa con orientados/as que precisan de mucha ayuda personal debido a que poseen serias dificultades y son dubitativos e indecisos.

Entre los medios para atender a estos tres sectores existen recursos de auto-ayuda y páginas webs que se hallan diseñadas para esta finalidad como instrumento de auto-apoyo individualizado. También hay programas informáticos, vídeos, casetes, libros, etc.

En este área podemos servirnos de recursos TIC como vídeos o materiales multimedia e/o interactivos, por ejemplo para orientar sobre salidas profesionales, las universidades

suelen difundir videos sobre los estudios que ofertan. Además el alumnado puede tener acceso a diferentes webs donde encuentran información digitalizada a cerca de asuntos académicos y salidas laborales. Así mismo, hay disponibles en la red distintas presentaciones o diapositivas realizadas por diferentes fuentes formales para ampliar temas académicos. Otra de las aportaciones que hacen las nuevas tecnologías al área de orientación profesional es el acceso a bibliotecas virtuales donde poder consultar o tener disponible libros electrónicos que le sean de ayuda para sus estudios.

Las herramientas que se pueden utilizar en esta área son: bases de datos, y portales educativos y ocupacionales, entre otros. Además hay una serie de portales virtuales que son de gran utilidad para la orientación profesional, como por ejemplo la webs de "Andalucía orienta". (<http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/websae/portal/es/informacion/programasSAE/programaOrientacionInserccion/programaOrient/>).

El orientador/a dispone de sistemas interactivos para que los estudiantes dialoguen con el ordenador y accedan a gran cantidad de información y datos sobre las diferentes ocupaciones. Esta forma de asesoramiento vocacional a través del ordenador implica la toma de decisiones, la conexión de información entre lo que uno sabe y la información que encuentra en Internet, también posibilita una autoevaluación.

Según Lora (2009), el ordenador como instrumento en la orientación profesional, es de gran utilidad para preparar y ayudar al sujeto a tomar la decisión vocacional correcta, y a buscar empleo en el mundo del trabajo.

- Orientación en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

En los casos en los que el profesorado necesite asesoramiento, las TIC les brindan la oportunidad y la accesibilidad a recursos webs en los que apoyarse para mejorar su función docente y/o la acción tutorial. Algunos de estos recursos pueden ser foros, plataformas educativas, portales o blogs de los que se sirva de cuestionarios, contacte con otros profesionales o les asesoren sobre la oferta de cursos de formación permanente en distintos ámbitos.

En el proceso de Enseñanza-Aprendizaje a lo largo de la vida es muy importante la acción tutorial, por eso, una de las posibilidades que las TIC están recientemente ofreciendo a los orientadores es el realizar tutorías online. Estas tutorías se pueden llevar a cabo gracias al uso del correo electrónico o videoconferencia (mediante aplicaciones sencillas al alcance de cualquier usuario: skype, facetime etc.)

El más utilizado es el correo electrónico, en el que se dan, según Cabero (2000) dos modalidades de comunicación, que pueden ser sincrónicas o asincrónicas. En ambas

modalidades la tutoría se puede llevar a cabo sin problemas, de forma individualizada, personal y flexible.

En la función de tutoría con la ayuda de las TIC no debemos olvidar el uso tan útil de la videoconferencia individual. Según Gogoi (2006) podemos utilizar la videoconferencia en diferentes terrenos de la orientación, por ejemplo para informar de actividades relacionadas con la movilidad en el extranjero, para asesorar individual o grupalmente, entre otros. Aunque no es muy frecuente la videoconferencia para orientar, es muy favorable para crear comunidades virtuales entre el orientador/a y el alumnado.

También hay que destacar que en el ámbito de la orientación en el proceso de E-A las TIC permiten al orientador/a asesorar al profesorado en el conocimiento de nuevos métodos, recursos y materiales didácticos.

- **Atención a la diversidad.**

Según Lora (2009) la incorporación de las TIC para atender a la diversidad, permiten desde el punto de vista del orientador/a:

- Desarrollar propuestas formativas individualizadas/adaptadas a las necesidades del alumnado e itinerario personalizado:
- Investigar cómo las herramientas de tipo informático pueden favorecer el desarrollo educativo del individuo.
- Promover el desarrollo de nuevas herramientas que permitan dar respuesta a distintas necesidades educativas especiales.
- Cualificar al profesorado para que pueda incorporar en su actividad docente estos medios dentro del marco de innovación y la investigación educativa.
- Publicar y difundir las experiencias e investigaciones realizadas con dichos medios que se considerasen útiles como posible guía de otros trabajos.
- Potenciar la creatividad docente para el diseño de aplicaciones digitales en el desarrollo de recursos y adaptaciones curriculares, programas de diversificación curricular, etc.

En personas con dificultades de movilidad y habla, las TIC proporcionan sistemas informáticos de procesamiento de voz, sistemas de salida del voz, escáner lector de libros, etc.

Entre los recursos informáticos para este área destaca aplicaciones CLIC, educativas, programas ACNEE y APOYO o software de educación especial de la Junta de Andalucía.

En la actualidad, a través de las TIC se han desarrollado dispositivos y soluciones accesibles, para mejorar de este modo la accesibilidad, existe un amplio abanico para atender a la NEE, por ejemplo:

- Accesibilidad al soporte físico, hardware: pegatinas de colores de identificación de los botones izquierdo y derecho del ratón, modificar la velocidad del puntero y la del doble clic en el ratón, simuladores de teclado en pantalla, entre muchos otros.
- Accesibilidad al soporte lógico, software: ralentización de los programas, modificación de los tiempos de espera, magnificación de caracteres e imágenes, como más destacados.
- **Orientación para la prevención y el desarrollo**

En este área las TIC ponen al alcance del orientador/a diversos programas que refuerzan su trabajo de prevención y desarrollo, por ejemplo para analizar necesidades formativas, o para hacer diagnósticos.

Existen en la red diversos cuestionarios que son recursos de apoyo para el orientador/a a la hora de observar, analizar, diagnosticar, prevenir y realizar una intervención con el alumnado. Por ejemplo podemos utilizar el cuestionario IGF, es un test de inteligencia, el cual puede ser un buen instrumento de medida de la capacidad general en los diferentes cursos educativos, así mismo sirve como diagnóstico del desarrollo de las áreas específicas abordadas en el test, evaluación de déficits cognitivos, detección y prevención de escolares con dificultades de aprendizaje en todos sus grados, prevención del fracaso escolar, puede ser de gran utilidad principalmente en el ámbito psicoeducativo. Otro ejemplo, puede ser el siguiente cuestionario para comprobar si las técnicas de estudio del alumnado se pueden mejorar en algún aspecto:
<http://www.aplicaciones.info/utiles/tecuesti.htm>

Para una buena tarea de prevención y desarrollo, las TIC proporcionan programas para mejorar estrategias de aprendizaje, sus habilidades sociales, temas trasversales, técnicas de estudio, actitud y atención en clase, lectura, etc. Un ejemplo de programa para trabajar las habilidades sociales es “Ser persona y relacionarse” del autor Manuel Segura, a continuación aparece el enlace:
<http://convivencia.wordpress.com/category/2-protocolos/p-guias-habilidad/>

Según Tascón (2003), toda la implicación de las tecnologías en la orientación educativa conlleva un cambio de mentalidad atendiendo a los nuevos aspectos educativos y supone desarrollar nuevos roles

Los sistemas informáticos interactivos cuentan con un planteamiento más global, adecuando su información a las respuestas del sujeto. Comienzan invitando al sujeto a caracterizar su propio perfil por medio de respuestas al ordenador en base a cuestiones o pruebas de intereses, actitudes, personalidad,... Después el ordenador le ofrece una información adecuada a este perfil.

Un ejemplo es “Orienta online”, es un programa informático dirigido a los alumnos, el cual funciona bajo Windows, Linux e Internet. Nos proporciona datos actualizados cada año, teniendo en cuenta la normativa vigente. Podemos encontrar información sobre los estudios que se imparten, varios cuestionarios de Orientación Escolar adaptados a la edad y al tipo de estudios que se desean realizar, así como un cuestionario de profesiones, que completa la información sobre las perspectivas profesionales de nuestros alumnos/as. También nos ofrece la posibilidad de varios idiomas esta traducido al Valenciano-Catalán, al Gallego y al Euskera. Todo ello esta presentado de forma atractiva, sencilla e intuitiva. A continuación aparece el enlace:<http://www.orientaline.es/?T0fK5ylxwjQb=S.T.I.+Mzodri+Ádvzota+-+MHPOOSZBZ>

Para concluir, Rivas y Tormo (2003) afirman: *“Previsiblemente estamos ante una nueva era para el asesoramiento vocacional informático”*. Por lo tanto, hay que aprovechar el potencial de Internet en el ámbito de la orientación escolar y el asesoramiento vocacional, entre otros.

Sobrado (2006) también sugiere que la utilización de las TIC en el sistema orientador debe estar dirigida, en primer lugar a presentar una plataforma de recursos aplicable a todo ese sistema, de forma que se pueda encontrar y descargar material metodológico y bibliográfico. Por otro lado, la acción orientadora en el ámbito de las TIC puede prestar apoyo técnico a las instituciones de orientación con previsión del uso de recursos de comunicación asincrónica, como por ejemplo el correo electrónico.

2.2. Formación y orientación a lo largo de la vida

La formación y orientación a lo largo de la vida se enmarca, en el concepto de orientación educativa y en el de orientación para el desarrollo profesional. Es imprescindible descubrir y adquirir una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, reconociendo su importancia, podemos trabajar a través de las TIC la sensibilización y concienciación de la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, pues de esta forma tiene mayor difusión.

Según Sobrado (2012) una de las competencias que se deberían de desarrollar es la “formación a lo largo de la vida”. Pues la razón y necesidad de un aprendizaje

permanente es debido a la adaptación a un entorno social-laboral fluctuante, para ello el aprovechamiento holístico del ser humano debe ser satisfactorio para la persona y aprovechable para la sociedad, acorde a las aspiraciones individuales y exigencias profesionales.

De acuerdo con Sobrado et al (2010) las TIC desde finales del año 2000, se han convertido en una de las cuatro líneas transversales del “Programa de Formación a lo largo de la vida de las personas”, y con ello su necesaria integración en la formación continuada.

Basándonos en Pardo (2009) las TIC juegan un papel imprescindible en la mejora de las competencias digitales, colaboración, comunicación sustentada en la importancia para el aprendizaje y orientación permanente, contribuyendo con ello al desarrollo continuo de las competencias personales.

En la actualidad, la orientación a lo largo de la vida se ha convertido en una necesidad formativa de orientación para afrontar cambios, tales como una situación laboral nueva e inserción laboral. La orientación y aprendizaje a lo largo de la vida también hace referencia a la necesidad de guiar para la edad adulta, sus responsabilidades, desarrollo de competencias y habilidades de fortalecimiento personal. Por todo ello la función del orientador/ en este proceso juega un papel esencial en el autoconocimiento, salidas y vías académicas y profesionales, dimensión vocacional, etc. La orientación a lo largo de la vida facilita poder identificar las capacidades, competencias e intereses, aprender a tomar decisiones en educación, formación y empleo, así como autogestionar la trayectoria educativa y laboral.

De acuerdo con las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre del 2006, los pilares del aprendizaje a lo largo de la vida se sustentan en:

- Competencias clave para el desarrollo personal, la inclusión social y el empleo.
- Comunicación en la lengua materna y extranjera
- Competencia matemática y en ciencia y tecnología.
- Competencia digital y aprender a aprender.
- Sentido de iniciativa, conciencia y expresión cultural

El aprendizaje a lo largo de la vida requiere:

- Nuevas calificaciones básicas para todos.
- Más inversión en recursos humanos.

- Innovación en enseñanza y aprendizaje.
- Valorar el aprendizaje.
- Redefinir la orientación y el asesoramiento.
- Acercar el aprendizaje al hogar.

Debemos destacar los cuatro pilares básicos de un sistema de enseñanza estructurado, citados por la Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI –más conocido como Informe Delors (1996), estos son:

1. Aprender a conocer o a comprender la realidad.
2. Aprender a hacer, principio orientado especialmente a la formación profesional.
3. Aprender a vivir juntos, relacionado con el apartado 2 del artículo 26 de la Declaración Universal.
4. Aprender a ser como proceso global de desarrollo integral.

Estos cuatro aprendizajes fundamentales estarían vinculados íntimamente al derecho a la educación, pero no solo al que se disfruta en el seno de un sistema educativo, sino también en los ámbitos no formales de educación y desarrollo.

En cuanto al momento de acceso a la educación, el mismo informe que acabamos de citar (Delors, 1996) establece que la educación es un proceso continuo que dura toda la vida, una construcción cíclica y continua de conocimientos y aptitudes. Este nuevo concepto representa un requisito fundamental para dominar los nuevos tiempos y ritmos del ser humano, con la finalidad de ser capaz de afrontar los nuevos retos que la sociedad del conocimiento demanda. Por otra parte, la educación a lo largo de la vida está conectada íntimamente con el principio de la igualdad de oportunidades. Solo una educación flexible en las distintas etapas de la vida para todo tipo de personas puede prevenir el riesgo de que se incrementen las diferencias entre personas y grupos sociales, o entre distintas sociedades (desarrolladas y en vías de desarrollo).

De acuerdo con Coombs y Ahmed (1975) que taxonomizaron las áreas de actuación educativa en formal, no formal e informal, podemos definir los escenarios de educación a lo largo de la vida podemos, esto son tres:

1. Aprendizaje formal:
 - Se realiza en centros educativos institucionalizados.
 - Cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado.
 - Obtención de diploma y cualificación reconocida.

2. Aprendizaje no formal:

- Actividad organizada y sistemática que se desarrolla en organizaciones, entidades públicas y/o privadas, sindicatos... (fuera del marco del sistema oficial).
- No lleva a la obtención de certificados formales (Infravaloración).

3. Aprendizaje informal:

- Complemento natural de la vida cotidiana.
- No reconocido.
- Actualmente la tecnología informática es una vía de aprendizaje informal muy potente.

El aprendizaje a lo largo de la vida adquiere sentido en la conjunción de la educación formal y no formal ampliando el concepto de educación, alcanzando toda su dimensión con la inclusión de los aprendizajes informales. El Tratado de Amsterdam, de 1997, estableció que el aprendizaje a lo largo de la vida iba a ser el principio orientador de la política comunitaria en materia de educación

La educación permanente es un exigencia urgente, este concepto ha evolucionado con el tiempo, actualmente desde un enfoque compensatorio es el principio fundamental de desarrollo personal y social. Entendemos por “educación permanente” una concepción educacional de carácter global que comprende todos los niveles y modalidades de la educación, el cual se orienta a que los individuos se perfeccionen a lo largo de la vida, con el fin de propiciar el desarrollo conjunto y armonioso de los ámbitos personal, profesional y personal.

Los principios de “educación permanente” son: carácter vitalicio (extensión vertical de la educación), unidad y globalidad (extensión horizontal de la educación) y la universidad. Respecto a las funciones cabe destacar principalmente tres: desarrollar todas las facetas de la persona, favorecer participación en los entornos sociales de pertenencia, combatir la exclusión promoviendo la integración social. A sí mismo, los espacios para educación permanente pueden ser: sistema educativo, contexto sociolaboral y las comunidades más o menos próximas.

El principio de la educación permanente, resumiría el nuevo concepto mismo de educación como un proceso totalizador, genérico, que se extiende a la biografía entera de la persona (Álvarez, 2009). El derecho universal a la educación está contenido en este concepto.

Aunque es difícil precisar la caracterización y significado de la educación a lo largo de la vida o educación permanente, Fernández (1999) hizo un intento con la formulación de las siguientes características:

- Es preventiva antes que intervencionista.
- Es una tarea en y desde la sociedad civil.
- Es flexible, está sometida al imperativo democrático.
- Debe estar precedida por una educación básica de calidad.
- Debe estar ligada al sistema educativo, pero no integrada en él.
- Es multidimensional en cuanto está al corriente de la evolución, problemas y necesidades tanto de la sociedad como de los individuos que la integran.
- Necesita nuevas estrategias

Cabe destacar que se precisa de nuevas asociaciones y nuevas modalidades de aprendizaje y educación, formal y no formal, si se quiere atender las necesidades de los diferentes colectivos, grupos marginados que han quedado fuera del sistema educativo porque las estructuras existentes no han correspondido a sus necesidades de aprendizaje y son incapaces de responder a sus aspiraciones y valores culturales específicos. (UNESCO, 2000b, Anexo II, p. 2)

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Tras este análisis pormenorizado comprobamos que para que la integración de las TIC tenga un efecto real en el ámbito de la orientación educativa, es necesario un cambio de actitud hacia la inclusión de las nuevas tecnologías. Hay que adoptar una percepción positiva de las posibilidades que las tecnologías ofrecen a la orientación.

A continuación proponemos brevemente nuevas perspectivas de intervención en orientación con el recurso de las TIC para favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida:

- Dirigirse cada vez más a nuevos colectivos de acuerdo con el principio de formación a lo largo de la vida. Además del colectivo de jóvenes escolarizados o de trabajadores en activo, existen otros grupos con necesidades específicas que en la actualidad suponen una línea prioritaria de actuación.
- Autoorientación. Implicaría la provisión a los individuos de las herramientas necesarias para que ellos mismos pudieran ser artífices de su propia orientación, nos basamos en el uso de las TIC. El soporte básico de esta opción sería el telemático y requeriría una alfabetización digital previa. (Importante: conviene hacer una distinción entre lo que es efectivamente orientación y lo que es simplemente la

facilitación de una información a través de portales web). En cualquier caso, el soporte digital mantiene la tendencia a trabajar desde el modelo de programas, ofreciendo así información y orientación para un mayor número de usuarios con un matiz claramente preventivo y facilitador del autoconocimiento y la toma de decisiones.

- Potenciar no solo la educación formal, sino también el valor social de la educación no formal e informal, dándole un valor añadido, a través del diseño de programas y acciones con perspectiva de futuro, que faciliten el cambio social y se adecuen a las dinámicas y necesidades de los diferentes grupos sociales.
- Desarrollar un plan de comunicación basado en formación en TIC que permitiera la difusión del aprendizaje a lo largo de la vida. Así mismo, potenciar las TIC como herramienta metodológica que permite la actualización constante de conocimientos, estas se deben garantizar como recurso, infraestructura y competencia, pues promueve el aprendizaje, venciendo diferentes brechas.
- Garantizar la accesibilidad real de todas las personas al aprendizaje a lo largo de la vida, en igualdad de condiciones.
- Buscar mecanismos que faciliten la conciliación del aprendizaje con la vida laboral, familiar y social, a través de la flexibilización horaria.
- Identificar las necesidades e intereses para establecer planes estratégicos que contribuyan a orientar el aprendizaje.

Es evidente es que la orientación profesional cobra fuerza. De hecho, es una de las áreas en que más iniciativas internacionales se están llevando a cabo. Su relevancia viene dada por su versatilidad, es aplicable a lo largo del ciclo vital y en contextos diversos, y porque el trabajo o la ocupación se consideran cada vez más esenciales en el desarrollo psicosocial.

Como conclusión final, podemos afirmar que las TIC pueden ayudar a la orientación educativa y profesional, a mejorar las capacidades del orientador/a para dar un servicio ajustado a las necesidades formativas y sociolaborales del alumnado.

Debemos tener presente la relevancia del concepto orientación y aprendizaje a lo largo de toda la vida, donde las TIC tienen un papel fundamental que desempeñar.

Finalmente, recordar que el aprendizaje a largo de de la vida es fundamental por dos razones:

- Educabilidad del ser humano, la necesidad de educación permanente, es decir, la persona como proyecto inacabado que avanza hacia su desarrollo y autonomía. Desarrollando la capacidad para adquirir nuevas destrezas, conductas y actitudes a lo largo de la existencia.
- Exigencias y demandas de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. L. (2009). La educación para todos a lo largo de la vida. En M. M. Del Pozo Andrés, J. L. Álvarez Castillo, J. Luengo Navas y E. Otero Urtaza, *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*, (pp. 83-107). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cabero, J. (2003): "Las nuevas tecnologías aplicadas a los procesos de orientación educativa" en B. Bermejo y J. Rodríguez (dirs.): *La orientación educativa y la acción tutorial en Enseñanza Secundaria*. Sevilla: GID.
- Cabeza, A. (2010). Importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la orientación educativa. *Pedagogía Magna*, 8. 26-33.
- Coombs, P. y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural*. Madrid: Tecnos. (Edición original de 1974).
- Delors, J. (Dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Félix, L. (2009). Orientación y tecnologías de la información y la comunicación: nuevos retos. En *Educaweb*, Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2009/02/09/orientacion-tecnologias-informacion-comunicacion-nuevos-retos-13465.html>
- Fernández, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis.
- Lora, J.A. (2009). Las TICS en Orientación. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 19, 1-8.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información*. Madrid: EOS.
- Pardo, C. (2009). *Las TIC: Una reflexión filosófica*. Barcelona: Laertes.
- Rivas, F. y Tormo, M.J. (2003). Tecnología informática en los sistemas de asesoramiento vocacional: desarrollos y tendencias. En F. Rivas, *Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Ariel, S.A.

- Rubio, E. (2007). Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. *CEE Participación Educativa*, 6, pp. 14-29.
- Sanz, J. (2005). Nuevas Tecnologías Aplicadas al Asesoramiento Vocacional. Diseño de Software y Servicios de Apoyo Telemático. Tesis doctoral. Universitat Jaume I de Castellón.
- Sanz, J. (2008). Recursos TIC para la orientación escolar. Software y servicios de apoyo telemático a la labor del orientador. *VI Jornada para Orientadores Escolares*. Madrid.
- Sobrado, F. (2006). Las competencias de los orientadores en el ámbito de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación): diagnóstico y desarrollo. *ESE: Estudios sobre Educación*, 11, 27-43.
- Sobrado, L.M. et al. (2010). Rol de las TIC en la e-formación y orientación a lo largo de la vida: Análisis de la realidad europea. *REOP*, 21, 2, 2º cuatrimestre, pp. 271-282
- Sobrado, L.M. Fernández Rey, E. y Rodicio, M.L. (Coord). (2012). *Orientación educativa: nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- UNESCO (2000b) *Foro Mundial sobre la educación de Dakar (26-28 abril 2000). Informe final*. Documento publicado por la UNESCO (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>).

NA ROTA DOS LIVROS DIGITAIS

ON THE DIGITAL ROUTE OF BOOK'S

MARCO BENTO E SÓNIA COELHO

Universidade do Minho

Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto

RESUMO

Uma das competências da formação profissional é a de consolidar leitores. A prática de leitura é uma aposta social e um ataque ao analfabetismo funcional. Assim, ler, é um processo mental de construção de significados, com base num texto escrito. O pleno desenvolvimento da personalidade, o ideal da educação, o fim último e pleno da educação apenas se poderá alcançar por métodos educativos propícios, como a experiência vivida e de leitura, a liberdade de pesquisa, o desenvolvimento do espírito crítico, a elaboração de regras, a resolução de problemas, o trabalho em equipa, a cooperação e a iniciativa.

O digital constitui um desafio a este entendimento da leitura, porque o seu contexto de comunicação implica o uso de novos textos, na medida em que se trata de textos multimodais, de natureza interativa, em rede, situados em contextos de significação também eles renovados por serem marcadamente ativos, tangíveis, móveis e corporizados.

Neste artigo apresentamos o desenho, metodologia e os resultados do projeto "Na rota dos livros digitais", que visava a dinamização de leitura digital na formação profissional nos cursos do Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto.

Palabras-chave: Leitura digital; formação profissional; novas tecnologias.

ABSTRACT

One of the training skills is reader's consolidation. The practice of reading is a social commitment and an attack on functional illiteracy. So, reading is a mental process of building meanings based on a written text. The full development of personality, the ideal of education, the ultimate and full purpose of education, could only be achieved, by propitious educational methods as lived experiences and reading, freedom of research, the development of critical thinking, rules development, problems resolution, teamwork, cooperation and initiative.

The digital represents a challenge to this understanding of reading, because its digital communication context implies the use of new texts, to the extent that it is multimodal text, with interactive nature, network based, located in meaning contexts also renewed because they are markedly active, tangible, movable and embodied.

In this paper, we present the design, methodology and results of the project "On the route of digital books" aimed at the digital read-boosting vocational training at the Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto.

Keywords: Digital reading; professional qualification; new technologies.

Escrever é isto:

Comover para desconvocar

A angústia e aligeirar

O medo, que é sempre

Experimentado nos povos

Como uma infusão de laboratório

Cada vez mais sofisticada.

Eu penso que o escritor

Com mais sucesso é aquele

Que protege os homens do medo:

Por audácia,

Delírio,

Fantasia,

Piedade

Ou desfiguração.

Agustina Bessa-Luís

1. INTRODUÇÃO

Na rota dos livros digitais foi o nome escolhido para este projeto, como mote para narrar um percurso profissional, um quotidiano do ensino profissional com adultos que participaram num processo de mudança individual e coletiva. Este projeto pretendeu provar que se pode crescer, uma vez que o desenvolvimento se verifica na própria cultura e na aceitação de outras culturas, ainda que se encontrem nos limiares da *guetização*, onde eventualmente possam não existir referências físicas estáveis ou onde as figuras que preconizam a vinculação familiar possam estar quase extintas.

A sociedade, entendida como uma organização viva, a escola e a formação estão em constantes mudanças, o que nos levanta diversas questões, dúvidas, inconstâncias, levando-nos muitas vezes a percorrer caminhos novos. Então, torna-se emergente caminhar e abraçar novos desafios com o intuito de crescermos como pessoas e como profissionais para construir um conhecimento experimentado e reflexivo que é essencial para nos tornarmos mais assertivos.

Este projeto teve como premissa promover a leitura em adultos que estão a frequentar cursos de educação e formação de adultos e em contextos economicamente desfavorecidos. Tentamos explorar o processo ensino-aprendizagem através do sucesso educativo dos mesmos, correlacionando as metodologias praticadas com os saberes já adquiridos.

Entendemos que a mais-valia deste projeto se prendeu, sobretudo, com o fato de existir um relacionamento afável e empático, onde foi enfatizado o trabalho entre pares, o que permitiu o sucesso nos resultados.

Consideramos que o modo como foi desenvolvido este projeto de leitura permitiu que se percorresse um caminho novo e que a mestria se encontra na capacidade criativa de utilização do digital.

Após a leitura do livro de Luís Sepúlveda, *O velho que lia romances de amor* (1999), permitiu-nos descobrir a importância de se adquirirem duas das mais importantes valências dos seres humanos: ler e escrever, conduzindo ao desenho deste projeto de intervenção.

Freire (1967) refere-nos que o aprendizado da escrita e da leitura é como uma chave com que o analfabeto inicia a sua introdução no mundo da comunicação escrita, mas também no mundo e com o mundo.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

Constatamos que o analfabetismo de jovens e adultos é um grave problema em Portugal (UNESCO, 2013), correspondendo, em parte, ao insucesso do sistema educativo do nosso país e a determinados fatores que condicionam a possibilidade de alguns cidadãos poderem ir à escola, tais como o contexto de pobreza, as discriminações étnicas, entre outros. Também é óbvio que podemos referir que as consequências imediatas desta incapacidade de ler, escrever e contar ultrapassam o foro pessoal, repercutindo-se também a nível social, económico e político (Lopes, 2006). Porém, consideramos que a promoção da leitura e da leitura digital poderá ser uma mais-valia para estimular os formandos.

Deste modo, uma das competências da formação profissional é a de consolidar leitores (Duarte, 2013). A prática de leitura é uma aposta social e um ataque ao analfabetismo funcional. Assim, ler, é um processo mental de construção de significados, com base num texto escrito (Griswold, 2005). O pleno desenvolvimento da personalidade, o ideal da educação, o fim último e pleno da educação apenas se poderá alcançar por métodos educativos propícios, como a experiência vivida e de leitura, a liberdade de pesquisa, o desenvolvimento do espírito crítico, a elaboração de regras, a resolução de problemas, o trabalho em equipa, a cooperação e a iniciativa. Ler também é ver informação representada por meio da escrita, do som, da arte, dos sentidos, numa infinidade de plataformas (Griswold, 2005). A leitura é uma experiência pessoal e do quotidiano representativa para cada pessoa. A leitura de cada um é de si mesmo, incapaz de ser a do outro, tornando-se no encanto que é a leitura.

Por meio da leitura e de nossa visão de mundo, conseguimos o domínio da palavra, trocamos ideias e conhecimentos, sendo possível entender o mundo que nos rodeia e todo o seu contexto.

Se definirmos a leitura como o ato de estar conectado com a do outro, receber e enviar informações, entrar e discutir a realidade do outro, então alcançamos um nível superior de entendimento da leitura (Griswold, 2005).

Por tudo isso, é fundamental que o formador tenha sensibilidade para perceber as dificuldades dos formandos e intervenha de maneira satisfatória, levando-os à construção de significado da leitura. Perante este contexto, também sabemos que vivemos numa realidade em que a leitura vive uma mutação para a era digital, na qual ler em ecrãs se tornou uma enorme tendência, devido ao uso diário nos computadores pessoais, mas acima de tudo nos smartphones, que crescem exponencialmente. (Griswold, 2005; Polanka, 2012)

O aumento da propensão da leitura em ecrãs revela que a leitura digital está a conquistar o seu espaço em todas as idades (Polanka, 2012). Numa perspetiva diacrónica, as grandes mudanças na tecnologia literária têm circulado em torno de durabilidade, usabilidade e facilidade de reprodução. A bem sucedida fusão desses fatores poderia difundir esta através do potencial da inovação de utilização de dispositivos móveis (Cameron e Bush, 2011), principalmente, porque se distinguem de outras tecnologias ao serem portáteis, multimédia, podendo cada um ler o que quer, onde quer e quando quer. Se, por um lado, se lê cada vez mais, há estudos que comprovam haver um claro declínio ao longo do tempo do prazer da leitura de obras literárias (Livingstone e Haddon, 2014).

Verificamos que cada vez mais se torna fundamental adequar o conceito de leitura ao suporte digital. Assim, uma forma de o fazer é compreender que ao falarmos de leitura não nos referimos apenas à leitura do texto, mas também da imagem, do vídeo e do som, seja a tudo que é multimédia.

Este contexto é multifacetado, no que se refere a linguagens e meios disponíveis para comunicar, pois referimo-nos ao vídeo, ao som, à imagem e à palavra, não deixando de parte a relação que se pode estabelecer entre cada uma destas linguagens e que dão origem a um conjunto de outras linguagens de comunicação, que poderão ser lidas pelos nossos sentidos (Damásio, 2001).

Conforme refere Damásio (2001), o domínio da linguagem escrita sobre a imagem na produção do conhecimento está ligado certamente a limitações tecnológicas, já que o

avanço das tecnologias acaba por determinar o fim da hegemonia do texto na produção cultural.

Operam-se grandes mudanças na forma como a comunicação flui e no conjunto de linguagens que são providenciadas pelos novos suportes, algo que só não aconteceu antes por questões tecnológicas e que reconfiguram novos contextos de abordagem ao conceito da leitura. A leitura em suporte digital, não está dissociada do conceito de leitura de outras três ideias: linguagem, comunicação e conhecimento.

Seja escrito, em voz alta, com recurso à perspetiva ou ainda com recurso a imagens, pela internet ou numa aplicação, o objetivo foi e será sempre comunicar um conhecimento da forma mais fiel possível.

O desafio é então o de retirar o máximo potencial pedagógico do extraordinário universo de dispositivos informativos, comunicacionais e lúdicos a que os formandos acedem diariamente através dos seus próprios dispositivos digitais. Assim reiteramos a ideia primordial em que o digital constitui o maior desafio ao processo de entendimento da leitura, porque o seu contexto de comunicação implica o uso de novos textos, na medida em que se trata de textos multimodais, de natureza interativa, em rede, situados em contextos de significação também eles renovados por serem marcadamente ativos, tangíveis, móveis e corporizados.

Surge a necessidade da formação profissional proceder a mudanças nas metodologias de ensino e aprendizagem o que, por sua vez, deverá ser refletido nas práticas pedagógicas e nas formas de comunicação e interação entre formador e formando. Por essa razão, numa sociedade tecnocêntrica, a leitura não está confinada ao livro ou à biblioteca, esta e a própria aprendizagem ocorrem em múltiplos contextos por via das interações sociais e de conteúdos, através de dispositivos digitais móveis e tecnológicos (Waard, 2014).

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste projeto de intervenção foi a de um estudo de caso de formandos dos quais eramos os próprios formadores, facilitando a observação e recolha de dados observáveis.

Os estudos de caso, na sua essência, parecem herdar as características da investigação qualitativa. Esta parece ser a posição dominante dos autores que abordam a metodologia dos estudos de caso. Neste sentido, o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos (Yin, 2005). A vantagem do estudo de caso é a

sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real (Dooley, 2002).

O desenvolvimento de projetos de investigação constitui uma componente difícil quando se realizam estudos de caso, pois, ao contrário de outras estratégias de investigação, os projetos de estudo de caso não foram ainda sistematizados (Yin, 2005).

III. Problema

O Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto (CEFPP) situa-se num bairro bastante problemático e isolado do resto da cidade do Porto. Esta situação de isolamento que leva à estigmatização tem repercussões na socialização, nas aprendizagens e proporcionou um desinvestimento escolar nas últimas gerações. Há uma forte correlação entre o insucesso e/ou abandono e a atitude dos ascendentes que se desligaram da escola, permitindo o desinvestimento uma vez que a obrigatoriedade de frequência nos cursos de formação, uma vez que todos eles são beneficiários de subsídios atribuídos pelo estado, ou seja, a opção da frequência no curso de educação de adultos não se assume pelo voluntariado mas, pelo contrário, pela obrigatoriedade.

Assim, partimos do problema do contexto educativo desfavorável e desmotivador da formação de adultos no CEFPP, no qual os formandos não só não estão motivados para a formação, como não têm hábitos de leitura ou qualquer gosto para o fazer.

IV. Questão de partida

Assim, perante o problema de partida, levantámos a seguinte questão:

Poder-se-á estimular o gosto pela leitura num contexto educativo tão específico como aquele que se encontra o CEFPP?

V. Objetivos gerais

Para tentarmos responder à questão levantada foram definidos os seguintes objetivos a atingir:

1. Promover a leitura de livros digitais na sala de aula;
2. Promover a leitura de livros digitais autónoma;
3. Formar Leitores críticos;
4. Promover o gosto pela leitura literária;
5. Motivar os formandos para a formação.

VI. Objetivos específicos:

- a. Despertar o prazer de ler;

- b. Criar hábitos de leitura;
- c. Desenvolver competências de escrita e de interpretação;
- d. Cativar para outros saberes;
- e. Desenvolver as várias manifestações artísticas;
- f. Desenvolver a capacidade criativa;
- g. Desenvolver a opinião crítica;
- h. Refletir sobre outras realidades e culturas;
- i. Envolver a comunidade educativa no ato de ler.

VII. Público-Alvo

O público-alvo definido para a implementação deste projeto de leitura digital foram as turmas de Educação e Formação de Adultos (EFA) B3 de Canalizações (n=2 turmas – 40 formandos) numa primeira fase do projeto (1.º ano), para depois se estender a mais 4 turmas de EFA do CEFPP (n=6 turmas – 120 formandos).

O público-alvo caracteriza-se por serem adultos numa situação de desemprego e com pouca escolaridade, estando a realizar a formação para obter a qualificação profissional equivalente ao 9.º ano de escolaridade. As idades situam-se entre os 18 e os 50 anos.

VIII. Dinamização do projeto

O Projeto de Leitura foi apresentado às turmas, no início de setembro de 2013 para ser desenvolvido em dois anos, sendo que no primeiro ano em 2 turmas específicas de EFA B3 de Canalizações e com uma utilização menos digital do livro. Num segundo ano o processo digital foi intensamente introduzido e alargada a intervenção às restantes 4 turmas.

O grupo de trabalho para este projeto foi constituído pela equipa fomentadora da ideia (três formadores de áreas distintas das componentes Sociocultural e Científica), mas sempre com a colaboração de diversos formadores que respondiam com a execução de atividades nas suas práticas letivas.

IX. Descrição do projeto

O ponto de partida para o projeto foi o de ir personalizando o contexto educativo partindo dos saberes já adquiridos e das leituras efetuadas, sabendo, à partida, que o contexto social e humano dos formandos lhes conferiam experiências e saberes consideravelmente diferentes dos nossos.

Valorizamos os seus saberes e gerimo-los com flexibilidade, partindo sempre duma visão humanista. Considerando que o *modus vivendi* dos formandos está condicionado enormemente à visão um pouco redutora que eles têm sobre o próprio mundo, sobre a escola e sobretudo porque eles constituem uma a panóplia de indivíduos desestruturados: indivíduos de etnia cigana; ex-reclusos; ex-toxicodependentes e outros ainda consumidores; vítimas de violência doméstica e vítimas de abandono parental. Contudo, todos têm um ponto em comum: uma predisposição para tornar suportável o seu dia-a-dia.

Quando o grupo de futuros canalizadores começaram a frequentar o curso, entre 2013/2014, mostraram alguma resistência, porque aos sentimentos de impotência gerados no percurso escolar que tinham fracassado, juntou-se também a perceção de que nem a formação nem os diplomas que podem obter lhes podiam proporcionar uma situação social e profissional melhor ou mais estável.

De maneira a reverter estes sentimentos propusemos a continuação do projeto de leitura mas numa versão digital para o segundo ano, que pressupunha mais atividades práticas interativas.

A primeira abordagem relativamente ao projeto teve como ponto de partida explicar que era nossa pretensão levá-los a ler e demonstrar que a leitura é uma mais-valia na vida em sociedade.

Então sugerimos que cada formando escolhesse um escritor da sua preferência ou que conhecesse com o propósito de criar um pseudónimo literário. Após esta escolha, cada formando teria que abrir uma conta no *facebook* e preencher o perfil (bibliográfico e biográfico) tendo em conta a escolha do seu pseudónimo. Este momento levou a que os formandos pesquisassem sobre informação e a colocassem corretamente nos locais pretendidos, levando-os a adquirir *digital skills* e competências literárias, já que teriam de conhecer o escritor selecionado e os seus dados. Este processo levou alguns meses, já que dentro desta etapa, os formadores exploraram toda a informação sobre os diferentes autores, biografias e bibliografias, levando os próprios formandos a selecionar e preparar apresentações de alguns textos que nunca pensaram ler.

Outra etapa sempre monitorizada pelos formadores, foi a de avaliação da informação introduzida nos perfis de cada formando. Pois validar a informação tornou possível que todos os formandos pudessem conhecer os restantes escritores e a sua bibliografia generalizada.

Em todo este processo estava implícito a interação social entre os diversos pseudónimos pela rede social *facebook*, levando a explorar competências de escrita e regras de interação digitais.

É importante referir que todos os perfis estavam protegidos no seu acesso e associados à página oficial do projeto de leitura e ao grupo de trabalho denominado “Amor de Perdição”. O grupo de trabalho teve esse tema devido ao facto de pretendermos através da obra “Amor de Perdição” de Camilo Castelo Branco dinamizar todo o projeto de leitura digital desta mesma obra literária.

O projeto foi e continua a ser dinamizado através da rede social *facebook*, porque é a rede social mais utilizada em Portugal e está sempre disponível nos próprios telemóveis dos formandos, o que permitiu que cada um fizesse a gestão do seu trabalho de acordo com a sua disposição, localidade, disponibilidade e horário (aprender em qualquer hora e qualquer lugar). Quatro vezes por mês, que poderiam ser ou não uma vez por semana, eram criados eventos descritos como tarefas de trabalho, apelativos e de fácil resolução e execução com o intuito de explorar a obra literária referida. Os formandos tinha a possibilidade de ler excertos da obra na própria página oficial do projeto no *facebook*. Todos os formandos e formadores que aderiram ao projeto tinham que fazer obrigatoriamente um perfil e ler em formato digital o livro que estava a ser objeto de trabalho a fim de poderem resolver e acompanhar as tarefas.

Assim apresentamos alguns exemplos de tarefas propostas aos formandos na exploração da obra literária de Camilo Castelo Branco, “Amor de Perdição”:

- a) Utilizar a ferramenta *Wordle* (<http://www.wordle.net/>) para elaborar uma nuvem de palavras (brainstorming) à volta da palavra “amor”.
- b) Utilizar o resumo da obra “Amor de Perdição” disponível na página oficial do projeto no *facebook* para selecionar um conjunto de imagens pertinente e adequada ao resumo da obra e publicá-las.
- c) Utilizar a aplicação *prezi* para elaborar a bibliografia e/ou biografia do autor Camilo Castelo Branco.
- d) Usar a criatividade e, no programa *Paint* ou outro de edição de imagens, para construir uma nova capa e um novo título para o livro “Amor de Perdição”.

- e) Fazer uma superprodução independente, de capa feita à mão, digitalizar e guardar em ficheiro word.
- f) Procurar sítios da internet sobre o autor e a obra e publicar com um resumo desse mesmo sítio da internet.
- g) Consultar ilustrações da obra, fazer uma montagem e publicá-la.
- h) Comentar os textos produzidos por outros formandos.
- i) Ler criticamente os excertos das obras apresentando as suas opiniões.
- j) Partilhar pensamentos incorporando a sua personagem.
- k) Emitir um texto de opinião sobre outro perfil do grupo e das personagens da obra em análise.
- l) Construir um friso cronológico de imagens da obra literária em análise.

Existem muitas mais atividades e uma vez que o projeto prossegue o seu desenvolvimento por iniciativa dos próprios formandos, o gosto pela leitura utilizando a rede social do *facebook* tornou-se uma forte componente dentro da formação profissional no CEFPP.

A exploração do ponto de vista social de interação entre os 120 formandos sobre os mais diversos assuntos só poderia acontecer desde que tivessem o cuidado de o fazer encarnando a personagem que tinham criado, tornando a rede social num momento também divertido pela atualidade dos assuntos escritos, mas em contextos e com expressões de cada um dos autores que as proferia. Este ponto leva-nos a perceber que os formandos tiveram que estudar muito bem o seu pseudónimo para poderem emitir determinadas expressões, frases ou pensamentos.

• **Resultados da intervenção**

Através da observação de comportamentos, de testes de avaliação formativa, das conversas escritas na rede social, da forma como os formandos viviam alguns destes momentos entusiasticamente, podemos retirar algumas conclusões preliminares, que apresentamos neste artigo.

Assim, a leitura em sala de aula passou a ser uma realidade, foram lidas mais de 30 obras distribuídas pelos mais diversos formandos, grande parte apresentadas pela equipa do projeto, mas alguns dos formandos começaram a criar uma espécie de biblioteca para irem emprestando livros uns aos outros, fosse formato de papel ou em formato digital. Conseguimos que se fizesse colaborativamente um estudo intensivo com este público-alvo de uma obra literária, já evidenciada neste artigo, mas

comprovado pelos resultados de testes de módulos de Linguagem e Comunicação ou de Cidadania, comprovando resultados positivos na interpretação desta obra.

A leitura tornou-se não uma ação realizada em formação, mas cada vez mais de forma autónoma, os formandos leram em casa os jornais, as revistas, alguns livros e traziam para a formação com a motivação de quem consegue ler e interpretar o que leu, manifestando de forma crítica as conclusões das suas leituras.

Deste modo, através de expressões como “ler até é engraçado”, “percebi o que estou a ler” ou “estou a gostar de ler” atingimos um outro objetivo do projeto que era promover o gosto pela leitura e motivá-los para a formação. Neste campo é justificado pelo menor absentismo quando se desenvolve o projeto de leitura, até porque pensamos que ao dar sentido ao que aprendiam, atribuindo pequenos objetivos a atingir e funcionalidade para o seu quotidiano, garantiam um sentido de pertença e de envolvimento em algo que não lhes é dado em termos social: integração.

Os resultados têm sido observados pela interação tanto entre os vários formandos como dos formadores no próprio projeto. Diariamente os membros do grupo de trabalho vão à página oficial do projeto partilhar informação relacionada com o seu perfil e são recolhidas expressões que evidenciam conhecimento do que leem e do gosto pelo que leem.

- **O projeto de leitura além-fronteiras - IACOBUS**

Os resultados preliminares do projeto por serem tão positivos, não só pela diminuição de absentismo formativo, mas pelo aumento do gosto pela leitura e de aumento de aquisição de competências de leitura e escrita, foi-nos endereçado um convite para uma candidatura a um projeto além-fronteiras, o IACOBUS.

Após a candidatura ao projeto IACOBUS e com a sua aceitação, relatamos a experiência de partilha entre portugueses e galegos. O objetivo central no processo de intervenção IACOBUS era o de apresentar o Projeto de leitura digital na formação profissional galega, nomeadamente no Centro Indalecio Pérez Tizón (IES), em Tui, ao qual foi atribuído o título “O encontro entre a literatura portuguesa e a galega”, de forma a criar e consolidar leitores através da rede social *facebook* e também conhecer as dinâmicas de trabalho dinamizadas no Centro IES. Esta experiência decorreu entre os dias 31 de agosto a 4 de setembro de 2015.

A estadia começou com uma visita ao centro profissional, promovida pelo Sr. Diretor Carlos Jiménez, na qual foi possível ver e conhecer as instalações do centro e equipa de formadores. De seguida participamos numa série de reuniões onde o centro IES evidenciou as metodologias utilizadas no seu centro, nos seus cursos e em particular na

área da literatura. Foi realizada uma visita à biblioteca para aferir os livros disponíveis para o efeito, uma vez que um dos objetivos continua a ser a de apostar na leitura para combater o analfabetismo funcional e conseqüentemente a pobreza de linguagem. Após esta pequena visita guiada, em que verificamos a disponibilidade de recursos para a dinamização do projeto, reunimos com um grupo de formadores para uma explicação do projeto e sensibilização do uso das tecnologias disponíveis pelos próprios alunos, ou seja a utilização do *facebook* em contexto formativo. Depois foi formado um grupo de trabalho constituído por formadores de línguas e foram explorados alguns autores galegos assim como abordagens metodológicas à análise textual, caracterização de personagens e comparação com os autores portugueses. Nos dias seguintes trabalhamos com o formador de literatura galega, Manuel Rosende que mostrou e explicitou como é que exploravam em termos didáticos a literatura nos planos curriculares e projetos transdisciplinares, nomeadamente com o Agrupamento de Escolas de Muralhas do Minho.

Assim realizamos formação aos formadores sobre como poderiam implementar o projeto e realizamos algumas das tarefas já desenvolvidas em Portugal, como a interação no perfil do projeto e análise dos autores propostos no mesmo, nomeadamente Camilo Castelo Branco. Também elaboramos uma apresentação onde revelamos os resultados das próprias atividades e refletimos sobre a dinâmica do projeto. Verificamos ainda a potencialidade de acompanhar na sala o que os formandos efetuam fora da sala de formação, em trabalho de campo, onde a informação e a imagem podem estar a ser visualizadas por todos sem se deslocarem ao local onde está a decorrer o trabalho do projeto. Ficou também definido que seriam trabalhados os seguintes autores galegos: Rosalia de Castro; Camilo José Cela; Gonzalo Torrente Ballester, nesse mesmo Centro IES.

Os formadores envolvidos neste projeto destacaram, no final, as múltiplas possibilidades que o mesmo pode trazer à formação, possibilitando uma série de tarefas e aprendizagens que até há pouco tempo teriam que ser realizadas em várias disciplinas, com vários dispositivos e com um tempo de preparação e execução muito superior. Sendo um projeto de leitura foi valorizado o seu cariz transversal com todas as áreas de saber, promovendo a inter e multidisciplinaridade. Foi destacado também a importância de ultrapassar a ponte que ainda separa o norte de Portugal e a Galiza no que concerne as questões culturais, sociais e literárias.

Concluídos os trabalhos, os formadores galegos ficaram com acesso ao projeto para o poderem monitorizar e acompanharem as atividades desenvolvidas em Portugal.

Acordamos que iríamos, através do *facebook* do projeto partilhar, explorar e trocar conteúdos para aplicarmos em ambos os lados da fronteira.

Como conclusão verificou-se que seria, extremamente importante, que um formador e ou turma visitasse o CEFPP, para efetuar uma pequena visita e participar em aulas de literatura portuguesa e que pudesse acontecer o processo inverso, uma turma do CEFPP visitasse o Centro IES, em Tui.

• **CONCLUSÃO**

Partimos de um processo de mudança social e tecnológico em que ler não é mesmo hoje. Assim, a adaptação de leitura para o contexto digital é aqui explorado utilizando a plataforma e rede social *facebook*, de forma a promover o gosto pela leitura e assim integrar adultos em contexto formativo e socialmente desfavorecidos.

O processo de desenvolvimento e aplicação deste projeto de leitura digital foi até ao momento conseguido nos seus intuitos, pela promoção da leitura e da inclusão e gosto pela formação profissional de adultos.

Poder-se-á chamar a este projeto de leitura digital uma formação em contexto, ou seja, uma formação que se centra nas pessoas que se comprometem com a mesma, onde a formação e a acção se completam, tornando-se indissociáveis numa dinâmica que visa também a mudança das práticas profissionais e, sobretudo, na mudança de realidades relacionadas com o público-alvo. A formação em contexto é um processo integrado e flexível que visa também a mudança, mas mais a longo prazo, embora neste caso tenha sido um processo que rapidamente atingiu patamares de sucesso literário. Para além disso, todos os parceiros tiveram a possibilidade de mudar as sua práticas e também a forma de ver este processo formativo pela própria instituição.

Em suma, e como afirma Fernando Pessoa, “da minha janela vejo o mundo” e num olhar pudemo-nos permitir trabalhar com outros formadores em prol de mudanças significativas nos cursos do CEFPP, mas acima de tudo na criação de novos hábitos, novos métodos e novas competências de leitura em formandos envolvidos em contextos desfavoráveis. Mas é nesta mesma realidade que se contruíram criticamente novos leitores.

Referencias bibliográficas

Cameron, A. & Busch, M. (2011). *Digital Course Materials: A Case Study of the Apple iPad in the Academic Environment*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway.

- Coelho, S. (2013), *Estórias dentro de uma história profissional – A narrativa de um curso de educação para adultos*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto:pp.100
- Damasio, M. (2001), *Novas Literacias, Novas Ferramentas Educativas*, Caleidoscópio - Revista de Comunicação e Cultura, n.º 1, 2001, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 59-69.
- Dooley, L. M. (2002). *Case Study Research and Theory Building*. *Advances in Developing Human Resources*(4), 335-354.
- Duarte, R. (2013). *Ensino da literatura : nós e laços*. Tese Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade* (5ª Edição ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Griswold W., M. T. (2005). *Reading and the Reading Class in the Twenty-First Century*. *Annual Review of Sociology*.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online*. *Zeitschrift Für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 236.
- Lopes, A. (2006). *A dimensão pedagógica e cultural de Agostinho da Silva* (1ª Edição ed.). Maia: PROEDIÇÕES, Lda - Jornal a página.
- Polanka, S. (2012). *No Shelf Required 2: Use and Management of Electronic Books*. ALA Editions. American Library Association. 50 East Huron Street, Chicago, IL.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar* (1ª Edição ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Sepulveda, L. (1999). *O velho que lia romances de amor* (16ª ed.). Lisboa: Edições Asa.
- UNESCO. (2013). Disponível em: <
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2013>>. Acesso em: 5 de outubro de 2015
- Waard, I. (2014). *Using BYOD, Mobile Social Media, Apps, and Sensors for Meaningful Mobile Learning*. *Increasing Access*, 113.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso*. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

FORMAR FORMADORES PARA A ERA DO MOBILE LEARNING

TRAINING TRAINERS FOR THE ERA OF MOBILE LEARNING

MARCO BENTO E JOSÉ ALBERTO LENCASTRE

Universidade do Minho

RESUMO

Cada vez mais existem estudos que mostram que a maioria dos estudantes utiliza, na formação profissional, *tablets* ou *smartphones* para aceder à Internet. De nada valem os normativos que insistem em proibir nas salas de aula estes recursos tecnológicos. O caminho é, com certeza, a sua integração nos trabalhos e pedagogias escolares, aproveitando todas as suas potencialidades. Assim, os formadores são chamados a mudar as suas práticas, mas só o poderão fazer se tiverem as competências necessárias para tal. Tornar os formadores utilizadores proficientes destes meios, é o primeiro passo para que a integração dos *tablets* e *smartphones* nas salas de aula se faça com ganhos para todas as partes.

Neste artigo apresentamos a formação realizada junto de 21 formadores de formação profissional do Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto. A formação sobre a utilização de *tablets* e *iPADs* na sala de aula realizou-se num total de 35 horas, assumindo uma forte componente prática. Apresentamos toda a metodologia inerente ao desenvolvimento deste projeto, assim como os resultados finais, que se tornaram surpreendentemente motivadores para nova intervenção.

Palavras-chave: Mobile Learning; Formação de Formadores; Novas Pedagogias.

ABSTRACT

Increasingly there are studies showing that the majority of students from vocational training courses use tablets or smartphones to access the Internet during sessions. Thus, there are ineffective the rules that insist on banning these technological resources from the classroom. By the contrary, the path is, in our point of view, the integration of mobile devices into the classroom work, taking advantage of its pedagogical potential. In this context, trainers are asked to change their practices, but can only do that if they have the necessary capability. Becoming proficient users of the mobile devices is the first step towards the integration of smartphones and tablets in the classrooms.

This paper presents a training course on the use of tablets and iPADS in the classroom conducted with 21 trainers from the Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto. The training course held a total of 35 hours, mostly with practical sessions. We also present the methodology in the development of the classes as well as the final results. Finding show that they became surprisingly motivators for new intervention.

Keywords: Mobile Learning; Training of trainers; New pedagogies.

INTRODUÇÃO

Vivemos numa era em que a aprendizagem pode ser feita em qualquer hora e em qualquer lugar. A massiva utilização de dispositivos móveis por parte da população fez com que o acesso à informação não dependesse de momentos específicos em que se esperava pela chegada do formador.

Hoje, o momento de aceder à informação está à distância do clique numa aplicação de um *Tablet* ou *Smarphone*, e com isso a uma infinita fonte de informação na ponta dos dedos.

Porém, se vemos na grande facilidade de acceso espácio-temporal uma vantagem, também percebemos que o papel do formador mudou radicalmente e, acreditamos, que este não só não se extingue como adquire novas características no processo formativo presente.

Os formandos não têm qualquer dificuldade em encontrar e pesquisar a informação, mas têm enormes dificuldades em selecionar a informação correta e analisá-la devidamente, surgindo o formador num novo papel regulador e guia em todo este novo processo.

Se por um lado, deparamos com um novo formando devido a uma utilização de um novo tipo de tecnologia (móvel), por outro encontramos um tipo de formador com dificuldades de adaptação a esta nova realidade. A formação de formadores é uma necessidade real para adaptar o formador a um novo tipo de formando conhecendo a forma de utilizar este novo meio (tecnologia móvel).

Apresentamos neste artigo o desenvolvimento e avaliação de uma formação de formadores no Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto (CEFPP), realizado com 21 formadores, com o objetivo de os dotar de competências para uma utilização pedagógica dos *Tablets*, adequando aos novos contextos.

ESTADO DA ARTE

Em Portugal o mercado de equipamentos inteligentes conectados (Smart Connected Devices - SCD) continua de alguns anos a esta parte a registar um forte crescimento nas vendas de *Tablets* em território nacional. Segundo os dados da International Data Corporation (IDC, 2014) os *Tablets* registaram um crescimento de vendas de 16,5% em 2013. A procura de *Tablets* continua em crescendo e foi responsável por vendas de cerca de 700 mil equipamentos em Portugal em 2013, um crescimento de 90,9% relativamente a 2012. A IDC prevê um aumento nos próximos três anos, suportado pela contínua expansão de produtos. Verificamos, segundo a mesma publicação (IDC, 2014), que os *smartphones* continuaram a ser o equipamento mais vendido, representando mais de 60% do segmento de equipamentos inteligentes conectados. A compra vertiginosa de *Tablets* tem tido um impacto significativo no modo como consumidores e organizações, também educativas e ou formativas, utilizam os seus equipamentos computacionais. As fronteiras entre o espaço privado e profissional tem vindo a esbater-se e os novos equipamentos suportam uma crescente versatilidade, abrem novos cenários de utilização e novas oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

O mesmo relatório do IDC refere que a liderança do mercado de *Tablets* a *Samsung* assegurou a liderança nas vendas anuais, seguida pela *Apple*, pela *Acer* e pela *Asus*. O fabricante espanhol *bq* posicionou-se na 5ª posição, enquanto assistimos a forte crescimento da *Toshiba*, da *ZTE* e da *Lenovo*. No que diz respeito aos sistemas operativos, o sistema Android domina o mercado, com um número mais reduzido surge o sistema operativo *iOS* e *Surface* (Microsoft).

Com a venda exponencial de dispositivos móveis, como os *Tablets*, a integração educativa dos mesmos não só é uma necessidade, como se torna uma realidade, pois não podemos fechar as portas à inclusão desta tecnologia nas salas de formação.

Assim, e segundo estudos recentes (Attewell e Savill-Smith, 2014; Mascheroni e Ólafsson, 2014; Simões, 2014), a utilização de dispositivos móveis na aprendizagem servem de complemento à construção de conhecimento e significado dos alunos. Servem de apoio à dinâmica de sala de aula e ao desenvolvimento da aprendizagem informal (Wexler, 2008; Sharples, 2014), constituindo uma enorme mais-valia num processo de formação profissional. Neste contexto um dos maiores desafios que se coloca ao sistema de formação profissional é a integração destes dispositivos móveis nas salas de formação, mas sobretudo na reflexão e desenho dos novos ambientes pedagógicos de aprendizagem na sua efetiva e competente utilização (Wexler, 2008; Sharples, 2014).

Sabemos que os formandos sentem uma grande atração pelas tecnologias móveis e que usam os dispositivos móveis diariamente, com uma enorme destreza, seja para comunicar, pesquisar, jogar ou criar redes sociais (Traxler, 2005; Moura, 2012). Os novos dispositivos móveis são minicomputadores, com potencialidades inimagináveis de comunicação multimédia e *wireless* de grande qualidade (Carvalho, 2012). Assim, segundo esta premissa, leva-nos a pensar e refletir sobre a potencialidade da sua utilização em contexto formativo.

Ao partirmos destes pressupostos, de uma grande familiaridade dos dispositivos móveis por parte dos formandos (Traxler, 2005; Moura, 2012), notamos que existe a possibilidade de melhorar os resultados de aprendizagem utilizando um recurso pedagógico, tecnológico, convergentes, portáteis, multimédia e interativo através de um dispositivo móvel. Isto porque se pensa que os novos meios irão modificar o modo como os formadores estão habituados a ensinar e os formandos a aprender (Pachler et al., 2010). Porque ampliam o acesso à informação e as formas de comunicação, pelos aspetos cognitivos por meio de recursos nos mais variados formatos (texto, imagem, som, vídeo), atributos que são cada vez mais referenciados como potencializadores da

sua utilização (Kukulska-Hulme, 2012). Assim sendo, estes dispositivos têm sido reconhecidos como objetos de aprendizagem devido aos vários recursos disponíveis e agregados num único dispositivo (Pachler et al., 2010).

As estratégias de ensino devem promover uma aprendizagem que integre vários sentidos: imaginação, intuição, colaboração e impactos emocionais. Os aspetos estéticos, como a imagem, o vídeo, a música (multimédia) agregam uma sofisticação em relação ao ensino-aprendizagem, uma vez que proporcionam a vivência e a interatividade, ligando assim sentidos, sentimentos e razão. Ao conseguirmos que neste processo os formandos se envolvam, tornando-se parte ativa no processo de aprendizagem. Quanto maior for o envolvimento dos formandos na manipulação criativa, na pesquisa, na interação com o próprio conhecimento, na descoberta de novas formas de expressão de saberes, maior será a eficácia didática deste processo.

METODOLOGIA

I. Problema

Este curso de formação surge da necessidade dos formadores de lidarem com a chegada dos *Tablets* e *Smartphones* à sala de aula por parte dos seus formandos e de não saberem utilizá-los quer do ponto de vista técnico quer, sobretudo, do ponto de vista pedagógico.

Partindo desta problemática desenhamos uma ação de formação, na modalidade de Curso de Formação Contínua, com uma duração de 35 horas, para os formadores do CEFPP.

II. Objetivos

Foram definidos para o curso de formação de formadores os seguintes objetivos a atingir:

- (i) Reconhecer a importância da educação para utilização racional das novas tecnologias;
- (ii) Promover atitudes de eficiência no uso da tecnologia;
- (iii) Implementar estratégias no contexto educacional e formativo;
- (iv) Compreender a diversidade de fatores envolvidos no planeamento de recursos digitais;
- (v) Identificar e relacionar os componentes de um *Tablet*;
- (vi) Elaborar procedimentos de utilização do *Tablet*;

- (vii) Integrar as componentes científica, técnica e pedagógica na elaboração de planos de aula com recursos digitais;
- (viii) Fomentar o trabalho colaborativo através de projetos transdisciplinares na formação profissional.

III. Metodologia Quasi-experimental

A investigação experimental é um método quantitativo, orientado para os resultados e para a sua comprovação. Num estudo experimental o investigador controla pelo menos a variável independente, em que depois da realização da intervenção experimental devem ser medidos os efeitos realizados na variável dependente (Coutinho, 2015).

Verificamos que, segundo Coutinho (2008), nos estudos do tipo experimental estamos perante uma investigação em que se pretende estudar o efeito de uma variável por nós introduzida (utilização de *Tablets* na formação) num determinado público-alvo, os formadores do CEFPP. Porém, a amostragem não é aleatória, tendo em conta que usamos nesta intervenção uma turma de formadores previamente constituídos, ou seja, por ordem de inscrição, e apesar de nos revermos nos objetivos e conceitos do desenho experimental, a nossa investigação é mais propriamente uma investigação quasi-experimental, como nos refere Coutinho (2015).

Assim, a amostragem não se encontra totalmente controlada uma vez que usamos amostragem por conveniência. Contudo, um dos pré-requisitos para frequentar o curso de formação era possuir um *Tablet* para poder utilizar nas sessões de formação.

a) Métodos e Técnicas de recolha dos dados

O método utilizado para a recolha dos dados para avaliação da formação por parte dos formandos foi o inquérito e a técnica o questionário. Optamos por esta técnica pois segundo Biklen e Bogdan (2010) este tipo de instrumento de recolha de dados permite, com uma série de perguntas sobre a temática em análise, registar de forma rápida as opiniões dos formandos sobre o curso realizado e quantificar esses dados e elaborar correlações entre eles.

Assim, definimos três inquéritos por questionário que foram submetidos no final do curso de formação aos formandos de forma a obtermos (i) a avaliação da ação; (ii) a avaliação do desempenho dos formadores; (iii) a satisfação dos formandos quanto à utilização da aplicação *Kahoot*.

IV. Público-Alvo

O número máximo definido para este curso de formação foi de 21 formandos e as vagas foram totalmente preenchidas. Destes, terminaram a formação 19 sujeitos (n=19), isto porque após as 3 primeiras sessões desistiram 2 formandos, por razões alheias ao

plano de formación. Dos 19 sujeitos, 4 eram do género masculino e 15 do género feminino, com idades compreendidas entre os 32 e 45 anos de idade. Todos os sujeitos eram formadores das componentes Sociocultural ou Científica dos cursos de formação de adultos e de aprendizagem do CEFPP.

V. O Curso de Formação

O curso de formação está inscrito e avaliado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) com o nome e número de “Utilização de *Tablets* (Android e Apple na sala de aula)” (CCPFC/ACC- 81158/15). O curso teve como base uma forte componente prática e centrada no desenvolvimento das competências dos formandos, suportada por um modelo pedagógico de *Flipped Learning* como estratégia para a abordagem temática e tendo como perspetiva a resolução de problemas. Foi utilizada uma plataforma de trabalho colaborativo que permitiu aos formandos e formadores interagir de forma síncrona e assíncrona em todos os momentos do curso de formação.

O desenvolvimento do curso de formação decorreu no auditório do CEFPP na cidade do Porto, numa parceria entre o CEFPP e o Centro de Formação de MaiaTrofa, que teve o papel determinante de submeter a candidatura do curso de formação para a sua certificação junto do CCPFC, mas também por ser a entidade com o papel de certificar os formandos constituintes do curso.

A formação contou com dois formadores para o desenvolvimento pedagógico do curso e sua avaliação. Esta situação deveu-se ao facto de se pretender também uma pedagogia de diferenciação, devido à especificidade de equipamentos e tecnologias - Android e Apple -, de forma que enquanto para pedagógico se pudesse ajudar de forma mais rápida e eficiente todos os formandos.

Os recursos utilizados neste curso foram disponibilizados pelo CEFPP de forma sempre célere e pronta de modo a obtermos o melhor do curso de formação, sendo que contamos com a utilização de uma rede *wireless* disponibilizada em todo o auditório e salas adjacentes. Além disso contamos com duas TVs *Smart Samsung*, dois projetores de vídeo, um aparelho *Chromecast* e uma *Apple TV*. Os formadores e formandos utilizaram os seus equipamentos *Tablets* pessoais, contabilizados em 7 dispositivos *Apple* e 12 dispositivos *Android*.

Foram planificadas 10 sessões distribuídas entre os meses de março e maio, com a duração de 3h e 30m por sessão, perfazendo aproximadamente uma sessão por semana.

A avaliação deste curso de formação dividiu-se em duas componentes, (i) a participação nas sessões de trabalho (60%) e (ii) o relatório de reflexão crítica (40%).

Na participação nas sessões de trabalho definimos os seguintes critérios:

- (i) Assiduidade e pontualidade (10% da avaliação);
- (ii) Participação (20% da avaliação);
- (iii) Tarefas Realizadas (20 tarefas avaliadas numa escala de 0 a 20 que corresponderam a 30% da avaliação)

A segunda componente de avaliação teve um peso de 40% da avaliação final onde analisamos os aspetos formais envolvidos na execução do relatório bem como a análise dos conteúdos apresentados no relatório.

a) Descrição do curso de formação

Durante o curso de formação tivemos sempre em atenção um modelo pedagógico centrado no *Flipped Learning*. Este modelo foi trabalhado através da execução de tarefas atribuídas aos formandos, os quais eram levados aprender experimentando. Só após a execução da tarefa era explicado e debatido o conteúdo entre os vários formandos. Apresentamos neste subcapítulo os vários conteúdos do curso de formação, que estavam divididos em 11 blocos:

1.º Bloco:

Apresentação dos formadores e dos formandos;

Apresentação do curso de formação: objetivos, descrição das sessões, avaliação e bibliografia;

Explicitação dos conceitos do trabalho colaborativo e metodologia a utilizar;

Apresentação da plataforma colaborativa Edmodo;

Leitura, explicitação e esclarecimento de dúvidas sobre a avaliação.

2º Bloco:

Debate – O Tablet (Android ou Apple) em contexto de sala de aula; importância, metodologias, aplicações,...

Elaboração de conclusões e discussão em colaboração através da plataforma digital Edmodo;

Síntese do debate e partilha com a turma.

3º Bloco:

O Tablet (Android ou Apple) no contexto Sociedade, Tecnologia e Ciência;

Apresentação e aprendizagem de algumas APPs;

Contextualización da utilización das novas tecnoloxías no sistema formativo portugués;

Integración con os contidos programáticos;

O Tablet como mecanismo de integración social e educativa;

Incentivos à produción de contidos dixitais;

Princípios básicos da utilización do Tablet.

4º Bloco:

Saberes fundamentais: principios de utilización do Tablet (Android ou Apple);

Vantagens, desvantagens, perigos e manutención;

Debate e respetiva síntese partilhada.

5º Bloco:

O sistema operativo do equipamento (iOs, Android);

Caraterísticas técnicas e traballo práctico.

6º Bloco:

As Definicións e aplicacións do sistema operativo.

7º Bloco:

Operacionalizar aplicacións básicas no Tablet (Android ou Apple);

Realización de exercicios prácticos de coñecemento e aprendizagem das APPs e partilha.

8º Bloco:

Abordagem na perspetiva construtivista;

O traballo práctico – laboratorial usando APPs;

Preparación de planos de aula numa perspetiva construtivista e transdisciplinar.

9º Bloco:

Aplicación de diferentes APPs contexto formativo;

Estruturação de um Plano de aula utilizando APPs.

10º Bloco:

Desenho e construção de um Plano de aula utilizando APPs;

11º Bloco:

Apresentação dos trabalhos, avaliação dos formandos, da ação e das APPs.

Debate, reflexão e sugestões de melhoria.

b) Reflexões sobre o trabalho efetuado

O desenvolvimento do curso de formação decorreu de acordo com o planeado e definido na proposta da ação de formação. A mais-valia do trabalho desenvolvido ao longo das sessões foi o facto de ter uma vertente sempre prática, que teve como consequência uma maior participação dos formandos. Destacamos também a forma colaborativa como o par pedagógico interagiu entre si e com os outros, levando a que os formandos se envolvessem entre eles em trabalho colaborativo e conseguissem significado nas aprendizagens.

Constatamos que nem a diferença entre formadores de diversas áreas disciplinares se tornou um obstáculo, por estes estarem a trabalhar competências transversais, nem a diferença de diversos dispositivos e sistemas operativos foi um entrave à concretização das tarefas propostas. De realçar que, nas primeiras sessões o que parecia ser muito diferente por existirem diversos sistemas operativos e dispositivos, com o decorrer das sessões foi-se diluindo esta diferença com adaptação de estratégias de inclusão de todos, em todas as tarefas. Os formandos sentiram-se desta forma integrados, como prova deste facto é a capacidade de interajuda na partilha, colaboração e esclarecimento de dúvidas entre todos os participantes.

Tínhamos como uma das estratégias principais passar a ideia de que não existiam formadores e formandos, mas sim um grupo de formadores que interagem e aprendiam para otimizar as suas competências na promoção de um ensino mais rico e diversificado, colocando ênfase na pedagogia mais do que na tecnologia. Esta estratégia para que todos se sentissem parte do processo e que ninguém se pudesse sentir diminuído por saber menos sobre a utilização da tecnologia (técnica e pedagógica). Dentro das estratégias utilizadas propusemos sempre uma pedagogia que pressupõe o formando executar, explorar, apropriar-se e só depois debater com o formador sobre as dúvidas que teve no processo (modelo pedagógico de *Flipped Learning*). Esta estratégia tinha como objetivo que os formandos trabalhassem uma determinada componente/app do *Tablet* de forma exploratória e colaborativa com os seus pares. Os formadores davam pequenas dicas ou sugestões para a execução da tarefa, no final discutia-se o processo de aprendizagem e só nesse momento era feita a abordagem pedagógica. A maior vantagem desta estratégia é os formandos terem de experimentar o seu próprio dispositivo produzindo aprendizagens mais significativas (aprendem pela necessidade de resolver um problema), mas também pelo facto de se

aprender fazendo (pressuposto das aprendizagens prácticas). Outra das vantagens é deixar os formandos à vontade para irem construindo aprendizagens ao seu ritmo.

Os formandos ao longo da acción foram sempre interessados e participativos. Foram construídas diversas plataformas de interacción e participación como foram o caso de comunidades prácticas nas plataformas da *Google+* e uma rede virtual de aprendizagem na *App Edmodo*. De acordo com as nossas expectativas iniciais, não pensávamos que os formandos executassem tarefas com a qualidade e empenho como as que foram apresentadas. Como prova do impacto da importância e atualidade da acción de formação foi o facto de os formandos aplicarem os conteúdos aprendidos nas suas turmas e trazerem dúvidas técnicas e pedagógicas para debate na formação, sem que este aspeto de aplicação fosse uma exigência por parte dos formadores do curso, já que não se tratava de uma Oficina de formação.

A única situação a destacar pela negativa, e reforçada pelos formandos nos diversos relatórios críticos, foi a falta de capacidade de rede para descarregar as diversas aplicações e executá-las na sua plenitude, tendo sido encontrada a estratégia de fazer os *downloads* das diferentes *APPS* em casa e quando chegassem à formação já as tinham instaladas.

RESULTADOS

De acordo com os resultados obtidos, verificamos que dos 19 formandos que terminaram o curso apenas 1 não teve aproveitamento por não ter entregue o relatório crítico de avaliação. Assim, os resultados médios de avaliação foram de 8,5 numa escala de 0 a 10 valores, sendo que a classificação mais baixa foi de 3,2 e a mais alta de 10 valores.

Conforme referimos foram realizados três inquéritos por questionário, (i) avaliação da acción; (ii) avaliação dos formadores e (iii) avaliação da satisfação dos formandos quanto à utilização da aplicação Kahoot. É de realçar que estes inquéritos foram realizados na última sessão de formação, sendo que os resultados na avaliação dos formandos ainda não eram conhecidos.

VI. Avaliação da acción

No que respeita à **(i) avaliação da acción**, foram colocadas 7 questões aos formandos de modo a que fizessem uma avaliação numa escala de 0 a 5 valores sobre 1. *Consecução dos Objetivos; 2. Pertinência dos Conteúdos; 3. Adequação da metodologia - Componente Teórica; 4. Adequação da metodologia - Componente Prática; 5. Qualidade e adequação dos materiais; 6. Dinâmica do Grupo/Turma; 7. Processo de avaliação dos formandos.*

Na cuestión relacionada com a *Consecução dos Objetivos* o resultado médio foi de 4,8, o que demonstra que os formandos sentiram que a concretização dos objetivos propostas no início do curso de formação foram concretizados, conforme demonstra o gráfico seguinte (Gráfico 1). Quanto à *Pertinência dos Conteúdos* também teve uma avaliação média de 4,8 valores, justificando que os conteúdos abordados foram interessantes e pertinentes para o contexto de formação profissional, pois apenas três formandos atribuíram uma classificação de 4 valores (Gráfico 2).

Gráfico 1

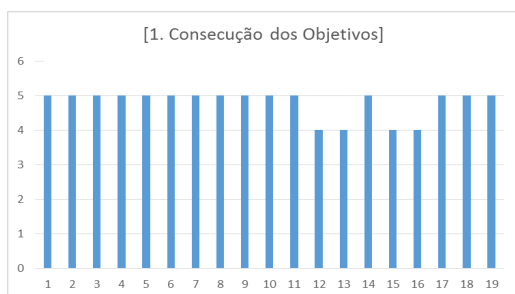
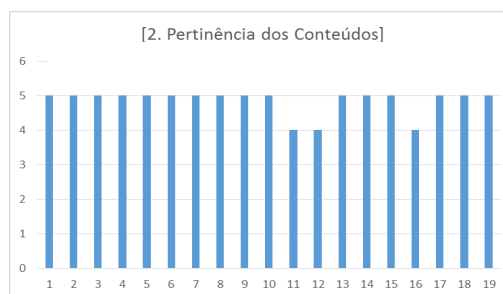


Gráfico 2



No ponto relativo à *Adequação da metodologia - Componente Teórica* os formandos foram claros nas suas manifestações, já que atribuíram uma classificação média de 4,7 valores, realçando dois formandos que atribuíram 3 valores, que faz perceber que poderiam necessitar de mais sustentação teórica para as aprendizagens obtidas (Gráfico 3). Já na *Adequação da metodologia - Componente Prática* os formandos forma bastante expressivos nas suas avaliações, já que foi obtida uma classificação média de 4,9 pressupondo que neste tipo de curso de formação tecnológica e relacionando com os objetivos a que nos propusemos, a componente prática foi bem-sucedida, conforme ilustra o gráfico 4.

Gráfico 3

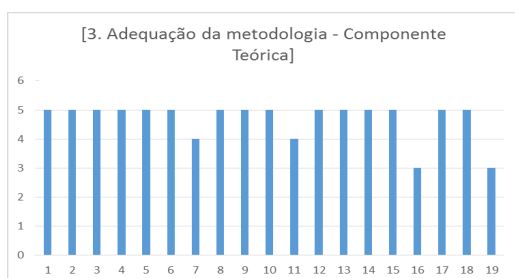
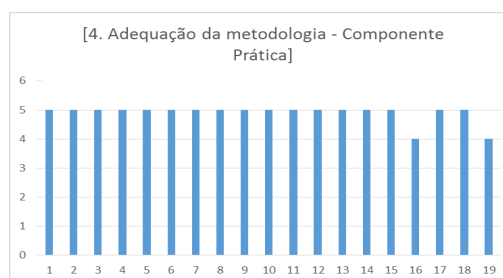


Gráfico 4



A *Qualidade e adequação dos materiais* foi vista pelos formandos como a questão com a classificação média mais baixa (4,6 valores). Este resultado deve-se em muito ao facto da rede *wireless* ter algumas limitações quando se colocavam todos os equipamentos a fazer transferências de ficheiros e as aplicações, tornando-se muito lento o desenvolvimento das atividades. Apesar de tudo nenhum formando a classifica

como negativa, conforme demonstra o gráfico 5. A *Dinâmica do Grupo/Turma* é um dos pontos mais realçados nos relatórios individuais, já que os formandos manifestam um clima de aprendizagem colaborativo, no qual se sentiram bastante à vontade para o esclarecimento de dúvidas e inibições. Também a relação entre todos os elementos (formandos e formadores) constituiu um ponto forte do curso, pelo estabelecimento de comunicação saudável e confiança. Esta reflexão é demonstrada por uma classificação média de 4,7 valores (Gráfico 6).

Gráfico 5

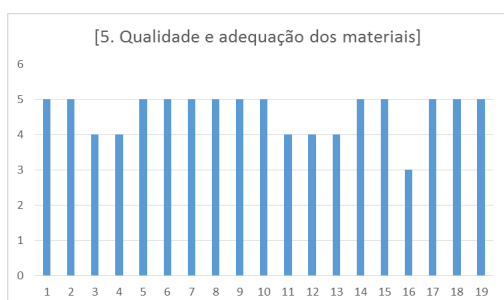
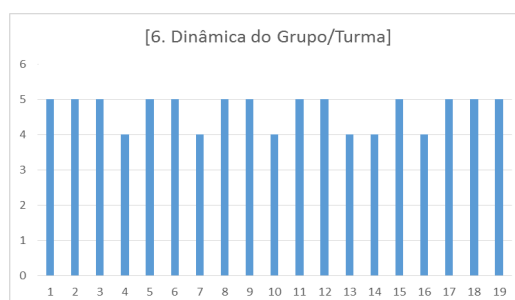
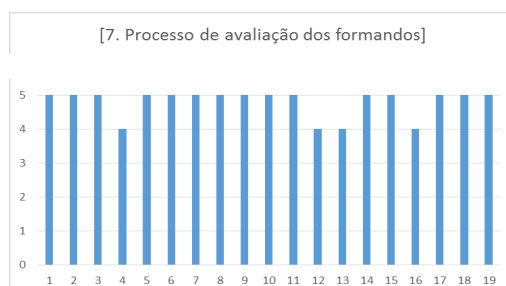


Gráfico 6



No último ponto de avaliação do primeiro inquérito por questionário o *Processo de avaliação dos formandos*, estes evidenciaram com uma classificação média de 4,8 que a forma como se estruturou e procedeu à avaliação das aprendizagens foi adequada e satisfatória, tendo sido realçado pelos formandos o facto de os formadores terem definido de forma clara as 20 tarefas que seriam concretizadas na formação (Gráfico 7).

Gráfico 7



VII. Avaliação dos formadores

O segundo inquérito por questionário foi relativo à **(ii) avaliação dos formadores** que concretizaram a ação, tendo sido colocadas 8 questões para que os formandos avaliassem numa escala de 0 a 5 valores, especificamente nos seguintes domínios 1. *Pontualidade*; 2. *Domínio dos conteúdos*; 3. *Clareza do discurso*; 4. *Relação formadores/formandos*; 5. *Apoio durante a formação*; 6. *Gestão e Organização das atividades*; 7. *Qualidade do material fornecido*; 8. *Utilidade do material fornecido*.

Nos pontos *Pontualidade* e *Domínio dos conteúdos* a classificação média foi de 5 valores, significa que todos os formandos reconheceram a pontualidade e o domínio dos conteúdos dos formadores, conforme ilustram os gráficos 1 e 2.

Gráfico 1

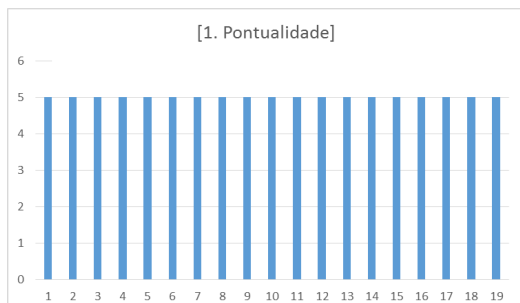
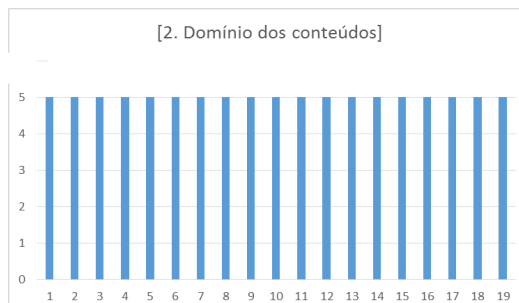


Gráfico 2



Quanto à *Clareza do discurso* apenas um formando atribuiu uma classificação inferior a 5 valores, tornando a média deste ponto em 4,9 valores. Torna-se evidente a clareza na forma como foram expressos os conteúdos e as atividades por parte dos formadores (Gráfico 3). A *Relação formadores/formandos* é descrita como muito colaborativa e cordial conforme ilustração da classificação de 5 valores médios neste ponto avaliativo (Gráfico 4).

Gráfico 3

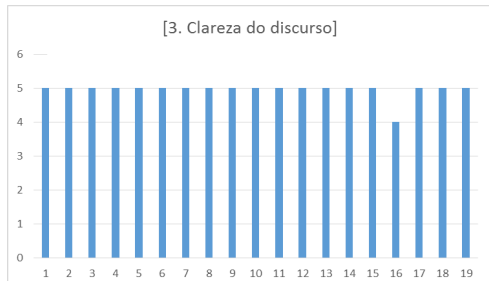


Gráfico 4



Do ponto de vista do *Apoio durante a formação* houve apenas um formando que atribuiu uma classificação de 4 valores, num total médio de 4,9. Esta avaliação realça todo o apoio dentro e fora da sala de formação prestado pelos formadores, seja pela dinamização das comunidades práticas e colaborativas, seja pela prontidão no esclarecimento de dúvidas e resolução dos problemas que iam surgindo a cada formando (Gráfico 5). Neste segundo inquérito por questionário, o ponto avaliativo relativo à *Gestão e Organização das atividades* foi o que obteve a classificação mais baixa, embora de 4,8 de média. Esta situação deve-se ao facto de alguns formandos precisarem de mais tempo para a concretização das atividades, mas também está relacionado com a velocidade dos equipamentos e da rede *wireless* disponível, levando a que nem sempre realizassem as atividades da forma como pretendiam (Gráfico 6).

Gráfico 5

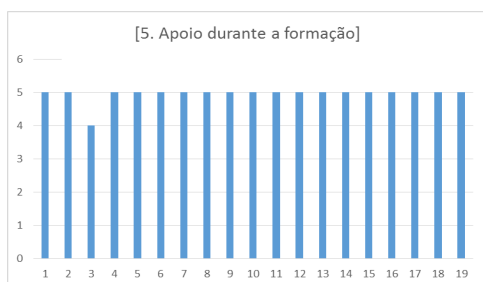
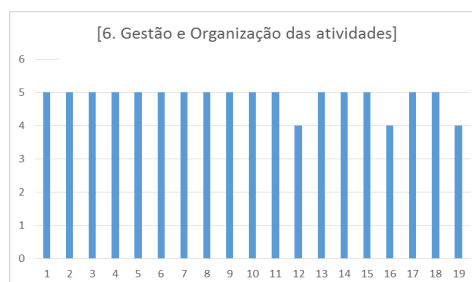


Gráfico 6



A *Qualidade do material fornecido* por ser prático e objetivo foi classificado com uma média de 4,9 valores. Os formandos identificaram tutoriais de aplicações e alguma bibliografia como sendo de extrema importância para realizarem as tarefas sozinhos (Gráfico 7). No último ponto respeitante à *Utilidade do material fornecido* é interessante comparar com as respostas do ponto anterior, no qual verificamos que o formando 19 reconheceu a qualidade, mas não a sua utilidade, evidenciado na atribuição de 4 valores. Neste ponto a avaliação média foi de 4,8 valores (Gráfico 8).

Gráfico 7

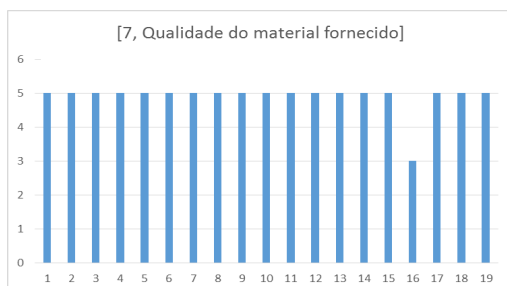
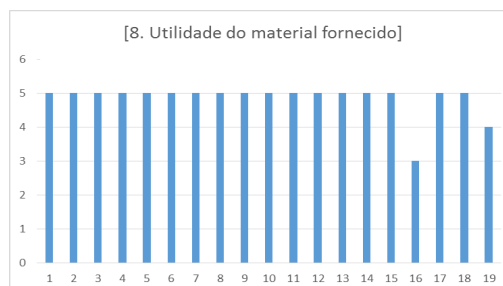


Gráfico 8



VIII. Avaliação da satisfação

O último inquérito por questionário pretendeu uma **(iii) avaliação da satisfação dos formandos quanto à usabilidade da aplicação Kahoot**. Utilizamos o questionário SUS (System Usability Scale) traduzido e adaptado de Brooke (1996) logo após a utilização da aplicação Kahoot, que se caracteriza por ser uma aplicação de *game based learning* (Jogo Quiz).

O questionário SUS de Brooke (1996) mede não só o grau de satisfação em função das expectativas do formando sobre a aplicação, como também a facilidade em usá-lo ou em aprender (Brooke, 1996). É constituído por 10 perguntas, 5 pela positiva e 5 na negativa, com uma escala de resposta de 5 pontos do tipo *Likert*, em que 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e 5 a “Concordo Totalmente”.

Assim, logo após os formandos realizarem a atividade com a aplicação *Kahoot* foi-lhes pedido que preenchessem o questionário. A avaliação teve uma pontuação média de 100 pontos com um intervalo [0 a100], na utilização da aplicação *Kahoot* com os seus

Tablets, traduzindo de forma inequívoca um grau de satisfação elevadíssimo. Segundo a escala de adjetivos de Bangor, Staff, Kortum e Miller (2009, p.121) este resultado médio equivale à classificação de *Best Imaginable*, que é o máximo possível.

CONCLUSÃO

Vemos hoje salas de aula com o desenho das salas de aula do século XIX, professores com as metodologias do século XX, mas vivemos numa sociedade com formandos do século XXI. A necessidade de criar condições para os formadores poderem ter competências de lidar com a introdução de dispositivos móveis na sala de formação é uma realidade deste século, não podemos continuar no passado. Pretendemos com este modelo de formação de formadores contribuir para esse *upgrade*.

Verificámos que pela análise dos inquéritos por questionários de avaliação relativos às dimensões **(i) ação, (ii) formadores e (iii) satisfação com a aplicação Kahoot**, que os formandos encontraram nesta ação de formação uma mais-valia para a sua prática profissional, adquiriram competências técnicas e pedagógicas para utilizar e potenciar os *Tablets* na sala de aula, podendo alterar as suas práticas pedagógicas junto dos formandos conforme pretendiam. Concluímos também que os formadores ajudaram a que esse processo se desenvolvesse de forma colaborativa, interativa e com metodologias práticas que resultaram na concretização dos objetivos do curso de formação. Por último verificámos também uma enorme satisfação e facilidade de aprendizagem por parte dos formandos para a utilização de uma aplicação em específico (Kahoot) na formação profissional. Realçamos o facto de mesmo após o término do curso de formação, as plataformas colaborativas continuarem a ser utilizadas e partilhadas com outros formadores que não frequentaram a ação.

Em forma de conclusão, verificamos a necessidade de criação e desenvolvimento de novos cursos de formação de formadores sobre a temática de utilização de *Tablets* na sala de aula. A sala de formação e os formadores necessitam estar atualizados para o que já é a atualidade, pois a sala de formação deste século é aprender em qualquer hora e em qualquer lugar.

Referencias bibliográficas

- Attewell, J.; Savill-Smith, C. (Ed.). (2014). *Learning with mobile devices: research and development*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Bangor, A., Kortum, P., & Miller, J. (2009). *Determining What Individual SUS Scores Mean: Adding an Adjective Rating Scale*. Journal of Usability Studies, 4 (3), 114-123.

- Bogdan, R. e Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brooke, J. (1996). *SUS - A quick and dirty usability scale*. In P. W. Jordan, T. B., I. L. McClelland, & B. Weerdmeester (Eds.), *Usability Evaluation in Industry* (pp. 189-194). London: Taylor and Francis.
- Carvalho, A. A. (2012). *Mobile Learning: rentabilizar os dispositivos móveis dos alunos para aprender*. In: Carvalho, Ana Amélia (Org.). *Aprender na Era Digital: Jogos e mobile learning*. Santo Tirso: DeFacto Editora, p. 149-163
- Coutinho, C. (2008). *Aspectos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal (1985-2000)*. Actas do XIV Colóquio AFIRSE: Para um balanço da Investigação em Tecnologia em Portugal de 1960 a 2007: teorias e práticas. Lisboa: FPCE-UL. pp. 1-13
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Reimpressão da 2ª edição de 2013. Coimbra: Almedina.
- INTERNACIONAL DATA CORPORACION. (2014). Disponível em: <http://www.idc.pt/press/pr_2014-03-10.jsp>. Acesso em: 30 de outubro de 2015
- Kukulska-Hulme, A. (2012). *Mobile usability in educational contexts: What have we learnt*. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 8, n.2. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/356>>. Acesso em: 29 de maio de 2015.
- Mascheroni, G.; Ólafsson, K. (2014). *Net children go mobile. Risks and opportunities*. Second edition. Milano: Educatt.
- Moura, A. (2012). *Mobile learning: Tendências tecnológicas emergentes*. In: Carvalho, A. A. (Org.). *Aprender na era digital: Jogos e mobile-learning*. Santo Tirso: De Facto Editores, p. 127 – 147.
- Pachler, N.; Bachmair, B.; Cook, J. (2010). *Mobile learning: Structures, agency, practices*. London: Springer.
- Sharples, M. et al. (2014). *Innovating Pedagogy 2014: Open University innovating report 3*. Milton Keynes: The Open University.
- Simões, J. et al. (2014). *Crianças e meios digitais móveis em Portugal: Resultados nacionais do projeto Net Children Go Mobile*. Lisboa: CESNOVA.
- Traxler, J. (2005). *Defining mobile learning*. IADIS International Conference On Mobile Learning. Proceedings. Qwara, Malta, p. 261-266.

Wexler, S. et al. (2008). *Mobile learning: What it is, why it matters, and how to incorporate it into your learning strategy*. Santa Rosa, CA , USA: Guild Research.

EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS ESSENCIAIS PARA A EMPREGABILIDADE

EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF ESSENCIAL ENTREPRENEURSHIP SKILLS AND EMPLOYABILITY

MARCO LAMAS

ESEIG-IPP, Vila do Conde

RESUMO

Considerando a *educação* como sustentáculo da *sustentabilidade*, defendemos que a *cultura empreendedora* seja instalada tanto no contexto académico como no laboral. Através do envolvimento numa *praxis* real, o indivíduo ganha o poder de criar e empreender ações de acordo com a sua identidade e a especificidade do contexto. Importa, pois, envolver os estudantes, integrando-os nesses contextos – académico e trabalho –, criando assim oportunidades para o desenvolvimento de competências empreendedoras essenciais. A educação torna-se *per se* empreendedora, capaz de criar condições favoráveis para a sua sustentação e consolidação, pelo desenvolvimento, em simultâneo, de competências de abstração e teorização. Para reforçar essa dinâmica temos de tentar promover a aprendizagem de forma a envolver os estudantes não só no conteúdo de disciplinas específicas, ou seja, implicando saberes de diferentes áreas científicas, pela interdisciplinaridade, mas também envolvê-los na complexidade do conhecimento que resulta da complementaridade que se consegue encontrar entre as diferentes áreas, fazendo emergir a transdisciplinaridade. Reconhecemos que os saberes são fundamentais, mas sem competências atitudinais e empreendedoras, os saberes não trazem benefícios à comunidade, ao mundo académico, ao mundo laboral e até mesmo à sociedade, ou seja, é do desenvolvimento de *competências empreendedoras essenciais* que se gera a *empregabilidade*.

Palavras-chave: educação; sustentabilidade; competências empreendedoras; empregabilidade.

ABSTRACT

Considering education as a support of sustainability, we think that *entrepreneurial culture* must be installed both in the academic context and in the labor context. Through involvement in a real *praxis*, the individual gains the power to take actions according to his identity and the specificity of the context. It is therefore important to engage students by integrating them in these contexts – academic and labor –, thus creating opportunities for the development of essential entrepreneurial skills. Education earns an enterprising quality, enhancing favourable conditions for the support and consolidation of learning, developing at the same time abstraction and theory skills. To reinforce this dynamic we must try to promote learning in order to involve the students not only in the content of specific disciplines, i.e. implying knowledge of different scientific areas (interdisciplinarity), but also involving them in the complexity of knowledge resulting from the complementarity of the different areas (transdisciplinarity). We recognize that knowledge is fundamental, but without attitudinal and entrepreneurial skills, knowledge does not bring benefits to the community, to the academic world, to the labor world and even to society, i.e. the development of essential entrepreneurial skills generates employability.

Keywords: education; sustainability; entrepreneurship skills; employability.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos tempos, a importância de uma renovação da *educação* tem vindo a ser confirmada através de investigações que não só contribuem para a sua *sustentabilidade* como reconhecem o impacto das intenções empreendedoras em permanente emergência e a repercussão que se faz sentir em termos da sustentabilidade económica e social, registando-se uma taxa acrescida na sobrevivência de novas empresas e no seu crescimento. O questionamento subsequente centra-se no contributo aportado por políticas divulgadas e implementadas em matéria de educação e formação na maioria dos países; por outro lado, a tomada de consciência da necessidade de implementar a educação para o empreendedorismo e para fomento do espírito empreendedor nos jovens bem como o incentivo à (re)criação de empresas é um facto. Com efeito, são vários os pedagogos e investigadores da área da educação que vêm a aprendizagem empreendedora não apenas ligada ao empreendedorismo, mas como um caminho para a promoção de condições que criem oportunidades aos estudantes, na sua diversidade, para descobrirem as suas capacidades e as rentabilizarem para o seu desenvolvimento. Na e pela autodescoberta das suas capacidades, quer pela educação formal, quer pela não formal, os estudantes desenvolvem competências, através das quais se consolida o *espírito empreendedor* que tão necessário é à sustentabilidade económica e social de cada país. Estão em evidência as *competências empreendedoras* que abrem vias à *empregabilidade*. Consideramos, pois, a *educação* como sustentáculo da *sustentabilidade* e defendemos que a *cultura empreendedora* seja promovida e instalada tanto no contexto académico como no laboral.

2. POR UMA EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL

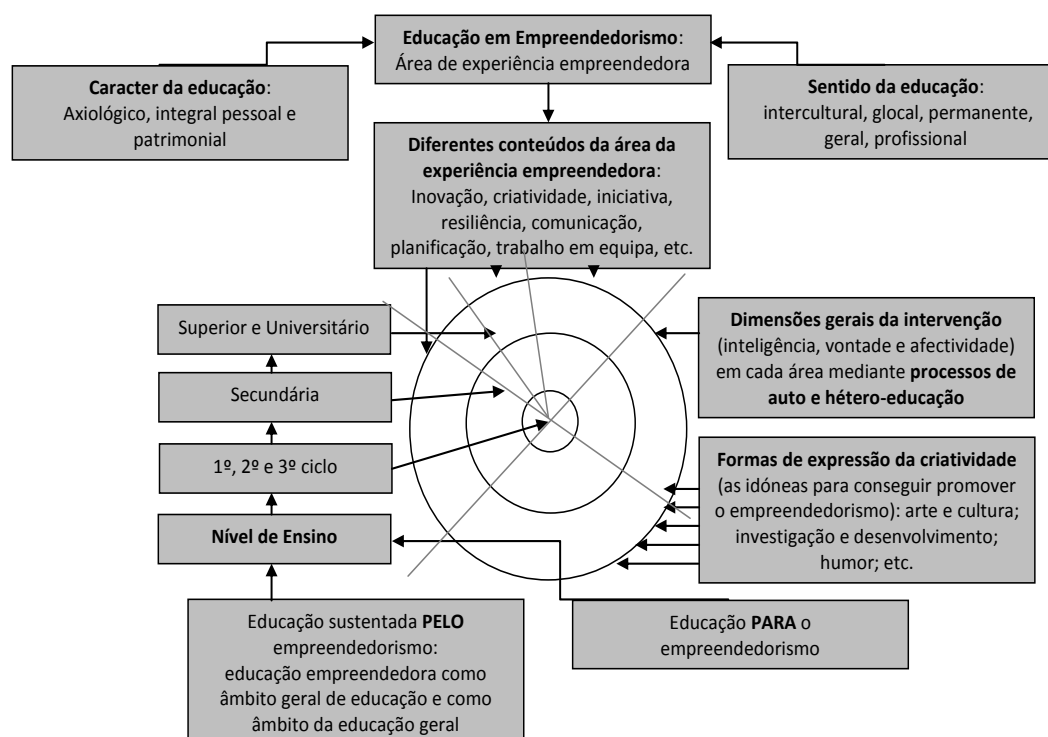
A mudança de paradigma em educação, que caracteriza este início de século, lança-nos reptos desafiadores no que concerne a conceptualização da aprendizagem, diremos mais, no que concerne os propósitos da educação *latus sensus*. Para lá de nos interrogarmos, relativamente à natureza desses reptos, somos impelidos a questionar as teorias da aprendizagem que têm marcado de forma incisiva o mundo académico. O enfoque sistémico, para o qual trabalhamos, nesta época em que várias transformações vão acontecendo no mundo da educação, visa quebrar as fronteiras que o separaram durante tanto tempo do mundo laboral – de um lado, o *saber académico* e, de outro, o *saber experiencial*. A nossa preocupação continua a ser a procura de formas e meios para envolver os estudantes em actividades que lhes permitam aproveitar

as características que lhe podem servir de base sustentadora – a criatividade, a inovação, a capacidade de medir o risco, a percepção e utilização de oportunidades, a curiosidade, a propensão para a construção e utilização de redes –, bem como os conhecimentos e habilidades que, ao longo da sua formação, se podem e devem propiciar. (Lamas, 2012, p.355)

Creemos que esta é a forma pela qual temos de trabalhar e lutar por uma educação sustentável. As características acima referenciadas levam-nos a realçar a dimensão holística da educação e, por inerência a enfatizar os quatro eixos que Delors (1996) aponta como sustentáculo da educação: o *saber ser*, o *saber estar* ou *saber conviver*, o *saber saber* e o *saber fazer*.

A educação para o empreendedorismo apresenta-se, assim, à semelhança do que Touriñán refere para a educação artística “como un ámbito general de educación y como un ámbito de educación general” (Touriñán, 2011, p.72). A Pedagogia é, então, chamada a considerar, a partir de uma visão integrada, a relação empreendedorismo-educação quer no âmbito geral da educação quer no que à educação geral diz respeito. Estamos, deste modo, cientes de que o empreendedorismo contribui decisivamente para a educação holística do indivíduo.

Figura 1 - Educación em Empreendedorismo, adaptado de Touriñán (2011)



2.1. A cultura empreendedora

É na prática planeada, tendo em vista a promoção da qualidade da educação, que a reflexão se instaura como método e leva à emersão de uma *cultura empreendedora*. A promoção da qualidade não aparece ocasionalmente, por acaso, mas resulta de uma intenção assumida, previamente definida e de uma *praxis* que se quer eficaz e eficiente. Consequentemente, para o desenvolvimento da *cultura empreendedora* é necessária a formação de estudantes que sejam mais autónomos, mais criativos, capazes de liderar e com uma visão ampla da sociedade.

Da leitura do documento COM(2009)158 final, podemos tomar conhecimento das principais conclusões a que se chegou a propósito do assunto:

- O desenvolvimento de uma cultura de empreendedorismo nas universidades requer profundas alterações na gestão e orientação destas últimas.
- A formação em empreendedorismo deve ser global e estar aberta a todos os estudantes interessados, em todas as disciplinas académicas, respeitando a igualdade entre homens e mulheres.

- As universidades deviam asociar empresarios e outros profesionais do sector ao ensino do empreendedorismo, por exemplo através da criação de disciplinas de professores convidados, a ministrar por empresarios destacados.
- De igual modo, profesores e docentes deviam ter acceso a uma formação em ensino de empreendedorismo e conhecimento do mundo empresarial. (COM, 2009, p.5)

Assim sendo, importa efectivamente, mais do que promover a educação para o empreendedorismo, insistirmos numa educação que viabilize estruturar, expandir e contagiar toda a sociedade, isto é, que promova o espírito que caracteriza a *cultura empreendedora*. A este propósito convocamos Caria (2008) quando, ao problematizar o uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões, afirma:

os princípios que me permitem formalizar e desenvolver uma visão integrada sobre as várias epistemologias da cultura, a saber:

- Cultura é uma construção social e histórica capaz de produzir uma *identidade* colectiva inscrita numa relação social com 'o outro', resultante de miscigenações variadas;
- Cultura é uma *prática* social indissociável da análise das dimensões simbólicas do social, e nunca uma prática social divorciada das construções simbólicas dos actores sociais, ou vice-versa;
- Cultura é uma *reflexividade* que começa por se expressar no uso de saberes práticos na interacção social e por isso não parte apenas da produção e expressão discursivas. (Caria, 2008, pp. 751-752)

O conceito de cultura profissional centra-se no trabalho e no saber construído por grupos profissionais; é, pois, primordial que a construção de novos conhecimentos seja desenvolvida colaborativa e cooperativamente, alimentada pela experiência profissional de cada interveniente, transformando-se paulatinamente no sustentáculo da problemática teórico-metodológica que sustenta(rá) a aplicação prática desenvolvida pelo grupo profissional em causa, pelo recurso à reflexão.

No caso do empreendedorismo, espera-se que o corpo docente de cursos académicos e/ou profissionalizantes possua conhecimento aprofundado sobre o fenómeno do empreendedorismo, construído na sua formação académica de base e a partir das acções de formação bem como das experiências realizadas durante a sua vida profissional, tendo em vista ampliar conceitos, consolidar teorias e modificar a forma de

abordagem. Ao perspectivar educacionalmente o tema, desenvolve-se um novo significado pedagógico sobre cultura e atitude empreendedora; *ao saber da área de especialidade*, junta-se o *saber docente* que se vai construindo na *praxis* lectiva, no ensino que visa promover uma aprendizagem significativa.

Recorrendo de novo a Caria (2008), retendo o conceito que avança de cultura – “um conjunto de crenças, valores e costumes que, sendo interiorizados, na forma moral, determinam a conduta social” (Caria, 2008, p.755), estamos convictos de que a emergência da cultura empreendedora depende da qualidade da educação e da inserção profissional-laboral; o mesmo será dizer que cabe ao grupo profissional, constituído por professores formadores, criar condições para a consolidação da *cultura empreendedora*.

2.1.1. Uma *praxis* real e envolvente

Para esta consolidação, na nossa opinião, importa continuarmos implicados em “estudos prospectivos (...) de sistemas educativos pensados não apenas num plano da resposta – atitude *reactiva* –, ao impacto produzido pelas inovações tecnológicas, pelas tendências demográficas e pelas dinâmicas da globalização, mas também num planeamento de acções – atitude *prospectiva*” (Lamas, 2012, p.67), olhando o futuro e buscando respostas para os reptos que nos são lançados. Para isso, há que procurar implementar métodos de ensino que possam promover uma aprendizagem empreendedora; há que adaptar os métodos aos objectivos traçados e ter em conta as competências que os estudantes precisam de desenvolver para o trabalho. Só pelo reconhecimento do contributo da especificidade do indivíduo, das suas multifacetadas, se poderá ajudar o estudante a descobrir o seu potencial cognitivo, as oportunidades situacionais com que se vai deparando – epocais e regionais, tendo em vista consubstanciar a cultura empreendedora. Da mesma forma, temos que lutar para que a educação para o empreendedorismo integre o plano curricular a nível do sistema educativo e, por consequência, se torne determinante no crescimento da sustentabilidade e, em simultâneo, viabilize a sustentabilidade da educação, isto é, que o conhecimento não seja encarado *per se*, mas transformado em função das realidades, transformando-as a elas também.

Nestas circunstâncias, quando o indivíduo descobre as suas capacidades e as rentabiliza a favor de determinado(s) contexto(s), de uma dada comunidade, é que ele aprende a aprender, aprende a reflectir e a tirar partido do(s) seu(s) valor(es), da(s) riqueza(s) dos contextos em que se integra. Ao tomar consciência do mecanismo que sustenta a gestão das actividades intelectuais, o indivíduo não só aprende a reflectir

como também a realizar tarefas que o desafiam, a descobrir “como fazer para inovar, para adequar o conhecimento em situações diferentes, em contextos diversificados; essa gestão constitui o mecanismo necessário para aprender a aprender” (Lamas, 2012, p.112). Impõe-se, portanto, a implementação de uma *praxis* real e envolvente que contemple:

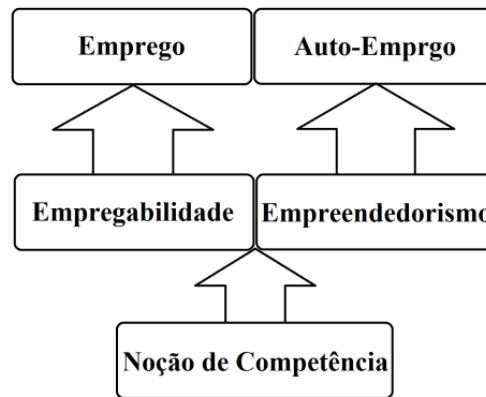
- um *contexto pessoal e social significativo* – a situação problemática que nos leva a procurar soluções; o núcleo de conhecimentos já integrados na nossa mente que se relacione com a realidade com que nos confrontamos numa dada ocasião, levantando questões críticas que orientem o processo de pesquisa, que apoiem a problematização que a partir se inicia, conduzindo à observação do objecto em estudo;
- a *aquisição, mobilização, relacionamento e (re)criação do maior número de conhecimentos pertinentes* (seja a nível de conceitos, seja de procedimentos e/ou de atitudes, seja numa perspectiva disciplinar e/ou interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar) na investigação e na resolução dos problemas, utilizando *estratégias cognitivas e metacognitivas* diversas e pertinentes, tais como:
 - a comparação e análise de dados
 - a classificação e síntese
 - a representação de fenómenos
 - a retenção e recuperação de dados
 - a interpretação e inferência de fenómenos
 - a transferência, etc. ...
- a avaliação e a reflexão sobre os processos e os resultados. (Lamas, 2012, p.113)

Para reforçar essa dinâmica temos de tentar promover a aprendizagem de forma a envolver os estudantes não só no conteúdo de disciplinas específicas, ou seja, implicando saberes de diferentes áreas científicas, pela interdisciplinaridade, mas também envolvê-los na complexidade do conhecimento que resulta da complementaridade que se consegue encontrar entre as diferentes áreas. A transdisciplinaridade emerge na medida em que a problematização dos saberes implicados se faz no confronto com problemas reais com que os levamos a confrontarem-se, estimulando-os para a procurar de soluções – o(s) saber(es) em acção que convocam o desenvolvimento de competências.

2.2. A interacción academia / mundo laboral

Há uma relação directa entre o contexto académico, o processo de ensino e aprendizagem implementado e os comportamentos empreendedores necessários. É, pois, nesse sentido que a aproximação entre os dois contextos é imprescindível; por um lado, propiciando aos docentes a tomada de conhecimento do que é necessário para os alunos; por outro, a oportunidade de observação de contextos reais, a hipótese de experiências laborais concretas, o confronto com problemas e a procura de soluções são estímulos importantes para a aprendizagem (Jarvis, Holford, and Griffin 2006).

Tal como Zulauf (2006), defendemos uma aproximação cada vez maior entre a academia e o mundo laboral, havendo da parte deste constantes desafios para que, durante o tempo de estudos, sejam criadas condições para que os estudantes possam, em paralelo com a construção de conhecimentos, desenvolver competências que respondam às suas futuras necessidades laborais. Na óptica da autora convocada importa que haja uma relação intrínseca conhecimentos científicos/habilidades de empregabilidade necessárias, habilidades essas que resultam do desenvolvimento de competências laborais e comportamentos relacionais. Em nossa opinião não se pode separar a noção de empregabilidade da noção de inter-subjectividade. Na nossa óptica, cabe ao mundo académico criar condições para que os estudantes construam conhecimentos, desenvolvam competências e, também, comportamentos relacionais e atitudes personalizadas. É assim que a(s) competência(s) se constitui(em) como sustentáculo do sucesso.

Figura 2 – A competência como sustentáculo

As universidades, hoje em dia, são compelidas a adoptar um modelo de pensar e racionalizar tarefas e funções, de forma a responder aos desafios que lhes são lançados pela sociedade, isto é, de forma a definir o seu posicionamento estratégico e o alinhamento da sua visão e missão. Aos modelos existentes correspondem perfis universitários devidamente orientados caso a caso e que se relacionam segundo Touriñán (2004) com:

- direcção da captação de alunos;
- diversificação da oferta;
- generalização ou especificação;
- orientação para a docência ou investigação;
- criação de conhecimento e promoção empresarial.

Não temos dúvidas; às instituições de ensino superior, hoje em dia, são-lhe colocados mais e maiores desafios; a sociedade do conhecimento exige-lhes um papel diferente do tradicional, alterações na metodologia de ensino-aprendizagem e de gestão e um papel mais participativo na região/país onde se inserem. O ensino, a investigação e a transferência de competências, conhecimentos e tecnologia para a sociedade devem ser constantes e pertinentes, direccionados, a cada momento, para as necessidades e lacunas existentes, de modo a contribuir efectivamente para o desenvolvimento humano sustentável.

A universidade, face aos desafios do século XXI, precisa de encontrar uma resposta empreendedora, eficaz e eficiente para fazer face às necessidades da sociedade actual. Essa resposta tem que ser dada a todos os níveis e tem que ser patente em todas as relações da universidade com o seu meio ambiente. A universidade assume, hoje em dia, um papel de agente de desenvolvimento e de compromisso com a sociedade. O

seu papel no desenvolvemento regional é inquestionável; esta é una exigencia cada vez maior da sociedade.

Para cumprir esse desiderato, a universidade necesita aumentar en cantidade e calidade as súas relacións con os seus *stakeholders*. As máis-valías geradas por esta relación son reais para a universidade e para os seus *stakeholders*; esta é una relación crucial e non duvidamos que é así que ela tem que ser pensada. Para Touriñán, a relación entre investigación e comunidade universitária é vital para o sistema ciencia-tecnoloxía-sociedade e mediatizadora do desenvolvemento tecnolóxico (Touriñán, 2004). Esta nova realidade obriga a una transformación do papel da universidade; ela procura agora activamente a ligazón á sociedade en xeral; as funcións da universidade multiplicam-se, e levantan máis un polémico debate.

- Será que estas funcións emergentes poderán pór en causa as funcións tradicionais da universidade – as funcións de ensino e de investigación?

Non nos parece. O que acontece, en suma, é o aparecemento de máis una función central e igualmente importante da universidade – a ligazón da universidade ao seu medio envolvente, mellor dizendo: a extensión universitária. A universidade debe, así, hoxe en día, ser pensada no ámbito deste novo concepto. A resposta da universidade aos novos desafíos debe ser efectuada con base numa planificación estratéxica centrada nas súas funcións principais: ensino; investigación; e extensión universitária.

Em suma, podemos afirmar, face ás investigacións realizadas neste campo bem como ás experiencias vivenciadas, á interpelación da teoría pola *praxis*, que vamos desenvolvendo profesionalmente, nos percursos académicos e profesionais em curso, que a universidade tem hoxe un papel fundamental como institución geradora de desenvolvemento económico, social e cultural. Este é un papel já assumido pela universidade e também já reconhecido e cada vez máis requisitado pela sociedade. A universidade tem como función a creación, o *stock* e a distribución de conhecimentos, competencias e tecnoloxías.

A creación de conhecimento é assumida pelo ensino (estudo) e pela investigación; o *stock* de conhecimento é assumido pelo pessoal docente e investigador; a distribución é efectuada através de conferencias, seminários, da docência; a transferencia é realizada através da formación de quadros para a sociedade, da formación ao longo da vida, da realización de prácticas dos alumnos nas empresas, na colocación dos alumnos no mercado de traballo, na investigación direccionada para necesidades concretas do mundo empresarial ou da sociedade em xeral. A universidade vai, no entanto, máis longe no

seu papel social, transmitindo valores democráticos e de socialização aos alunos e às respectivas famílias, promovendo ainda uma política de igualdade de oportunidades (Solé Parellada, 2005). Com efeito, “o valor da nova sociedade resulta da inovação e da produtividade (...) da aplicação pragmática do conhecimento, isto é, da criação de competências” (Lamas, 2012, p.65).

2.2.1. O desenvolvimento de competências

Na continuidade do ponto anterior e, sabendo que na “relação saber/trabalho se delinea uma sociedade do conhecimento de carácter aberto” damos importância particular “à mutação e permanente revitalização do conhecimento e, conseqüentemente, do ser humano, da sua forma, de aprender, de estar com os outros e de fazer.” (Lamas, 2012, p.65).

Convocamos Le Deist and Winterton (2005) que, ao conceptualizarem ‘competência’, evidenciam o saber que denominam por ‘knowing that’ e ‘knowing why’, explicitando que se trata de competências cognitivas relacionadas, com o saber teórico que se centra no(s) conteúdo(s) – o quê / o saber – e no(s) questionamento(s) – o porquê / a compreensão –. Richey (2000) recupera as ideias de Gagné que, a seu tempo, reconheceu a importância da informação verbal e das capacidades intelectuais, ambas muito relacionadas com a cognição. A língua veicula a informação e esta por sua vez centra-se em factos, princípios e generalizações que só ganham sentido quando em contexto, assumindo-se deste modo como fundamento da aprendizagem. A língua viabiliza as capacidades intelectuais que, por sua vez, sustentam o desenvolvimento das competências intelectuais, permitindo a acção e a tomada de decisão, inclusive, de compreensão com base na experiência – ‘knowing what’ e ‘knowing why’.

Dermol (2010, p.27), por sua vez, reconhece que, no contexto envolvente do ensino superior, “entrepreneurial learning is an important mechanism for strengthening enterprising behaviour of students, or for encouraging them to enter into self-employment or entrepreneurship. It facilitates the acquisition of appropriate competences as well as strengthens the entrepreneurial intentions”. Apesar de as competências cognitivas serem de grande importância e da sua avaliação internacional ser objecto dos relatórios PISA, a OECD (2015) lembra que nos últimos tempos investigações em curso chamam a atenção para o poder que tem vindo a ser descoberto nas competências emocionais e sociais, como o caso da auto-motivação, do auto-controlo e o seu grande contributo não só em termos empresariais, mas também relacionais, sociais.

Na óptica de Lans et al. (2008), quando as competências são aplicadas em contexto, a aprendizagem experiencial acontece, mesmo que o indivíduo não tome consciência; incidentes críticos passíveis de acontecer, levam à reflexão, a uma implicação mais cuidada, à observação dos factos e ao seu questionamento que se promove, na maior parte das vezes, na interação com os demais intervenientes. Segundo Holcom et al. (2009), é nesta sequência e no convocar de competências cognitivas, emocionais e sociais, que a competência empreendedora se desenvolve e, por isso, afirmam que o indivíduo não nasce com capacidade empreendedora; ele desenvolve-a em contexto, desafiado pelas situações experienciais em que se envolve. Debruçamo-nos, agora, sobre a tabela que se segue e que, de certa forma, presentifica as ideias que aqui abordamos, se bem que vá mais além pois apesar de termos registado diferenças relativas na definição de competência, constatamos que se trata de um termo semanticamente abrangente que associa, de forma consistente, habilidades, atitudes e conhecimentos que contemplam os diferentes saberes do ser humano – o saber ser e o saber estar; o saber e o saber fazer.

Tabela 1. As competências empreendedoras, comissão Europeia (2012)

Skills	Attitude	Knowledge
Creativity	Sense of Initiative	Understanding of entrepreneurship
Analysing	Risk-taking propensity	Role of entrepreneurs
Motivating	Self-efficacy	Determinants of successful entrepreneurship
Networking	Need for achievement	
Adaptability	Structural behaviour	
Financial management		

Source: European Commission (2012)

A tabela em evidência mostra a sustentação das competências empreendedoras, sustentação essa resultante da articulação entre as capacidades inatas que instamos cada indivíduo a em si descobrir, as atitudes que naturalmente decorrem dessas capacidades, que emergem no confronto com o outro e o contexto, e o(s) conhecimento(s) que vão sendo contruídos ao longo do processo evolutivo de cada ser.

Realçando as ideias de Markowoska (2011, p.28): “the development of entrepreneurial competence is crucial for entrepreneurial success, but the acquisition of knowledge alone is insufficient and has to be followed by the ability to use it and the belief that one has access to it”, procuramos aqui deixar um incentivo à interacção educação informal / educação formal, nunca negligenciando a dimensão emocional e a social. O que está em causa é, sempre, o ser no seu todo. Por conseguinte nunca é demais lembrar que os eixos da educação têm de estar sempre presentes, assumindo-se assim o ser no todo do seu ser e desenvolvendo-o continuamente – aprendendo a ser, a estar e a

conviver em simultâneo com aprendizagem cognitiva, compreensiva e empreendedora. Corroboramos, também, Jarvis, Holford and Griffin (2006), quando afirmam que podemos mesmo avançar com a ideia de que a história de vida está intimamente ligada às competências empreendedoras do indivíduo, já que é da sua experiência de vida, única e específica, que ele as desenvolve; na e pela experiência o indivíduo se vai tornando empreendedor, estando as suas competências associadas à prática da sua profissão.

2.3. Empreendedorismo e empregabilidade

A conceptualização de empregabilidade, para Nader e Oliveira (2007, p.4), "é aquela que localiza no próprio trabalhador a tarefa de se ajustar às condições de trabalho"; para os autores, importa que seja dada "grande ênfase ao aprimoramento do trabalhador para que este se torne atraente ao mercado de trabalho e lá garanta o seu espaço". Por sua vez, Henry Chatzichristou (2014), no *Final Report on Indicators on Entrepreneurial Learning and Competence* deixam patente a posição assumida pelo grupo que lideraram:

The Europe 2020 strategy recognises that if Europe is to meet the economic and social challenges it faces there is a critical requirement for its citizens to become more entrepreneurial across all walks of life – for example, in economic and social innovation, new business creation, employability and active citizenship. (p.iii)

Defendem que a necessidade de um enfoque na educação empreendedora, sobretudo entre os jovens, abre caminho para a empregabilidade e para uma cidadania activa; sublinham, ainda, a tomada de consciência do contributo de contar com pessoas motivadas, de capazes e com conhecimentos sólidos que lhes permitam tornar-se empreendedores. Kautz et al. (2014, p.55) alertam para a reversibilidade entre competências e emprego: "Assessing the effect of employment on skills is complicated by the possibility of reverse causality. Just as employment might affect skills, skills might affect employment."

Vieira & Marques (2014, p.32), no estudo *Preparados para trabalhar?*, ao comentarem a preparação dos jovens em Portugal para a empregabilidade afirmam que ela pode ser melhorada pela "utilização de práticas pedagógicas potenciadoras do desenvolvimento das competências transversais e profissionais" e recorrendo ao aumento de actividades extracurriculares, potenciando uma maior articulação entre o mundo académico e profissional, nomeadamente através de estágios curriculares em empresas. Vislumbra-se uma realidade que reforça não só a reversibilidade acima referida por Kautz et al.

(2014), como evidências de resultados alcançados, registando-se atitudes semelhantes entre estudantes e empregadores sobre quais as competências essenciais necessárias para a vida:

As competências transversais para o futuro passam, na perspetiva dos diplomados, pela aplicação dos conhecimentos em ‘inputs para as empresas’, ‘atualização constante de conhecimentos e para toda a vida’, ‘flexibilidade’, ‘adaptação’ e ‘responsabilidade’, ‘análise, pensamento estratégico, criatividade’ e ‘humildade, espírito crítico e ética’. Para os empregadores, além destas, incluem a ‘orientação empresarial ou comercial’, o ‘intraempreendedorismo’ e ‘empreendedorismo qualificado’. (Vieira & Marques, 2014, p.32)

Apesar de haver uma tomada de consciência generalizada sobre a necessidade de melhorar a preparação dos jovens para a empregabilidade, de se conhecer a importância das competências transversais e as possíveis vias a trilhar, para conseguir vencer, a verdade é que continua a existir um longo caminho a percorrer. Como é referido por Gata, Oliveira & Silva (2014, p.14) no estudo *Faz-te ao mercado*, estudo sobre o (des)encontro entre a procura e a oferta de competências no mercado de trabalho e a sua relação com a empregabilidade jovem, apesar do aumento de postos de trabalho na Europa, aumenta o desemprego entre os jovens o que revela as dificuldades na relação entre as características da procura e da oferta no mercado de trabalho, principalmente em três dimensões:

- 1) Desencontro de competências (genéricas, técnicas e soft skills);
- 2) Desencontro de qualificações (qualificações académicas formais);
- 3) Desencontro regional e/ou setorial (localidades e os setores em que existe oferta não têm correspondência em termos da procura).

O estudo *Faz-te ao mercado* salienta ainda a iniciativa “New skills for new jobs” que intervêm em três linhas principais “Promover a melhor antecipação das necessidades de competências do futuro; Desenvolver o melhor encontro (matching) entre competências e as necessidades do mercado de trabalho; Fazer a ligação entre os mundos da educação e do trabalho.” (p.14).

A Comissão Europeia já em 2008 chamava a atenção para a realidade vivenciada no contexto académico, em que se sentia a urgência da permanente (re)construção de conhecimentos no âmbito da criação de negócios, na procura de condições que pudessem levar à compreensão do processo e incentivassem ao crescimento; o que estava em causa, e ainda está, é a tomada de consciência da necessidade de gerar autoemprego e de encontrar a forma como o fazer, de compreender como planear os

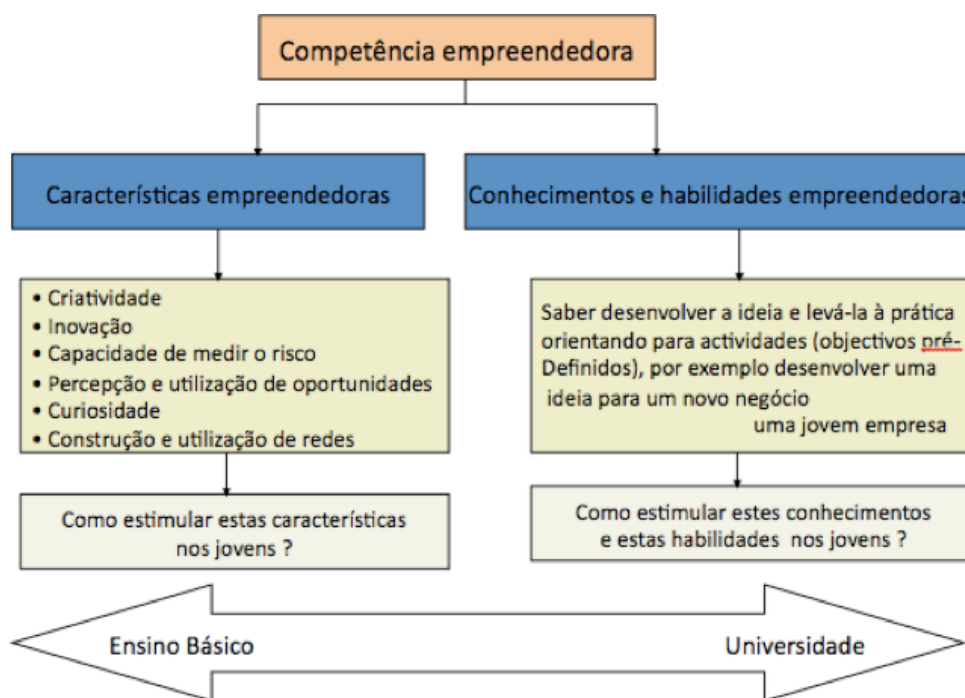
negócios e de saber procurar os mecanismos de apoio empresarial disponíveis. Chamava, também, a atenção, para a aprendizagem de noções básicas práticas de economia, de marketing, de técnicas de gestão, de protecção da propriedade intelectual, da comercialização, da inovação e da disponibilidade de capital de risco.

3. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A educação torna-se *per se* empreendedora, capaz de criar condições favoráveis para a sua sustentação e consolidação, pelo desenvolvimento, em simultâneo, de competências de abstracção e teorização. A combinação de atitudes positivas com habilidades, sustentada por conhecimentos adequados, contribui para o desenvolvimento das competências necessárias para fazer face aos desafios e às incertezas com que nos confrontamos, ao procurarmos emprego ou ao tentarmos iniciar um novo negócio. Reconhecemos, portanto, que os saberes são fundamentais, mas sem competências atitudinais e empreendedoras, não trazem benefícios à comunidade, ao mundo académico, ao mundo laboral e até mesmo à sociedade, ou seja, é do desenvolvimento de *competências empreendedoras essenciais* que se gera a *empregabilidade*.

Com base em Cooney (2010), propomos uma aposta forte na *educação para o empreendedorismo*, promovendo o desenvolvimento da competência empreendedora, desde muito cedo, aproveitando as características do ser humano de modo a poder servir-lhe de base sustentadora – a criatividade, a inovação, a capacidade de medir o risco, a percepção e utilização de oportunidades, a curiosidade, a propensão para a construção e utilização de redes –, bem como os conhecimentos e habilidades que, ao longo da sua formação se podem e devem propiciar. Importa começar cedo, logo a partir dos primeiros anos da escola do ensino básico, perpetuando essas condições propiciadoras ao longo da formação. Importa, ainda, que a atitude empreendedora esteja sempre presente no âmbito geral da educação, na educação em geral, e que, sempre que for o caso, a *educação em empreendedorismo*, suscite as potencialidades empreendedoras do indivíduo, abrindo portas para que especialistas empreendedores possam emergir e actuar.

Figura 3. A educação para o empreendedorismo e o desenvolvimento das competência empreendedoras.



Referencias bibliográficas

Caria, T. (2008). O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Análise Social*. XLIII(4), 749 - 773. Lisboa: UL, Instituto de Ciências Sociais.

Chatzichristou, S. & Henry, M. (April 2014). Final Report on Indicators on Entrepreneurial Learning and Competence. DG Education and Culture Framework Contract 02/10 – Lot 1 29. Recuperado de https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/id461_entrepreneurship_and_higher_education_341.pdf.

Comissão Europeia. (2.4.2009). *Uma nova parceria para a modernização das universidades: Fórum da UE para o Diálogo Universidades-Empresas* (COM(2009)158 final). Bruxelas: {SEC(2009) 423, SEC(2009) 424, SEC(2009) 425}. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0158:FIN:PT:PDF>

Cooney, T. M. (2010). *Entrepreneurship Cases: Looking Beyond Commercial*. UK: Lambert Academic Publishing.

Delors, J. (dir.). (1996). *Relatório da UNESCO – A Educação é um tesouro*. Porto: Ed. ASA.

Dermol, V. (2010). Development of Entrepreneurial Competences. *Internation Journal Euro-Mediterranean Studies*, 3 (1), 27 - 48. Celje, Slovenia: International School for Social and Business Studies. Disponível em

http://www.emuni.si/press/ISSN/1855-3362/3_027-047.pdf acedido em Janeiro de 2013.

European Commission. (2008). *Entrepreneurship in higher education, especially in non-business studies: Final Report of the expert group*. European Commission: Enterprise and Industry Directorate-General.

Gata, H., Oliveira & A., Silva, R. (2014). *Faz-te ao mercado*. Lisboa: TESE.

Holcomb et al. (2009). Architecture of entrepreneurial learning: Exploring the link among heuristics, knowledge, and action. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 33 (1), 167 - 192.

Kautz, T. et al. (2014). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success. In *OECD Education Working Papers*, 11. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.

Jarvis, P., J. Holford, & C. Griffin. (2006). *The theory and practice of learning*. Oxon: RoutledgeFalmer.

Lans, T. et al. (2008). Entrepreneurship Education and Training in a Small business Context; Insights from Competence-based Approach. *Journal of Enterprising Culture*, 16 (4), 363 - 383.

Lamas, M. R. (2012). *Educação e Empreendedorismo: Uma análise teórica e etnográfica da relação*. Tese de doutoramento. Santiago de Compostela: USC.

Lamas, M. (2014). Entrepreneurship teacher in higher education context. In Book of papers of *Conference on enabling teachers for entrepreneurship education (Entemp 2014)*. Granada: Editorial Universidade de Granada.

Laura, B. (2013). *Enhancing youth employability: What? Why? and How? Guide to core work skills*. Geneva: International Labour Office (IOL), Skills and Employability Department. Disponível em http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_213452.pdf acedido em Julho de 2015.

Le Deist, F. D. & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27 - 46.

Markowska, M. (2011). *Entrepreneurial Competence Development – Triggers, Processes & Consequences*, dissertation. Jönköping: Jönköping International Business School.

- Nader, F. M.-J. & oliveira, L. B. (2007). Empregabilidade: uma análise histórica e crítica. In: Anais do *Encontro Nacional de pós-graduação em administração – EnANPAD 31*. Rio de Janeiro: Anpad.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en> .
- OECD (2015a). *Skills Strategy Diagnostic Report: Portugal*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://skills.oecd.org/developskills/documents/Portugal-Diagnostic-Report-web.pdf>.
- Richey, R. (2000). The legacy of Robert M. Gagne. In *The legacy of Robert M. Gagne*, 295 - 336. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Sole Parellada, F. (2005). *Universidades y desarrollo regional, La relación Universidad empresa, un nuevo paradigma*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Touriñan, J. M. (2004). Universidad, Sociedad e empresa: Orientaciones estratégicas de extensión universitaria e comunicación institucional. *Revista Galega do Encino*, 44, 83 - 110.
- Touriñan, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Estudios sobre educación*. Volumen 21, pp. 61-81. Pamplona: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra.
- Vieira, D. A. & Marques, A. P. (2014). *Preparados para Trabalhar?* Porto: Consórcio Maior Empregabilidade.
- Zulauf, M. (2006). Ensino superior e desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade: explorando a visão dos estudantes. *Sociologias*, 8(16), 126 - 155.

LA EDUCACIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN PRESENTE A LO LARGO DE LA VIDA

THE AFFECTIVE-EMOTIONAL EDUCATION AS AREA OF EDUCATION THIS AREA
OF EDUCATION ALONG LIFE

MARÍA DEL CARMEN GUTIÉRREZ MOAR
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Defendemos que cualquier paradigma educativo que soslaye el ámbito afectivo-emocional será siempre un modelo incompleto. Este olvido acentúa la urgente necesidad de que las instituciones educativas potencien el conocimiento afectivo-emocional personal y social, facilitándoles la transferencia a su vida relacional (educativa y social) y profesional de forma activa y eficaz.

Gestamos una educación afectivo-emocional para crear entre docentes y discentes junto a otros profesionales destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal, social y profesional armónico.

Palabras clave: Ámbito de la educación; educar; educación afectivo-emocional; educación/aprendizaje a lo largo de la vida, enseñanza y aprendizaje afectivo-emocional.

ABSTRACT

We argue that any educational paradigm that circumvented the affective-emotional level will always be an incomplete model. This forgetfulness emphasizes the urgent need for educational institutions to enhance the personal and social affective-emotional knowledge, facilitating the transfer to your relational life (educational and social) and professional actively and effectively.

Gestated an affective-emotional education to create between teachers and students with other professional skills, habits, attitudes, knowledge and skills that enable them to decide and carry out their project of personal, social and professional life harmonious education.

Keywords: Area of education; educate; affective-emotional education; lifelong education/learning; affective-emotional teaching and learning.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta comunicación es gestar una educación afectivo-emocional para crear, entre docentes, discentes y junto a otros profesionales, destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que nos capaciten para decidir y realizar su proyecto de vida personal, social y profesional armónico.

La estructura de esta aportación se ocupa de los siguientes apartados: En primer lugar, nos ocupamos de la red terminológica clave atendiendo al concepto de educación, la función de educar y la definición de Pedagogía; a continuación establecemos que es «Ámbito de la educación» y cómo se construyen; para determinar la caracterización del ámbito afectivo-emotivo.

2. EL CONCEPTO EDUCACIÓN Y LA FUNCIÓN DE EDUCAR. ELEMENTOS DETERMINANTES

Desde el ámbito de la educación las dos preguntas que más veces se nos formulan son: ¿Qué es la educación? Y ¿qué es la Pedagogía? La respuesta a ambas puede tener asociados muchos nombres y marcos teóricos conceptuales de los que partir. Nosotros nos posicionamos dentro de las áreas de la teoría de la educación y de la historia de la educación. Así, para Barreiro Rodríguez (2010, p. 213) hablar de educación atiende a los siguientes elementos:

- a) Una «práctica técnica» y una «práctica social».
- b) Un derecho fundamental, básico e irrenunciable de nuestro tiempo.
- c) Un elemento fundamental e insustituible para la transformación del mundo y para la conquista de la libertad.
- d) Y, por supuesto, para todos los que tienen algo que ver con ella cada día, siempre será una pasión irrefrenable y una emoción permanente.

Estas consideraciones generales, nos permiten entender que para todos los profesionales de la educación, ésta se convierte en nuestra área profesional y la Pedagogía en la Ciencia de la Educación. Desde el lenguaje técnico y el conocimiento de la educación se configuran los conceptos clave y la red terminológica que forman nuestro saber técnico, especializado y específico del campo de la educación, el cual nos habilita para decir que cualquier tipo de influencia no es educación y que no todo el mundo vale para educar.

La **EDUCACIÓN** ha de ser entendida en primer lugar, como un ámbito de la realidad, susceptible de ser conocido de muy diversas formas pero, además, es el espacio profesional de los distintos técnicos de la educación (maestros, pedagogos, educadores sociales o psicopedagogos). En este sentido, somos los profesionales que mantenemos el círculo educando-profesional inagotablemente activo y en continua actualización de la «competencia saber» (Saber²⁵, saber hacer²⁶, saber ser²⁷ y saber estar²⁸).

Para saber de educación, en primer lugar, debemos distinguir y no confundir el conocimiento de la educación y el de las áreas culturales. Su distinción facilita

²⁵ Metaconocimientos y contextualización del saber: Aptitudes (poder hacer) y conocimiento técnico.

²⁶ Saberes prácticos: Cómo proceder, metodologías, gestión del tiempo y modos de intervención: habilidades y destrezas.

²⁷ Proyecto vital: Imagen propia y personal actitudes, valores y creencias para la organización e interacción. Se unen al querer hacer o las actitudes.

²⁸ Comportamiento individual y grupal. Grado de autonomía, participación y fiabilidad.

DEFENDER que el **conocimiento de la educación** es especializado y específico; porque facilita al pedagogo, o cualquier otro profesional de la educación, explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación mientras que el **conocimiento de las áreas culturales** es creado por los especialistas de cada área, pero la validez de su uso como instrumento y meta de la acción educativa, viene marcada por la acción del profesional de la educación, que decide técnicamente desde el conocimiento de la educación, el valor de su utilización y el significado educativo que posee.

La relación entre el conocimiento de la educación y el de las áreas culturales viene determinada por estar al corriente de que, conocer, enseñar y educar, son tareas diferentes pero complementarias. Hemos de entender, por tanto, que:

- **Conocer** = Aptitudes y competencias para CONOCER. Contenidos de las áreas culturales en la enseñanza.
- **Enseñar** = Aptitudes y competencias para ENSEÑAR. Conocimiento de la transmisión del contenido de las áreas culturales estableciendo qué objetivos se logran, cómo enseñar los temas del área identificando las destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias desarrolladas al enseñar, es decir, la competencia pedagógica.
- **Educar** = Educar «CON» un área cultural. Aptitudes vinculadas al conocimiento del área que será objeto de enseñanza (área de experiencia y formas de expresión).

El significado de la educación es la unión de su carácter y sentido. El **carácter** determina la naturaleza (modo de ser o actuar) del hecho educativo siendo sus rasgos: integral (atiende a todas las dimensiones educables del educando), personal (el educando es agente en la educación con autonomía y responsabilidad), axiológico (facilita aprender y elegir valores) y patrimonial (desarrolla la condición humana individual, social, histórica,...). Y el **sentido**, que cualifica el significado, se ajusta vinculando el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, teniendo en consideración el espacio, el tiempo, el género y la diferencia específica. Se configura como permanente, glocal (global+local), diverso interculturalmente y busca responder tanto a una formación general, como a la profesional o vocacional (Tourriñan, 2015).

El conocimiento de la educación crece y se transforma por la evolución del ámbito **EDUCACIÓN** (adaptación = asimilación + acomodación), como un organismo vivo (modelo de crecimiento). Esta transformación genera paradigmas que configuran la justificación de los contenidos singulares para dar lugar al discurso pedagógico, la

función pedagógica (docencia, apoyo al sistema educativo e investigación) y la intervención pedagógica. Esta evolución nos permite entender que:

- El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales.
- El conocimiento de la educación es válido si sirve para educar.

En resumen, los profesionales de la educación dominan los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que enseñan, manteniendo un nivel suficiente para transmitirlo; pero, al dominar el conocimiento de la educación pueden justificar y explicar cómo hacer que los conocimientos de un área cultural sean instrumento-medio de su intervención pedagógica (Educar «con»). Así, hablamos de la «educación como objeto de conocimiento» ya que damos valor al conocimiento técnico de los profesionales de la educación al lograr saber:

- Qué hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación (componentes del fenómeno educativo).
- Cómo se conoce ese campo o qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

Si nuestra función es educar ¿Qué debemos entender por ello? Pues bien, Touriñan (2014b) dice que **EDUCAR** es una actividad específica que atiende al conjunto de conductas que capacitan al educando para decidirse a realizar su proyecto vital construyéndose a sí mismo, utilizando la experiencia axiológica para dar una respuesta acorde con sus oportunidades, con las exigencias planteadas según la situación. Por estas razones, el educando como agente adquiere conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad común interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación), para decidir y realizar su proyecto, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación.

Asumiendo esta forma de entender qué es educar, podemos afirmar entonces que la **EDUCACIÓN** es un proceso de maduración y aprendizaje orientado por los educadores para que los educandos puedan tener posibilidades de construirse y autoreconocerse junto a los demás en un entorno sociocultural diverso, donde interactúen a la vez que conocen, piensan, estiman, sienten, quieren, obran, deciden, proyectan, eligen, creen y realizan valores y competencias porque, la intervención pedagógica, se fundamenta bajo una estructuración espacio-temporal y entre personas.

La **PEDAGOGÍA** como disciplina, es un ámbito de conocimiento de la educación y a la vez la ciencia de la educación. Como ámbito de conocimiento de la educación, transforma la información en conocimiento y el conocimiento en educación, es decir, hace evolucionar los contenidos de un área cultural en ámbito de educación. Pero, al ser reconocida como ciencia de la educación, da sentido y significado intrínseco al vocabulario técnico (lenguaje específico) y valida el conocimiento de las áreas culturales, dentro del propio ámbito de la educación.

3. LA CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS EN LA EDUCACIÓN

Definimos el «*Ámbito de la educación*», como una concepción que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación asociada al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención, a las áreas de experiencia y a las formas de expresión, con la finalidad de ajustarse a cada acto educativo (Tourrián, 2014b y c).

El debate pedagógico que gira alrededor de la construcción de ámbitos en la educación, nos conduce obligatoriamente a establecer en primer lugar, las diferencias entre la:

- **Pedagogía de las dimensiones generales de intervención** [Inteligencia-Intelectual-Cognición (Pensar), Voluntad-volitiva (Querer), Afectividad y emociones (Sentir), Operativa-intencional (Elegir-Hacer), Proyectiva-moral (Decidir-Actuar) y Creativa (Crear-Construir)].
- **Pedagogía de las formas de expresión** [Expresión plástica, estética, dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), lingüística (verbal-oral, escrita y de signos), matemática, musical, audiovisual-virtual, digital (internet y nuevas tecnologías), mediática (prensa, radio, tv), gráfica, sensorial (táctil, olfativa, visual, auditiva, gustativa), etc.].
- **Pedagogía de las áreas de experiencia** [Estético-Artística, psicosocial, sociohistórica, biosanitaria, literaria, trascendental, ambiental-científico-natural, científico tecnológica, filosófico-trascendental, cívico-política, geográfico-ambiental, virtual, económica, ética-moral, etc.].

Y, en segundo lugar, desde el conocimiento de la educación, a definir técnicamente tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación. Estas son:

- **Ámbito general de educación** que permite aunar en la formación de cada persona, para asumir y decidir su proyecto vital, todas las dimensiones generales de intervención como cualquier otra área de experiencia educativa.

- **Ámbito de educación general** es el cultivo del sentido afectivo-emocional de la educación y para ello se utiliza el contenido (valores y competencias) así como sus formas de expresión más logradas. Permite adquirir competencias básicas en la formación generando experiencias.
- **Ámbito vocacional y profesional** que conduce desde el saber especializado y específico a una carrera profesional.

Para poder construir los ámbitos de la educación, han de tenerse en cuenta las características siguientes (Tourrián, 2015):

- a) Se conforman desde un área cultural que, a su vez, delimita un área de experiencia humana singular.
- b) Reflejan su adaptación a las formas de expresión que van unidas a cada área.
- c) Irán asociados al reconocimiento y respeto de las finalidades extrínsecas de la educación (valor social) en la configuración de una formación espacio-temporal concreta.
- d) Generan valores educativos singulares a cada ámbito.
- e) La formación en cada área se gestiona a través de procesos de auto y heteroeducación, para adquirir hábitos ajustados a las dimensiones generales de intervención.
- f) Crean procesos de intervención pedagógica desde las dimensiones generales de intervención.
- g) Defienden un concepto de educación, cuyos elementos de significación son el carácter y el sentido.
- h) Forman parte de la educación común y general de los educandos.
- i) Mantienen un sentido vocacional y profesional al ser susceptible de dominio teórico, tecnológico y práctico.
- j) Identificables con un área de experiencia. Educación «CON»...

Siguiendo con el hilo conductor del contenido de este epígrafe, nos preguntamos ¿Por qué tenemos que construir «Ámbitos de la educación»? el porqué de la respuesta reside en la importancia de que cada área cultural se estime como educación. Así, Tourrián (2015, p. 178) aclara que de este modo “la pedagogía transforma la información en conocimiento y el conocimiento en educación”. En definitiva, el reto de la pedagogía es la construcción de ámbitos de educación, porque cada uno de ellos, convierte las áreas

de experiencia en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación, que solo es válida si sirve para educar.

4. LA DIMENSIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN

El ser humano desde que nace hasta que muere va haciendo acopio de experiencias subjetivas afectivo-emocionales vivenciándolas en primera persona (vida interior) aprendiendo a sentir y a disfrutar de la valoración de sensaciones, abrazos, besos, emociones,... mirando, escuchando hasta compartir con los demás (experiencia afectivo-emocional objetiva e interrelacional), y esta experiencia se «contagia» socialmente. Ambas dan lugar a la vida propia del sujeto, porque nuestras vivencias afectivo-emotivas se mueven tanto de dentro hacia fuera como de fuera hacia dentro, hasta entender que ser competente en estas labores es vital para el individuo.

La configuración del ámbito general de educación denominado afectivo-emotivo como ámbito de la educación, generará cambios en las personas y grupos implicados en la dirección como dice Martínez Miguélez (2009, p. 121) “Ser-en-relación, donde cada entidad [individual y]²⁹ social está constituida por un grupo de relaciones que tiene con las demás entidades”, pero dice el mismo autor que, además “requiere paralelamente un cambio en la educación. La nueva educación, [la afectivo-emotiva], debe fijar como una prioridad el sentido y conciencia de la propia responsabilidad [de educar «con» la afectividad], es decir, ser sensible y percatarse de la repercusión positiva que tiene si deseamos conformar el desarrollo humano integral, donde la atmósfera afectivo-emocional será facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hacemos nuestras también las palabras de Zubiría Samper (2013, p. 4), cuando escribe que “todos estos vínculos y cualidades son creadores de sentimientos subjetivos positivos, [...] de neurotransmisores del bienestar y son parte esencial de nuestra herencia biológica, por lo tanto, si es verdad que los vínculos y las cualidades humanas son un eje central de la felicidad, habría dos cosas: una, conocerlas y, dos, emplearlas en nuestro propio beneficio y en el de los demás”. Una responsabilidad, que como educadora-pedagoga, es de corazón irrenunciable y atrayente.

Reconocer la dimensión afectivo-emotiva del ser humano como ámbito de la educación o área cultural evidencia que el conocimiento del área afectivo-emotiva, se convierte en un componente de la acción educativa con tres acepciones técnicas como:

²⁹ Los contenidos de los corchetes incluidos por nosotros en la cita.

- **Ámbito general de educación** donde los afectos y emociones forman parte de la educación común de los educandos, pues son educables. Es un componente necesario para el desarrollo integral del individuo constituyendo la educación general «por» la afectividad.
- **Ámbito de educación general** que permite adquirir valores y competencias afectivo-emocionales para la vida personal, educativa, social y profesional. Proporciona valores y competencias educativos como cualquier otra área de experiencia educativa. Educación general «por» la afectividad.
- **Ámbito vocacional y profesional** se centra en la configuración de los instrumentos que desarrollan en los educandos conocimientos, valores y competencias vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del área de la afectividad como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse. Atiende al saber especializado y específico: educación profesionalizada y vocacional Educación «para» la afectividad.

En la configuración de la educación afectivo-emocional, hemos de distinguir que no es lo mismo «conocer la afectividad»³⁰ como finalidad general de la educación estableciendo la relación valor-sentimiento, «enseñar la afectividad»³¹ como finalidades específicas del área afectivo-emocional donde se logra configurar en la educación afectiva desde la experiencia sentida de los valores y competencias relativas al apego y la emotividad y «educar con la afectividad»³² buscando el desarrollo vocacional y la carrera profesional de los distintos profesionales de la educación.

La afectividad y emotividad dentro de la configuración general del ser humano son necesidades de ciclo vital cuyas bases se establecen al crear la red de apego que se inicia en la más tierna infancia, pero que debe mantenerse en toda la cuadratura del círculo de la vida. Por lo tanto, la manifestación afectiva es transcendental para un

³⁰ Aptitudes y competencias para CONOCER: Los afectos y emociones forman parte de la educación común de los educandos, pues son educables. Componente necesario para el desarrollo integral del individuo.

³¹ Aptitudes, valores y competencias para ENSEÑAR: Aptitudes vinculadas al conocimiento del área que serán objeto de ENSEÑANZA (Área de experiencia y forma de expresión). Adquisición de valores para el experimentar el bienestar emocional (felicidad vital). Logro de competencias afectivo-emocionales para la mejora de la vida personal, educativa, social y profesional.

³² Objetivos, contenidos, proceso de enseñanza-aprendizaje y autonomía y responsabilidad en el aprendizaje de la educación afectivo-emocional para la vida personal, educativa social y profesional. Toda la educación es AFECTIVA para todos los agentes Educador/es y educando/s. Se ENSEÑA y se APRENDE con el afecto y las emociones [Se ENSEÑA y se APRENDE la afectividad como ámbito específico, pero también el afecto y las emociones facilitan la enseñanza y el aprendizaje de otras dimensiones generales de intervención, áreas culturales...]. Conocimientos especializados y específicos sobre la afectividad. Destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos, valores y competencias a desarrollar en la enseñanza de lo afectivo (Educación afectivo-emocional). Objetivos a lograr al enseñar el área de la AFECTIVIDAD y la EMOTIVIDAD y cómo hacerlo. Contenidos del área AFECTIVO-EMOCIONAL en la enseñanza. Proceso de enseñanza-aprendizaje: Autonomía y responsabilidad en el aprendizaje afectivo-emocional.

desarrollo biopsicosocial armónico y normal del sujeto siendo, al mismo tiempo, un signo de homeostasis del bienestar emocional y social de la persona (Gutiérrez, 2004 y 2008).

Desde los primeros años de vida, los sujetos experimentan intensamente las resonancias afectivo-emotivas del ambiente, derivadas de sus relaciones con las figuras parentales de apego vínculo fundamental para su supervivencia y desarrollo junto a las figuras de apego subsidiarias o las personas que, en ausencia de los progenitores o figuras principales, asumen el cuidado y la protección de los niños temporal o continuamente. Estas relaciones de afecto irán abriendo su orientación y acción hacia «los otros» en un proceso gradual y recíproco que abarque a otros familiares (abuelos, tíos, hermanos,...) y a nuevos contextos socializadores, como es el caso del barrio, la ciudad, el entorno escolar, etc. El papel esencial es ampliar el campo de experimentación relacional, gestando conexiones que se distancien de la dependencia familiar. Se abre camino, además, a la reciprocidad en el grupo de iguales y los compañeros, evolucionando el vínculo hacia la amistad centrada en la voluntad, la afectividad, la seguridad y la empatía, las conexiones docente-docente; docente-discente y discente-discente, las relaciones de pareja, etc. Hemos de entender, por tanto, que el estilo de apego desarrollado en la infancia y juventud influirá significativamente en los procesos socioemocionales gestados en la escuela, en la elección amigos y pareja, en el trabajo,... así como en la calidad de las distintas relaciones afectivas que establecerá con las personas que son significativas en la edad adulta existiendo una evolución y transformación del apego infanto-juvenil, adulto y al que se expresa en la vejez.

Desde el apego vamos experimentando y aprendiendo en primera persona qué es el afecto. Se convierte en el medio a través del cual el ser humano recibe la información básica de «ser aceptados» por los demás. Esta vivencia de aceptación, es la clave para un desarrollo posterior seguro, estable y satisfactorio cuyas particulares son:

- Fluir entre las personas, por lo tanto que se «da» y se «recibe» como un acto de generosidad.
- Es esencial para la especie humana.

Entendiendo así el afecto, nos preguntamos ¿podemos establecer un concepto de afectividad? A nivel general puede puntualizarse como la cualidad sensitiva de la experiencia. Pero Rojas (1989, p. 18) más concretamente dice que es el “modo en que somos afectados interiormente por las circunstancias que se producen a nuestro alrededor”. Esta definición designa un doble marco referencial: endógeno-personal y

exógeno-relacional Así constituye un aspecto fundamental de la vida psíquica del individuo porque todas las funciones internas generan un proceso evolutivo integrado, equilibrado e interfuncional (sensorio-perceptual, memoria, pensamiento, lenguaje, cognición, afecto, etc.), hacia la unidad de la persona que motive una «tonalidad afectiva» segura y estable entre emociones, sentimientos, pasiones, estados de ánimo, motivaciones y el sentido del humor. Estas consideraciones nos llevan de la mano hacia la configuración de la afectividad, como ámbito general de la educación cuya finalidad es el desarrollo integral del ser humano.

Defendemos que cualquier modelo educativo que soslaye el ámbito de la afectividad será siempre un modelo segregador. Este olvido acentúa la urgente necesidad de que las instituciones educativas potencien el conocimiento afectivo-emocional personal y social, facilitándoles la transferencia a su vida relacional (educativa y social) y profesional de forma activa y eficaz.

Alcanzar un desarrollo afectivo-emocional pleno, nos introduce en el plano relacional del clima afectivo, entendiendo que éste es la base a partir de la cual se forman las relaciones interhumanas y los lazos que unen al individuo con su medio sociocultural y profesional.

La conceptualización afectivo-emocional debe unificar ambas perspectivas, interna y externa, lo que implica partir de una consideración del ser humano sometido a procesos de asimilación-acomodación y adaptación que garanticen un equilibrio óptimo entre los componentes individual y social. El significado de estas correlaciones demuestra que los estados afectivo-emotivos regulan la vida del hombre y sus acciones en el mundo circundante, hasta tal punto, que la vida humana se convierte en un coexistir. Su importancia es fundamental pues "la afectividad sólo cobra pleno sentido, vista desde la totalidad de la existencia humana, como «ser en el mundo» y junto con «otros»" (Cruz Hernández, 1976, p. 467). Les sirve a los individuos para matizar sus estados afectivos sin olvidar a los que les rodean. El ser humano va desarrollando su proyecto vital adquiriendo los valores³³ y las competencias afectivo-emocionales³⁴ que relacionan

³³ **1. Corporales:** Construcción humana que se adquiere a través de la educación. Centrado en el desarrollo biológico (alimento, salud, descanso,...), estético (apariciencia, moda, lujo,...), placentero, etc.; **2. Intelectuales:** Atiende a la naturaleza racional del hombre. Ej. Saber leer y escribir, subsistir, crear-creatividad, reflexionar, tener capacidad crítica, curiosidad,...; **3. Afectivos-emocionales:** Dimensión que engloba emociones, sentimientos, afectos, pasiones, motivaciones,... Ej. Amor, cariño, sensibilidad, amistad, enamoramiento, felicidad,...; **4. Volitivos:** Voluntad del ser humano para decidir-elegir los valores que estimen más valiosos y actuar de un modo consciente, autónomo y libre. Ej. Firmeza, decisión, dinamismo, esfuerzo, compromiso, etc.; **5. Individuales:** Lo singular e íntimo de las personas: Ej. Autonomía, independencia, libertad, intimidad, conciencia,...; **6. Estéticos:** La belleza en todas sus manifestaciones. Ej. Armonía y sensibilidad a través de la literatura, pintura, música, arquitectura, escultura, cine, poesía, danza,...; **7. Ecológicos:** Conocimiento, respeto y cuidado del medio ambiente: ríos, playas, mares, jardines, montañas,... Ej. Conciencia y responsabilidad ecológica...; **8. Liberadores:** Actuar con independencia y autonomía sin sometimientos o imposición. Ej. Autonomía, autodeterminación, emancipación, independencia, etc.; **9. Morales:** Estimación ética: bondad, malicia de la actuación humana según fines o deberes. Ej. Honestidad, tolerancia, justicia, honradez, etc.; **10. Sociales:** Centrados en las relaciones personales (inter e intra) -familia, amigos,... e institucionales -fiestas, la

apego, urdimbre afectiva, sensibilidad y el sentimiento de lo humano (Gutiérrez y Touriñán, 2010). Estamos ante la configuración de la afectividad como ámbito de Educación General para el mantenimiento del proyecto vital, educativo, social y profesional dando lugar a experiencias afectivo-emotivas singulares de las personas.

El ámbito de la dimensión afectivo-emocional entendido como práctica profesional y vocacional, determina la competencia pedagógica que capacita a los profesionales de la educación para ver y utilizar el desarrollo del ámbito afectivo-emotivo como instrumento y meta de la acción educativa, entrando en la labor de crear un proceso educativo intencionado y sistemático que eduque la dimensión afectivo-emotiva del ser humano. Nos adentra en la especificidad del mismo cuando se **ENSEÑA** y se **APRENDE**.

La educación afectivo-emotiva describe los objetivos, los contenidos y la evaluación; desarrolla en los educandos un proceso de enseñanza-aprendizaje cuya propuesta formativa tenga como fin la comprensión y aplicación de lo aprendido a su vida diaria como búsqueda del bienestar emocional y felicidad, pues es modificable a lo largo del ciclo vital. Este protagonismo bidireccional ente los agentes implicados (educadores y educandos), nos conduce a la determinación de la autonomía y responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje afectivo-emocional para poder entender que pensar, sentir y actuar sea una realidad que en cualquier espacio y tiempo se caracterice por ser armónica. Esta propuesta formativa, entendemos que vincula el dominio teórico, tecnológico y práctico del área afectivo-emotiva como manifestación creativa elegida por cada ser humano para que pueda conocer, enseñar, investigar y realizarse afectivamente.

política,... Ej. Justicia, equidad, respecto a la dignidad humana, servicio, solidaridad, caridad...; **11. Instrumentales:** Medios que nos generan bienestar y beneficios. Ej. coche, vivienda, trabajo, vestido, tecnología,...; **12. Trascendentes y/o religiosos:** Sentido de la vida más allá de la existencialidad, instituciones o acciones religiosas o a la dimensión teológica. Ej. Dios, fe, oración,...; **13. Espaciales:** Reconocen el lugar -espacio- como algo positivo y deseable para la vida humana individual y social; **14. Temporales:** El tiempo como valor es la duración -antes, ahora, después, hoy, ayer, mañana, segundos, minutos, horas, días, meses, años,...

³⁴ **1. Conciencia emocional:** Tomar conciencia y comprender las emociones propias, nombrar y clasificar las emociones e identificar y comprender las emociones ajenas; **2. Regulación emocional:** Ser consciente de la relación entre cognición, emoción y comportamiento (pensar, sentir y actuar), expresar emociones adecuadamente, regulación emocional: Impulsividad, tolerancia frustración,..., habilidades de afrontamiento emocional ante las emociones negativas a través de la autorregulación, perseverar ante las adversidades y autogenerar experiencias con emociones positivas y repetirlas; **3. Autonomía emocional:** Autoestima (imagen positiva de uno mismo) y automotivación (autoimplicarse emocionalmente), actitudes positivas ante la vida, responsabilidad: tomar decisiones con seguridad, ser ético,..., autoeficacia emocional: Aceptar la experiencia afectivo-emocional acorde con valores y creencias, análisis crítico de normas sociales y resiliencia: Capacidad de superar adversidades y traumas o el dolor emocional; **4. Competencia social:** Dominar las habilidades sociales básicas (escuchar, saludar,...), respeto por los demás: Trata al otro como te gustaría ser tratado, comunicación de la experiencia emocional, compartir emociones y sentimientos (sinceridad, empatía, reciprocidad,...), comportamiento pro-social y cooperación: compartir, ser amable, saber esperar,..., asertividad: defender opiniones, valores sentimientos y creencias. Saber decir «NO», prevención y solución pacífica de conflictos a través de la anticipación y el afrontamiento y capacidad de gestionar situaciones emocionales: Inducir la regulación emocional en los demás; **5. Competencias para la vida y el bienestar emocional (felicidad vital):** Fijar objetivos adaptativos: positivos y realistas, tomar decisiones responsables, buscar ayuda y recursos para gestionar los apoyos afectivo-emocionales y equilibrar la unión entre derechos-deberes, valores, creencias para crear una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.

El paso siguiente en el discurso es preguntarnos ¿cómo educar la dimensión afectivo-emocional? Entendemos y defendemos que las artes son el ámbito que mejor integra todas las dimensiones generales de intervención (inteligencia, voluntad, afectividad y emociones, carácter y personalidad). Particularmente, el arte es el ámbito cultural que mejor ha sabido captar la importancia de la afectividad y las emociones en la vida del hombre. Buscamos la formación afectivo-emocional a través de las artes concretamente con la música, porque es uno de los lenguajes de nuestra afectividad y el séptimo arte - cine- como medio para la expresión y el aprendizaje afectivo-emocional (Gutiérrez y Longueira, 2014). Gestamos así, una educación afectivo-emocional «para» dos artes la música y el cine creando en los discentes destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida. Estamos hablando de la educación «por» las artes estableciendo que las artes facilita el paso de la educación de la sensibilidad y del sentimiento en el individuo, convirtiéndose en instrumento adecuado para la educación de la afectividad y de las emociones.

Además en el ámbito afectivo-emotivo como práctica profesional y vocacional, nos adentramos en una segunda consideración del afecto y las emociones, porque facilitan la enseñanza y el aprendizaje de otras dimensiones generales de intervención, de los contenidos que se trabajen en otras las áreas culturales, así como en los distintos ámbitos de la educación. Estamos hablando de la importancia de los componentes afectivo-emotivos en las relaciones entre educadores y educandos, porque tienen un potencial importante en la promoción del ajuste social, el aprendizaje y el éxito académico asociados a todo lo que es reconocido como valioso para convertirse en objeto de enseñanza para ser aprendido. Tal como lo reconoce Santos Guerra (2004, p. 47) cuando dice que “la trama de las emociones y de los afectos se ha mantenido oculta en la escuela. Como si no existiera. Y, sin embargo, todos sabemos que es una parte fundamental de la vida de la institución y de cada uno de sus integrantes. Los sentimientos [y las emociones]³⁵ no se quedan a la puerta cuando se llega a ella. Entran con cada persona. Y dentro de la institución se generan y cultivan otros sentimientos [y emociones] nuevos”.

Desde el punto de vista laboral dentro de las organizaciones, empresas e instituciones la prioridad actual, ya no pone exclusivamente el punto de mira en las capacidades intelectuales (Coeficiente Intelectual -CI-) o en los títulos profesionales (meritocracia³⁶ y destrezas técnicas). El cambio se inicia, desde la década de los noventa, en la

³⁵ Los contenidos de los corchetes incluidos por nosotros en la cita.

³⁶ Forma de gobierno basada en el mérito. Las posiciones jerárquicas son conquistadas con base al mérito, y hay un predominio de valores asociados a la capacidad individual o al espíritu competitivo, tales como, la excelencia en educación o deportes.

selección del personal y en la estimación y promoción de los trabajadores al valorar las competencias propias de la Inteligencia Emocional (IE). El capital humano vive, respira, siente, crece, actúa, trabaja, etc para convertirse en un ser organizacional buscador, en su trabajo, de un desarrollo integral que enlace también las dimensiones generales de intervención. Dentro de la «dimensión afectivo-emotiva» surgen voces sobre la importancia de la IE colectiva como la de Weisinger (1998) al afirmar la relevancia que tiene el uso inteligente de afectos, emociones y sentimientos³⁷: de forma intencional, haciendo que nuestra «tonalidad afectivo-emotiva» trabaje para nosotros, utilizándola con el fin de que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento y a pensar de manera que mejoren nuestros resultados personales y profesionales (productividad). El modelo de las competencias emocionales (Goleman 1997) facilita a las personas el manejo de las «experiencias afectivo-emotiva», hacia uno mismo y los demás centrándose en el pronóstico del bienestar personal así como de la excelencia laboral y de calidad de vida en el trabajo.

Las competencias emocionales que determinan el Coeficiente Emocional (CE)³⁸ aplicadas al mundo laboral son para Goleman (1998) las siguientes (Ver tabla nº 1 en los anexos):

- **Autoconciencia o autoconocimiento:** Conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones.
- **Autocontrol:** Reconocer nuestros afectos y emociones así como sus efectos y **Autorregulación:** Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.
- **Automotivación:** Tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos.
- **Empatía:** Conciencia de las emociones, los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
- **Competencia social:** Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás sin manipulación ni coacción.

El contagio de emociones en el trabajo surge al trabajar en equipo, coordinarse y apoyarse en los otros. Esta interacción, de los integrantes de un equipo los expone a las mismas experiencias afectivo-emotivas y a un amplio conjunto expresiones afectivo-

³⁷ La «tonalidad afectivo-emotiva» segura y estable del ser humano oscila entre emociones, sentimientos, pasiones, estados de ánimo, motivaciones y el sentido del humor.

³⁸ Es el resultado de la medición de la capacidad del individuo de sentir, entender y controlar los estados anímicos propios y los de los demás.

emocionales de sus compañeros que son susceptibles de inoculación. Otro vocablo es el «engagement³⁹ en el trabajo en equipos», es decir, un estado psicológico afectivo-emocional y motivacional positivo hacia el trabajo compartido cuyas características son vigor, dedicación y absorción.

La implicación afectivo-emocional del individuo experimentando emociones positivas en el puesto de trabajo produce efectos beneficiosos para la organización (menor absentismo y mayor conducta prosocial (ayuda, apoyo y cooperación entre compañeros, jefes y líderes), mejor clima laboral, etc.).

Las tesis afectivo-emocionales en las organizaciones, empresas e instituciones siguen estando en auge por lo que han dado lugar a nuevos términos a aprender que se presentan a continuación:

El Trabajo Emocional (TE) es un constructo multidimensional que hace referencia a la expresión de «tonalidad afectivo-emotiva» organizacionalmente deseables para influir en las interacciones con los compañeros, clientes u otros usuarios en el trabajo.

El Salario emocional o retribuciones no monetarias que el trabajador recibe de su organización y que complementan el sueldo tradicional con nuevas fórmulas creativas que se adaptan a las necesidades de las personas. Está compuesto por elementos intrínsecos (subjctivos) como pueden ser la satisfacción en el trabajo, la delegación de responsabilidad, el reconocimiento del trabajo, etc. y elementos extrínsecos (objetivos) como medidas de conciliación entre la vida personal y laboral (jornadas a tiempo parcial, horarios flexibles, reducciones de jornada, extensiones de bajas, tiempo para asuntos propios, permisos, teletrabajo,...), servicios complementarios (seguros, planes de jubilación, ayudas a la educación de los hijos, abono de los costes de transporte y alimentación, uso de materiales de la organización (coches, teléfonos, ordenadores), etc.

La Salud Emocional que responde a ¿Cómo pueden las emociones afectar a la salud y al bienestar personal, social y profesional de las personas? Las emociones positivas y negativas influyen en nuestra salud. Así las emociones positivas (alegría, optimismo, felicidad, amor...) nos ayudan a soportar las dificultades de una enfermedad facilitando el proceso de recuperación y mejorando el sistema inmunitario para protegernos de las enfermedades. Por otra parte, las emociones negativas (odio, miedo, depresión, ira, rabia,...) bloquean nuestras defensas naturales haciéndonos más vulnerables.

³⁹ Compromiso o implicación en el ámbito de las relaciones laborales y la cultura organizacional.

El **Marketing emocional** son las estrategias de las marcas para fidelizar a sus clientes y captar la atención de nuevos consumidores a través de la generación relaciones afectivas que faciliten comprar el producto y sentir la marca como suya bajo el supuesto de que la emoción es un ingrediente necesario en casi todas las decisiones que tomamos.

A lo largo de esta aportación hemos defendido que el conocimiento pedagógico será reconocido como «válido» si conecta con la realidad y resuelve problemas socioeducativos y laborales concretos. Así, podremos construir la mirada pedagógica de la mano de la pedagogía tecnoaxiológica, porque se ocupa en la educación afectivo-emocional de buscar la experiencia sentida de los valores de ámbito, es decir, el desarrollo de la afectividad y emocionalidad para alcanzar la experiencia sentida del valor, estableciendo una relación entre el apego, la sensibilidad y la unión valores-sentimientos en cada elección y acción que realizamos.

La pedagogía mesoaxiológica une el conocimiento pedagógico (saber de educación) con el dominio del área afectivo-emocional, legitimando pedagógicamente su conocimiento al transformar los contenidos de área en ámbito de educación. Ésta convierte el ámbito afectivo-emocional de la educación en una pedagogía de la expresión mediada por el instrumento o medios que se usan en el ámbito como elementos de expresión, sean estos medios físicos o mentales, materiales o simbólicos, corporales o espirituales. Las distintas artes -música, arquitectura, escultura, pintura, danza, literatura-poesía, fotografía, cómic y cine- como ámbito cultural y convertido en medios de expresión han sabido captar la importancia de la afectividad y las emociones en la vida del hombre sin olvidar dar espacio a las diversas manifestaciones de la creatividad que se manifiestan como una forma de ver o de producir ideas productos o proyectos, pero siempre a partir de las respuestas ya existentes. Cada ser humano puede llegar a ser creativo siendo original, flexible, sensible, con capacidad de inventiva, imaginativo,... (Touriñán, 2012).

Por último, desde la pedagogía afectivo-emocional de corte ecológico-comunitaria nos encargamos de un planteamiento centrado en la acción social y en el desarrollo de los recursos humanos y comunitarios potenciando la participación de las personas en su comunidad de referencia. En la realidad educativa, representa la consideración de la persona en desarrollo, el ambiente y la interacción de ambos, a través del análisis significativo del contexto natural en el que surge y evoluciona el hecho educativo.

Referencias bibliográficas

- Barreiro Rodríguez, H. (2010). Educación. En J. A. Caride Gómez y F. Trillo Alonso (Dir.), *Dicionario Galego de Pedagogía. Guías A-Z* (pp. 213-215). Vigo: Xunta de Galicia, Editorial Galaxia.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://www.erce.es/>
- Caba, M. Á. de la (2001). *Educación afectiva*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/miwcaom/EDUCAFEC.PDF>
- Codina Jiménez, A. (2012). *Inteligencia emocional para una dirección efectiva*. Córdoba, Argentina: Estudios Centro Latinoamericano de Estudios Locales (CELADEL). Recuperado de <http://www.franceamsud.org/observatorio/images/Biblioteca/polpubliques/Celadel%20Inteligencia%20emocional%20para%20una%20direccin%20efectiva.pdf>
- García Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. Recuperado de http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_3_N_6_ART_4.pdf
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores.
- González, J. A. y Fernández, R. (2007). *La empresa emocionalmente inteligente*. Bilbao: Clúster Conocimiento (Agrupación del Conocimiento en Gestión Empresarial) Ediciones Professional Management Publications (PMP) y el Departamento para la Innovación y la Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Guipúzcoa. Recuperado de <http://www.innobasque.com/doc/emocional.pdf>
- 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).
- Gutiérrez moar, M. C. (2008). Valores y educación Integral: Una encrucijada de caminos hacia la felicidad vital. En Sociedad Española de Pedagogía, *Actas de Comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*.

Educación Ciudadanía y Convivencia. Diversidad y Sentido Social de la Educación (pp. 335-341). Zaragoza. Sociedad Española de Pedagogía. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pdf/m-pedagogia2008.pdf>

Gutiérrez, M. C. y Touriñán, J. M. (2010). La educación de la sensibilidad y de los sentimientos como educación “de” la afectividad. Claves para aproximarse a la educación afectiva “por” las artes. En J. M. Touriñán (Dir.) *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp 264-309). A Coruña: Netbiblo.

Gutiérrez, M. C y Longueira, S. (2014). Artes y emociones en educación: Del abandono a la emergencia. En M. Agís Villaverde y Otros. (Coords.) *Cultura, educación e innovación. Actas de los XI Encuentros Internacionales de Filosofía en el Camino de Santiago* (pp. 241-253). Santiago de Compostela: Edicións Correo, SAU (Grupo Correo Gallego).

Martínez Miguelez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 8, (23), 2009, 119-138. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v8n23/art06.pdf>

Martínez Percy, A. M. (2013). La inteligencia emocional: Una herramienta necesaria para el liderazgo. Concepto y componentes. *Revista de investigaciones UNAD*, 12 (1), 149-158. Recuperado de http://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen12numero1_2013/a08_La_inteligencia_emocional_1-1.pdf

Rojas Montes, E. (1989). *El laberinto de la afectividad*. Madrid, Espasa-Calpe.

Santos Guerra, M. Á. (2004). Arqueología de los sentimientos en la Organización Escolar. *Tendencias Pedagógicas* 9, 45-69. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_02.pdf

Touriñán López, J. M. (2014a). Dónde está la educación: definir retos y comprender estrategias. A propósito de un libro de 2014. *Revista de Investigación en Educación*, 12 (1), 6-31.

Touriñán López, J. M. (2014b). La construcción de ámbitos de educación. Una aproximación a la relación entre áreas de experiencia cultural y educación desde la mirada pedagógica. En M. Agís Villaverde y Otros. (Coords.) *Cultura, educación e innovación. Actas de los XI Encuentros Internacionales de Filosofía en el Camino de Santiago* (pp. 317-338). Santiago de Compostela: Edicións Correo, SAU (Grupo Correo Gallego).

Touriñán López, J. M. (2014c). Conocer, enseñar y educar no son lo mismo desde la mirada pedagógica. El reto de la construcción de ámbitos en educación. *Boletín Virtual Redipe*, 3(3), 1-28. Recuperado de http://issuu.com/redipe/docs/boletin_832

Touriñán López, J. M. (2015). *Pedagogía Mesoaxiológica y Concepto de Educación*. Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Trujillo García, S. (2008). Pedagogía de la Afectividad: La afectividad en la educación que le apuesta a la formación integral, ir al núcleo del sujeto. *Tesis Psicológica*, 3, 12-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1390/139012667004.pdf>

Vivas Garcia, M. (2003). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4, (2), 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

Weisinger, H. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Zubiría Samper, de M. (2013). *La afectividad humana*. Academia Nacional de Medicina de Colombia. Recuperado de <http://anmdecolombia.net/index.php/archivo/50-home/noticias1/sesiones/211-la-afectividad-humana>

ANEXOS

Tabla 1: Competencias emocionales en el mundo laboral según Goleman y Codina Jiménez.

Competencias emocionales	Subelementos de las competencias emocionales
Autoconciencia o autoconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Conciencia emocional</i>: Reconocer nuestras emociones y sus efectos. - <i>Valoración adecuada de uno mismo</i>: Conocer fortalezas y debilidades. - <i>Confianza en uno mismo</i>: Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre las capacidades.
Autocontrol y autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Confiabilidad</i>: Mantener normas de honestidad con nosotros mismos. - <i>Integridad</i>: Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal. <p>Adaptabilidad: Flexibilidad para afrontar los cambios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Innovación</i>: Estar abierto y dispuesto a nuevas ideas,

Competencias emocionales	Subelementos de las competencias emocionales
	<p>enfoques novedosos y a la continua renovación de la información.</p>
<p>Automotivación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Motivación al logro</i>: Esforzarse por mejorar para satisfacer un criterio de excelencia. - <i>Compromiso</i>: Secundar y aliarse a las metas del grupo u organización. - <i>Iniciativa</i>: Aprovechar las oportunidades que se presenten y actuar con prontitud. - <i>Optimismo</i>: Ser tenacidad en la consecución de objetivos, a pesar de los obstáculos y contratiempos que tengan que enfrentarse.
<p>Empatía</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Comprensión de los demás</i>: Capacidad para captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan. - <i>Ayudar a los demás a desarrollarse</i>: Percibir las necesidades de desarrollo ajenas para fomentar sus aptitudes. - Orientación hacia el servicio. Prever, anticiparse en el reconocimiento y satisfacción de las necesidades de los «compañeros y clientes», es decir de los que dependen de nosotros. - <i>Aprovechar la diversidad</i>: Cultivar y aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas. - <i>Conciencia política</i>: Capacidad para identificar las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.
<p>Competencia social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Influencia</i>: Aplicar tácticas efectivas para la persuasión. - <i>Comunicación</i>: Capacidad para transmitir mensajes claros y convincentes y fomentar la escucha activa. - <i>Manejo de conflictos</i> a través de la negociación y la resolución pacífica de los desacuerdos.

Competencias emocionales	Subelementos de las competencias emocionales
	<ul style="list-style-type: none">- <i>Liderazgo</i>: Inspirar y dirigir a personas y grupos.- <i>Catalizador del cambio</i>: Capacidad para iniciar, dirigir o manejar el cambio.- <i>Establecer vínculos y relaciones</i> para lograr objetivos.- <i>Colaboración y cooperación</i>. Capacidad para trabajar con los demás en la consecución de una meta común.- <i>Habilidades de equipo</i>. Capacidad para crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Goleman (1998) y Codina Jiménez (2012).

BLOG DE LA DEPENDENCIA. UN APOYO TELEFORMATIVO PARA LOS CUIDADORES NO PROFESIONALES

BLOG OF DEPENDENCE. A TELEFORMATIVE SUPPORT FOR NON-
PROFESSIONAL CAREGIVERS.

MIGUEL ÁNGEL CARRETERO DÍAZ
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

A partir de la crisis socioeconómica de 2012 se produce un claro retroceso en las prestaciones que el Gobierno español y Autonómico viene dedicando a cubrir los presupuestos de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia y a sus familiares. Se detectan tres problemas relacionados: un incremento de la población dependiente en España, un incremento de los cuidadores no profesionales que deben ocuparse del cuidado de estas personas de manera inesperada y una reducción de prestaciones por parte de los gobiernos a dicha Ley.

Desde las organizaciones educativas universitarias, nos planteamos la necesidad de paliar en la medida de lo posible las necesidades formativas que tienen los cuidadores no profesionales, carentes de procesos formativos para asumir su responsable tarea. Por esta razón, un grupo de profesores de la Universidad Complutense de Madrid decidimos diseñar un blog a partir de diciembre de 2012, que aporta recursos informativos y formativos destinados a estos cuidadores no profesionales.

Palabras clave: Dependencia; Ley de Dependencia; cuidador informal; blog educativo.

ABSTRACT

From the socioeconomic crisis of 2012, a sharp decline in performance that the Spanish Government is devoting to cover the budgets of Law 39/2006 of 14 December on the Promotion of Personal Autonomy and Care for people it occurs situation of dependency and their families. Three problems are detected: an increase in the dependent population in Spain, an increase of carers who are providing care for these people unexpectedly and reduced benefits from the government to the Law.

Since the university educational organizations, we realized the need to alleviate as far as possible the training needs are non-professional, lacking training processes responsible caregivers to take their task. For this reason, a group of professors from the Universidad Complutense de Madrid decided to design a blog from December 2012, which provides information and training for carers to these resources.

Keywords: Dependence; Law Dependence; informal caregiver; educational blog.

1. INTRODUCCIÓN

El Estado del Bienestar se ha caracterizado en los países occidentales que decidieron desarrollarlo, por el establecimiento de derechos en el ámbito de la seguridad social, es decir, en aquellos derechos relacionados con la salud de los ciudadanos como el acceso a la educación y la cultura, el derecho a recibir una prestación durante las épocas de desempleo, así como una pensión tras la jubilación, y otros servicios públicos como por ejemplo la atención a las personas con dependencia.

Para cubrir este último apartado, en España, se estableció la Ley 39/2006, de 14 de diciembre de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, como el conjunto de servicios y prestaciones destinados a la promoción de la autonomía personal, así como a la protección y atención a las personas con dependencia. Sin embargo, a partir de la crisis socioeconómica de 2008 se produce un claro retroceso en las prestaciones que tanto el Gobierno central como el de las diversas Comunidades Autónomas han venido otorgando a dicha Ley y en consecuencia a sus beneficiarios.

2. APROBACIÓN DE LA LEY 39/2006 de 14 de diciembre.

Desde la aprobación de la Ley 39/2006, la implantación de dicha Ley de Dependencia SAAD ha evolucionado, o más bien involucionado, ya que, por una parte, la crisis socioeconómica iniciada a partir de 2008 y por otra las políticas de reducción de aportaciones del Gobierno central y gobiernos autonómicos han contribuido a reducirla.

2.1. Desarrollo de la Ley 39/2006 de 14 de diciembre.

Dicha Ley ha atravesado un periplo que podríamos calificar como tortuoso, primero, por su complejo desarrollo en lo concerniente a la aplicación y desarrollo de procedimientos por parte de las diversas Administraciones de las Comunidades Autónomas encargadas de desarrollarla, su complicado volumen de gestión (solicitudes, evaluaciones, prestaciones, nuevas valoraciones, etc.), que han provocado un claro desbarajuste para sus más de 735.000 beneficiarios, y segundo por su posterior ralentización y estancamiento a partir de 2012, debido a la política de recortes económicos alentada por la crisis económica y auspiciada por las directrices emanadas de los equipos de gobierno central y autonómicos, que han acabado por reducir sus prestaciones y el número de beneficiarios.

Actualmente nos encontramos en una fase de claro retroceso y extinción de dicha Ley, que supone prácticamente su desaparición, así como la pérdida de derechos de sus beneficiarios, las personas en situación de dependencia y sus familiares.

Se ha dejado de mantener la tasa de reposición de beneficiarios y los recortes económicos se realizan de acuerdo con el número de personas fallecidas, que en muchas ocasiones no han logrado ni siquiera llegar a ser beneficiarios, debido a la prolongada lista de espera y el prolongado recorrido de los trámites administrativos para solicitar las correspondientes prestaciones.

2.2 Valoración de la evolución de la Ley 39/2006 de 14 de diciembre.

De manera resumida podemos centrarnos en los siguientes hitos, según el Observatorio Elkartean del País Vaco (2013 y ss.):

- En 2012 se presupuestaron 1.407 millones de euros, reduciéndose las prestaciones en 283 millones.
- En 2013 se presupuestaron 1.171 millones de euros, de los que se redujeron otros 200 millones.
- En 2014 se presupuestaron 1.176 millones de euros, de los que se redujeron 958 millones de euros.
- Se estima que más de 200.000 personas con derecho reconocido a una ayuda no la están recibiendo.
- Se establece el copago para las personas dependientes en diversas modalidades: para rentas superiores a 532 euros mensuales (en 2013), se establece el copago progresivo y se tiene en cuenta no sólo la renta sino también el patrimonio.
- Se presupuesta menor cantidad de dinero para las prestaciones, lo que afecta a más de 400.000 personas.
- Se restringen los pagos retroactivos que hasta ahora se podían reclamar a partir de los 6 meses de su reconocimiento.
- Se establecen unos máximos que parecen del todo insuficientes: 442 euros para personas con Gran Dependencia nivel 2, 354 euros para la Gran Dependencia nivel 1, 286 euros para la Dependencia Severa nivel 2, 255 euros para la Dependencia Severa nivel 1 y 153 euros para los casos de Dependencia Moderada.
- Se revisa a la baja el modelo de cotizaciones de los cuidadores no profesionales en el entorno familiar.
- Se reduce la financiación del sistema.
- Se reducen los grados de reconocimiento de la dependencia, pasando de seis a tres: Gran dependencia, Dependencia severa y Dependencia moderada.
- Se impide que se combinen varias ayudas de distintos organismos o instituciones.
- Se potencia la teleasistencia, pero en modalidad de copago.

De manera análoga, el *X DICTAMEN DEL OBSERVATORIO 2013. Análisis de la aplicación de la Ley de Autonomía y Atención a la Personas en situación de dependencia* refiere:

- Las CC AA no podrán mantener la atención a dependientes.
- 101.000 personas están pendientes de ser valoradas y entrar en el sistema: 230.000 tienen reconocido ya el derecho, pero no han accedido a la prestación. Comunidad Valenciana, Canarias, Ceuta y Melilla y Baleares se "empecinan" en no aplicar las prestaciones y servicios que la Ley contempla.
- El Observatorio ve "preocupantes" aspectos como la financiación "insuficiente" del Sistema, que es "territorialmente injusto".

Por lo tanto, detectamos que surgen tres grandes problemas íntimamente relacionados:

1. Se produce un incremento de la población dependiente en España por diversas razones: mayor esperanza de vida, aumento del número de accidentes y enfermedades, incremento de enfermos con procesos crónicos, etc.
2. En consecuencia crece el número de cuidadores no profesionales –trabajadores sin formación, -en muchos casos familiares cercanos, y en concreto mujeres- sin experiencia ni remuneración alguna-, que deben ocuparse del cuidado de estas personas, con las mejores intenciones, pero de forma meramente intuitiva.
3. Se produce una reducción en las prestaciones que venía otorgando el Estado por medio de la Ley de Dependencia para estas personas en situación de dependencia, que paliaban en parte su situación.

Desde las organizaciones educativas universitarias, un grupo de profesores de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad Complutense de Madrid, nos planteamos la necesidad de paliar en la medida de lo posible las necesidades formativas que tienen los cuidadores no profesionales, carentes de procesos formativos para asumir su responsable tarea. Por esta razón diseñamos un blog a partir de diciembre de 2012, para aportar recursos informativos y formativos destinados a estos cuidadores no profesionales:

<http://blogdeladependencia.blogspot.com.es/>

Dicho blog pretendió convertir el lugar de trabajo, es decir, el domicilio de la persona inexperta que cuida a otra en situación de dependencia, en un espacio permanente de aprendizaje, con el objetivo de proporcionar recursos informativos y formativos que le permitan desarrollar su trabajo en las mejores condiciones posibles.

El blog contiene las siguientes Unidades temáticas:

Accesibilidad.	Discapacidad.	Psicología.
Actividades básicas.	Discapacidad auditiva.	Recreo.

Analítica.	Discapacidad visual.	Recursos.
Autocuidado	Documentos.	Reflexiones.
Blog de la Dependencia.	Día Internacional.	Seguridad.
Cine.	Educación.	Sordoceguera.
Comunicación.	Emergencias.	Tecnología.
Cuidador.	Enfermedades.	Tecnología (auditiva)
Cuidados.	Envejecimiento.	Tecnología (motórica)
Cuidados del aparato digestivo.	Exploración.	Tecnología (visual)
Cuidados auditivos.	Familia.	Términos.
Cuidados cardíacos.	Higiene.	Vacaciones.
Cuidados neurológicos.	Historia.	Viajar
Cuidados oculares.	Humor.	
Cuidados ortopédicos.	Instituciones.	
Cuidados renales.	Juguetes.	
Cuidados del sistema nervioso.	Libros.	
Cuidados urinarios.	Mayores.	
Demencia.	Medicamentos.	
Dependencia.	Niños.	
Derechos Humanos.	Noticias.	
Diabetes.	Películas.	
Dietas.	Pintura.	
	Pintura.	
	Prevención	

El blog, con una frecuencia de cinco entradas semanales, de lunes a viernes, se mantiene desde el 3 de diciembre de 2012 hasta el 31 de diciembre de 2014, ya que a partir del 1 de enero de 2015 entró en vigor la Ley de Propiedad Intelectual: Ley 21/2014, de 4 de noviembre, por la que se modifica el texto refundido de la Ley de

Propiedad Intelectual, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, y la Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil, que graba con fuertes cantidades económicas la agregación de contenidos. Durante el periodo de vida del blog se llegaron a editar más de 400 entradas y tuvo más de 26.000 accesos.

Referencias bibliográficas

Asociación Estatal de Directores y Gerentes en Servicios Sociales (2013). *X Dictamen del Observatorio 2013. Análisis de la aplicación de la ley de autonomía y atención a la personas en situación de dependencia*. Madrid: Asociación Estatal de Directores y Gerentes en Servicios Sociales

Confederación Coordinadora de Personas con discapacidad física de la Comunidad Autónoma Vasca. OBSERVATORIO ELKARTEAN (2013) *Análisis de la evolución de la prestaciones y recursos para las personas con discapacidad en Euskadi en el ámbito de prestaciones económica del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia*. Donostia: Confederación Coordinadora de Personas con discapacidad física de la Comunidad Autónoma Vasca.

UNHA PROPOSTA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA A ORIENTACIÓN NA MOBILIDADE DA MOCIDADE EN EUROPA

A CONTINUOUS TRAINING PROPOSAL FOR YOUTH MOBILITY GUIDANCE IN EUROPE

MIGUEL ANXO NOGUEIRA PÉREZ E CRISTINA CEINOS SANZ

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO

No actual contexto nacional e internacional, a crise económica ten reactivado os procesos de mobilidade das persoas, que procuran un mellor porvir nun país diferente ao propio. No caso da mocidade, esta situación tense agudizado, en especial en países como España, pola elevada taxa de paro no tramo de idade que oscila dos 20 aos 25 anos. No seo do proxecto Erasmus+ Guide My W@y!, no que participa o grupo DIOEP da Universidade de Santiago de Compostela, recolleuse como un dos obxectivos xerais, contribuír á mellora da calidade dos servizos de orientación especializados na mobilidade profesional da mocidade en Europa (EURES). Para elo, téñense estudado as tarefas concretas que están a desenvolver na práctica os profesionais destes servizos nos países socios do proxecto, e véñse traballando nun modelo propio e común no contexto europeo que poida servir de referencia para a formación continua dos euro-orientadores/as. Nesta comunicación, achéganse os principais avances realizados cara a obtención deste modelo formativo, baseado no concepto europeo de orientación para a carreira xa delimitado na primeira fase do citado proxecto. Concretamente, preséntase o exemplo dun dos módulos traballados polo grupo DIOEP, relativo á elaboración do perfil do usuario/a dos servizos de orientación para a mobilidade.

Palabras clave: euro-orientación; formación de orientadores/as; mobilidade internacional.

ABSTRACT

In the current national and international context, the economic crisis has revived mobility processes of people who look for a better future in a different country. In the case of youngsters, this situation has been getting worse, especially in countries like Spain, due to the high unemployment rate in the age group ranging from 20 to 25 years old. Within the project Earsmus+ Guide My W@y!, in which the group DIOEP from Santiago de Compostela University cooperates, one of the main objectives that were considered was to contribute to the quality improvement of guidance services specialized in youth professional mobility in Europe (EURES). For this, specific tasks, which these service professionals in the partner countries of the project are developing, have been studied and we have been working in a proper and common model in the European context that can be used as a reference for the euro-counsellors continuous training. In this communication, the main progress achieved for getting this training model is approached, based on the European guidance concept for the career, which was already defined in the first phase of that project. Specifically, an example of one of the modules elaborated by the group DIOEP is presented, which is related to the user profile development of guidance services for mobility.

Keywords: Euro-guidance, counsellor training; international mobility.

1. INTRODUCCIÓN

A actual situación económica e laboral en moitos países que forman parte da Unión Europea caracterízase, entre outros aspectos, pola existencia dunha crise profunda e prolongada no tempo, o que supón a existencia de elevadas taxas de desemprego, afectando especialmente á mocidade (Berlingieri, F., Bonin, M. e Sprietsma, M., 2015; Comisión Europea, 2014), non debendo obviar que este grupo da poboación constitúe un dos piares fundamentais do futuro de cada un dos estados membros en particular, así como de Europa en xeral (De Marco e Sorando, 2015).

Neste senso, na última década, as estratexias de emprego propostas polo Parlamento Europeo e Consejo de la Unión Europea (2001, 2006) téñense orientado cara á consecución dunha poboación activa, cualificada e apta para a mobilidade e a libre circulación entre os diferentes estados membros. Nos últimos anos, debido, en especial, á citada crise económica, as organizacións empresariais e profesionais recorreron a situacións laborais diferenciadas das propias de momentos de bonanza económica, sendo frecuentes as contratacións temporais, novas formas de contratación e emprego máis precario, maior flexibilidade nos despedimentos, etc., que teñen afectado, principalmente, ao colectivo da mocidade e aos traballadores/as de maior idade. A esta situación, deben engadirse tamén os aspectos que caracterizan, hoxe en día, o proceso de inserción profesional da xuventude, o cal se produce cada vez de forma máis tardía e véndose dificultado por períodos de traballo breves, en alternancia con situacións de desemprego e emprego laboral precario ou viceversa (Eme, 2006).

No contexto descrito, as accións de mobilidade académica e profesional xeran, en todo momento, necesidades de estudo, formación, intercambio cultural e social e, en consecuencia, favorecen a inserción profesional do colectivo de mozos e mozas europeos nun contexto máis amplo de libre circulación de traballadores/as no marco da Unión Europea (Sobrado, Couce e Vázquez Bargiela, 2010). Dentro destas accións de mobilidade internacional, resulta esencial a labor dos Servizos de Orientación especializados. En xeral, o obxectivo da Orientación diríxese a construír as habilidades de xestión da carreira de todos os cidadáns, incluíndo a mocidade. Estes Servizos poden axudar a preparar aos mozos e mozas para as oportunidades, apoialos cando progresan a través da súa aprendizaxe ou experiencias laborais e proporcionarlle seguimento e axuda. Os principais profesionais encargados desta labor dende os mencionados Servizos son os orientadores/as EURES, así como calquera outros especializados, encamiñándose a súas accións á promoción da mobilidade e o acceso á formación vocacional ou profesional e aos mercados laborais dos países membros da

Unión Europea naquelas persoas que desexen ir máis alá das fronteiras do seu país (Seoane, 2007).

Como contribución no camiño cara a mellora deste tipo de servizos e o desempeño dos seus profesionais en canto a acción de orientación para a mobilidade internacional en Europa se refire, preséntase a experiencia investigadora **Guide My W@y!**, construída e deseñada sobre a base doutras previamente realizadas no ámbito da mobilidade xuvenil, como son, por exemplo, EMAT –European Migrant Advisor Toolkit– (2011-2014); NICE –Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe– (2009-2012); MEVOC –Quality Manual for Education Counselling– (2003-2006); e BD-BG –Brain Drain-Brain Gain– (2007-2009).

A continuación, expónse unha síntese descritiva dos principais aspectos que conforman esta experiencia investigadora, para, finalmente, achegar os últimos resultados froito dos avances realizados no seo deste Proxecto Erasmus+ en relación ao módulo formativo “**Perfil Operativo**”, cuxo deseño ten sido encomendado ao grupo de investigación “Diagnóstico e Orientación Educativa e Profesional” (DIOEP) da Universidade de Santiago de Compostela.

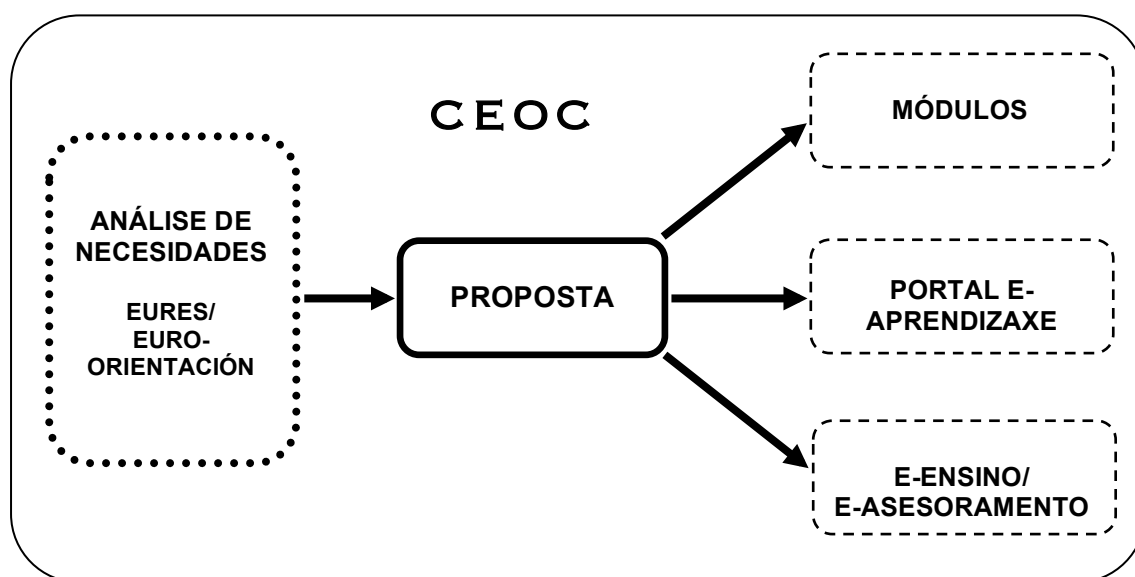
2. UN PROXECTO EUROPEO PARA A FORMACIÓN DE ORIENTADORES/AS NA MOBILIDADE INTERNACIONAL DA MOCIDADE: GUIDE MY W@Y!

O Proxecto “Guide My W@y! –An European Guidance Counselling Concept International Youth Mobility” toma como referente a diversidade de conceptos e metodoloxías existentes nos diferentes países socios participantes no que ao asesoramento se refire por parte do colectivo de profesionais da orientación, coa finalidade básica de integrar, na medida do posible, a multiplicidade de enfoques coa intención de formular un concepto/modelo europeo de orientación e asesoramento da carreira dirixido á práctica en relación á mobilidade internacional da xuventude. No seu desenvolvemento e posta en práctica, tense recorrido ao emprego de diversos procedementos, técnicas e recursos que abarcan o período comprendido entre setembro de 2014 a agosto de 2016.

2.1. Obxectivos

A finalidade xeral do Proxecto de investigación é analizar as necesidades requiridas por parte do colectivo de profesionais da Orientación que tratan coa mobilidade internacional da mocidade, para, posteriormente, deseñar unha proposta de contidos e procedemento para a auto-aprendizaxe, de carácter interactivo, que axude a mellorar a súa cualificación (figura 1).

Figura 1. Procesual do Proxecto Guide My W@y!



De forma máis específica, defínense os seguintes obxectivos:

- Formular un Concepto Europeo de Orientación da Carreira (CEOC).
- Deseñar e desenvolver un portal interactivo de e-Aprendizaxe para orientadores/as.

Realizar accións de formación continua específica a través do e-Ensino e o e-Asesoramento cos orientadores/as europeos

2.2. Destinatarios

As accións do Proxecto teñen destinatarios directos e indirectos:

- O grupo directo o conforman:
 - *Orientadores/as EURES e outros euro-orientadores/as*: son os profesionais que, habitualmente, proporcionan servizos de orientación para a mobilidade internacional.
 - *Formadores/as encargados de desenvolver as competencias do CEOC nos orientadores/as*: estes formadores serán tamén orientadores/as EURES e euro-orientadores/as que xa dominen na práctica o CEOC.
- O grupo indirecto compóñeno a xuventude en busca de emprego dentro do ámbito da mobilidade internacional.

2.3. Institucións participantes

O Proxecto integra sete socios europeos pertencentes a cinco países membros da Unión Europea:

- University of Applied Labour Studies of the Federal Employment Agency (HdBA), Mannheim (Alemaña) (Coordinación do proxecto).
- Masaryk University, Brno (República Checa).
- Rede EURES da República Checa.
- Kaunas University of Technology (Lituania) (Responsables do deseño do soporte virtual).
- Wojewódzki Urząd Pracy w Katowicach (Polonia).
- Universidade de Santiago de Compostela (España).
- Rede EURES, Vigo, Galicia (España).

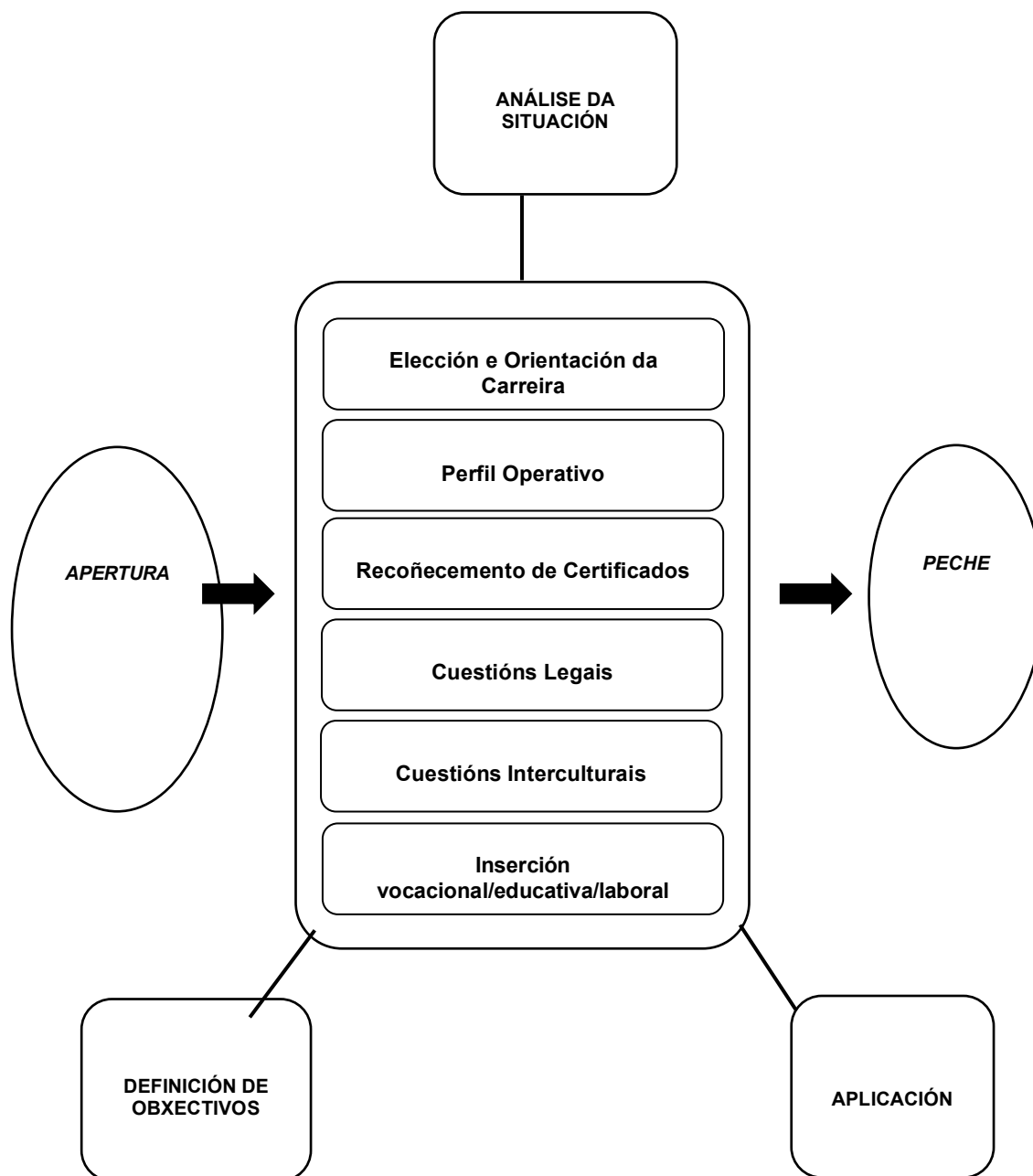
2.4. Construción do Concepto Europeo de Orientación da Carreira (CEOC)

O deseño do CEOC comprende a definición dos contidos do construto e a súa estrutura metodolóxica. En canto aos contidos do CEOC, analizáronse de forma exhaustiva os enfoques actuais en termos de conceptos de asesoramento e orientación, desenvolto polos orientadores/as dos países socios especializados en orientación profesional internacional, tendo especialmente como referente o concepto de asesoramento da Axencia Federal de Emprego de Alemaña (“BeKo”-Beratungskonzeption- Rübner e Sprengard, 2011).

Así mesmo, e coa finalidade de coñecer as necesidades dos profesionais da orientación especializados (EURES/euro-orientadores), realizouse un estudo cuantitativo baseado na aplicación dun cuestionario a 177 suxeitos, partindo das dimensións preliminares que haberían compoñer a estrutura metodolóxica para a orientación na mobilidade internacional da xuventude (Iuga, 2015).

A estrutura resultante como froito do proceso de discusión entre os expertos dos países socios e logo da investigación de campo realizada, sería a seguinte (figura 2):

Figura 2. Estrutura e contidos do CEOC.



Na parte central da figura 2 sitúanse os módulos de contidos propios da orientación para a mobilidade. Ao redor deste núcleo atópanse os aspectos relacionados coa metodoloxía a poñer en práctica por parte dos orientadores/as (diálogos cos orientados) en cada un dos módulos centrais.

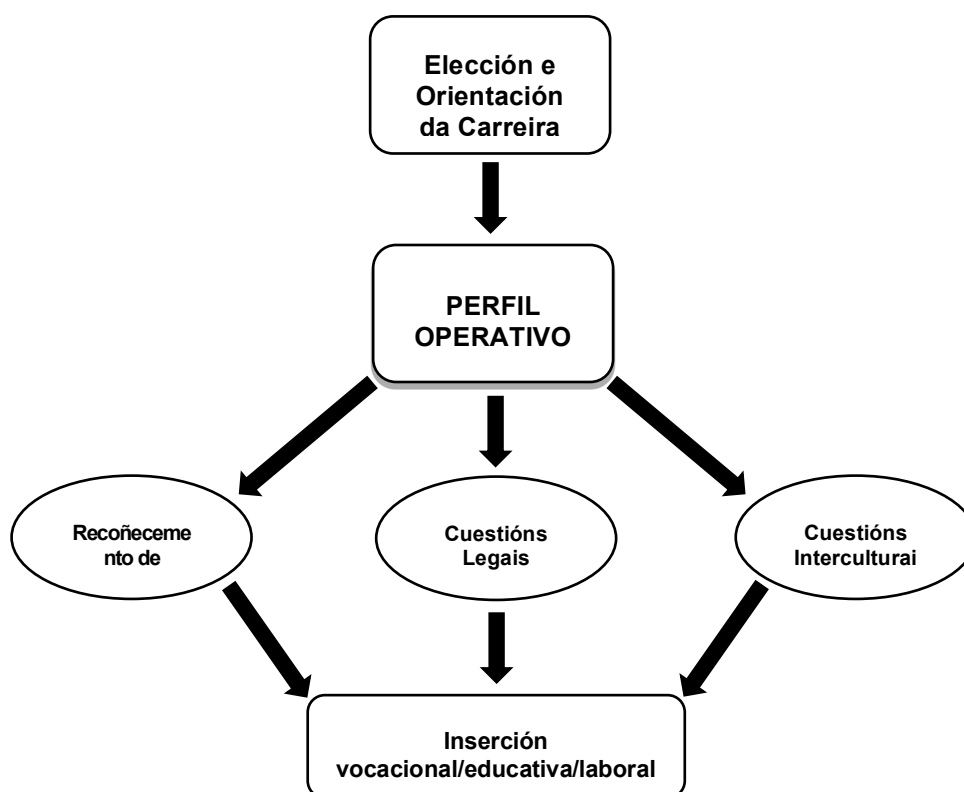
A continuación, achégase a descrición do deseño do módulo coordinado polo grupo de investigación DIOEP da Universidade de Santiago de Compostela: o **Perfil Operativo** da mocidade en mobilidade internacional.

3.O TRABALLO DOS PROFESIONAIS DA ORIENTACIÓN COS PERFÍS DA MOCIDADE EUROPEA EN EXPECTATIVA DE MOBILIDADE INTERNACIONAL: UNHA PROPOSTA DE FORMACIÓN CONTINUA ESPECIALIZADA

Entre as labores dos profesionais da orientación vocacional, atópase o traballo para a delimitación do perfil dos seus orientados. Dito perfil pode incluír diversos elementos que permiten á persoa coñecerse mellor a si mesma (potencialidades, debilidades, etc.), así como aqueloutros aspectos que caracterizan a súa interacción coa contorna (familiar, social, laboral...), que poden influír de maneira significativa na súa toma de decisión para a elección vocacional. Así mesmo, existen múltiples teorías e modelos que tratan de identificar e explicar ditos factores (Martínez García, 1998), e tamén existen múltiples ferramentas que se teñen deseñado e aplicado para a delimitación destes perfís en función das necesidades do orientado (elección de itinerarios académicos, procura de emprego, etc.) (European Union of Supported Employment, 2009; Mosca e Santiviago, 2010).

No Proxecto Guide My W@y! afondouse na labor dos orientadores/as para a delimitación de **perfís operativos** na xuventude europea en expectativas de mobilidade internacional, e a necesaria especialización destes profesionais (EURES, euro-orientadores/as) para mellorar a calidade do seu asesoramento ao respecto, outorgándolle, ademais, un papel clave e central, como así queda reflectido na proposta de formación continua deseñada dende o Proxecto (figura 3):

Figura 3. O Perfil Operativo no CEOC



3.1. Obxectivos de aprendizaxe do módulo

O obxectivo xeral do módulo “Perfil Operativo” é preparar ao orientador/a para clarificar as cualificacións, fortalezas e recursos que lle son necesarios aos orientados para estudar ou traballar no estranxeiro, así como identificar as posibles necesidades de accións e apoio de carácter individual que poidan ter.

De forma máis específica, a formación neste módulo pretende capacitar aos orientadores/as para:

- Coñecer a cualificación profesional e as competencias do orientado (experiencia laboral, profesional e educativa).
- Avaliar o nivel da flexibilidade e a mobilidade do orientado en relación ao país de destino.
- Identificar as principais características persoais do orientado (independencia, auto-reflexión, adaptabilidade, responsabilidade, toma de decisións) e avaliar as fortalezas e debilidades potenciais do orientado para capacitarse profesionalmente, estudar ou traballar noutro país.

- Pescudar se o orientado se fixo cargo das actividades de busca en relación coa formación vocacional/estudo/traballo profesional no estranxeiro, e se aínda pode necesitar axuda.

3.2. Fases e contidos do “Profiling”

O proceso (diálogo/entrevista) para a delimitación do perfil, no seu conxunto, consta de cinco fases. Aínda que os contidos deste módulo céntranse no perfil, existen interrelacións e ligazóns con outros módulos importantes. Por unha banda, o perfil depende fortemente da elección e orientación da carreira. So se pode proceder coa creación do perfil se o orientado ten unha idea clara da súa carreira/vocación. Por outra banda, o perfil é condición previa dos módulos de recoñecemento de certificados, cuestións legais, cuestións interculturais e do inicio do proceso de inserción vocacional/educativa/laboral.

3.2.1. Apertura

Na fase de apertura, o orientador/a debe asegurarse de que o orientado ten unha idea clara con respecto á súa elección e orientación da carreira cara a formación profesional, o estudo ou o traballo. É importante facer que as ideas e os plans do orientado sexan transparentes e coñecer as súas perspectivas.

Se o orientado ten clara a idea (opcións realistas e factibles), pódese dar o seguinte paso e éntrase de cheo na delimitación do perfil. Se os plans de carreira dos orientados non son realistas, é necesario volver ao módulo de orientación da carreira para elaboralo e precisalo aínda máis.

3.2.2. Análise da situación

Esta fase permite axudar ao orientado a delimitar as súas competencias profesionais, situación social e xurídica, destrezas persoais e interculturais, así como as actividades de busca que ten que realizar. É importante que o orientador/a axuste o perfil do orientado aos requirimentos da súa elección vocacional e intereses para formarse profesionalmente/estudar/traballar no estranxeiro. Seguidamente, describíense estas catro áreas sobre as que centrar a análise:

A) Perfil profesional

En relación ao perfil profesional, o orientador/a ten que tratar de obter información sobre aspectos tales como:

- Nivel educativo: educación secundaria e pos-secundaria, así como educación e formación profesional superior.

- Experiencia laboral: habilidades e coñecementos adquiridos a partir da experiencia.
- Competencias técnicas/competencias laborais: habilidades, coñecementos e ferramentas necesarias para desenvolver un determinado tipo de traballo, polo xeral adquiridos no marco dunha formación profesional ou un adestramento avanzado.

B) Situación social e legal

Nesta análise, o orientador/a pode obter información en relación aos seguintes campos:

- Mobilidade local: posibilidade de cambiar o lugar de residencia, estudo ou traballo.
- Flexibilidade horaria: factores que inflúen no tempo de estudo/traballo (horarios de apertura de gardarías, horario do transporte público, etc.).
- Situación familiar: nai solteira, divorciada, reinserción profesional, reagrupación familiar.
- Situación financeira: independencia financeira, apoio financeiro.
- Condicións de vida: aloxamento axeitado, custo da vida.
- Estado de saúde: restricións físicas e/ou psicolóxicas do orientado.

C) Competencias persoais e interculturais

Aquí a análise pode centrarse nos seguintes aspectos:

- Competencias metodolóxicas: capacidade para analizar e resolver problemas, capacidade para a toma de decisións e capacidade organizativa.
- Competencias sociais e interculturais: aprendizaxe dunha lingua estranxeira, comunicación, capacidade para estudar/traballar con persoas doutras culturas.
- Competencias persoais: flexibilidade, creatividade e confianza.

D) Actividades de busca

Esta análise permite ao orientador/a coñecer diferentes aspectos do orientado con respecto aos posibles pasos que tería que dar na busca de formación profesional/estudos/traballo.

3.2.3. Definición de obxectivos

Esta fase, na delimitación do perfil, permite ao orientador/a resumir e avaliar o que se discutiu ata o momento co orientado, e o que este extraeu da análise da situación, de cara á definición de obxectivos dos seguintes pasos a dar (estratexias).

Figura 4. Caracterización dos obxectivos intelixentes (*SMART Objectives*).



Se o orientado ten unha idea clara no que respecta ás catro áreas abordadas na análise da situación, pódese proceder a axudarlle a definir metas intelixentes (*SMART objectives*) e ordenalas en función da súa prioridade. Se, pola contra, necesita un asesoramento máis amplo e profundo nalgunha das catro áreas analizadas, o orientador/a non debe dar o seguinte paso, e precisa entrar en calquera dos seguintes módulos nese mesmo momento do diálogo/entrevista ou durante o seu seguimento:

- Recoñecemento de certificados (en canto ao seu perfil profesional).
- Cuestións legais (con respecto á súa situación social e xurídica).
- Cuestións interculturais (en canto ás súas competencias persoais e interculturais).
- Proceso de inserción vocacional/educativa/laboral (en canto ás súas actividades de procura).

3.2.4. Aplicación

A fase de aplicación ten que centrarse no desenvolvemento e planificación da actividade relacionada coas estratexias a seguir en relación ao perfil do orientado. Hai diferentes tipos de preguntas e métodos de asesoramento que son específicos para esta fase e que permiten o desenvolvemento dun plan estratéxico no que tanto o orientador/a como o orientado poderán resumir as diferentes actividades a realizar no proceso de orientación:

- Necesidade de consello e axuda ao orientado no camiño cara a consecución das metas intelixentes formuladas.

- Necesidade de que o orientado adquira novas competencias para ir ao estranxeiro (onde se poden adquirir, que institucións poden axudar e coas que o orientado pode contactar).

3.2.5. Peche

A fase de peche ou conclusión refírese ao resumo do diálogo/entrevista realizado e á reflexión sobre os próximos pasos a ter en conta. A finalidade última debe ser a súa transformación nunha lista de tarefas na que o orientado teña que traballar ata o próximo diálogo/entrevista de asesoramento. Unha vez que o orientado é capaz de transferir as opcións e os obxectivos da elección e orientación da carreira cara o perfil, o orientador/a pode dirixir a súa atención nos seguintes pasos do proceso de asesoramento. Dependendo das necesidades do orientado, o orientador/a pode centrarse en temas pertinentes de mobilidade, como son o recoñecemento dos certificados, cuestións legais, cuestións interculturais e o proceso de inserción vocacional/educativa/laboral.

3.3. Metodoloxía e recursos para a aprendizaxe

O módulo de contidos aquí presentado, e demais módulos do programa formativo (incluído un dedicado á propia metodoloxía do CEOC), desenvolveranse por medio de e-Learning, nun espazo virtual a empregar por orientadores-docentes xa especializados e orientadores en formación, no que, ademais de interactuar (*feedback*), poderán compartir unha guía didáctica e materiais específicos, con exemplos de preguntas tipo para cada unha das fases a desenvolver, fluxogramas, información e recursos para empregar na delimitación do perfil da mocidade orientada, vídeos de apoio con exemplos do que se debe facer e non facer nos diálogos (entrevistas) de asesoramento que se realicen cos mozos/as en expectativa de mobilidade internacional, así como ferramentas para a auto-aprendizaxe e autoavaliación. O espazo virtual tamén se concibe como lugar para o e-Asesoramento onde realizar tarefas de seguimento do proceso de ensino-aprendizaxe, resolución de dúbidas (por medio de foros, etc.), compartir experiencias, etc.

4. CONCLUSIONES

A misión do Proxecto Guide My W@y! consiste en tratar de dar resposta ás demandas de orientación existentes na sociedade europea en relación á mobilidade internacional, e ás necesidades dos profesionais da orientación no que respecta aos procedementos, tarefas e accións que deben desenvolver no seu quefacer laboral diario neste campo. Neste senso, dende o Proxecto, estanse a dar os pasos oportunos, como resulta ser o deseño preliminar do programa de formación continua e común para os profesionais da orientación en Europa aquí descrito e pendente de aplicación piloto. Como exemplo, presentouse o módulo relativo á delimitación do perfil dos mozos en mozas en expectativas e mobilidade internacional para profesionalizarse, estudar ou traballar. Os contidos do “Profiling” recollidos nesta proposta formativa, baséanse non só en aspectos teóricos (modelos de orientación vocacional, etc.), senón tamén na investigación de campo realizada nunha das primeiras fases do Proxecto (cuestionario a orientadores/as EURES e euro-orientadores/as nos países socios do Proxecto), permitiu identificar as cuestións e áreas clave a traballar dende a práctica profesional (resposta ás necesidades contextuais).

Un dos aspectos innovadores da proposta radica na incorporación das Tecnoloxías da Información e da Comunicación (espazo virtual de e-Learning e e-Asesoramento), concibidas como unha oportunidade para desenvolver novas competencias, á vez que ofrecen unha fonte e oportunidades de aprendizaxe eficientes e equitativas para os orientadores/as europeos. Desta maneira, trátase de dar resposta a algúns dos obxectivos marcados pola Estratexia Europea 2020 (Comisión Europea, 2010), ao introducir ferramentas tecnolóxicas na formación, favorecer a competitividade dos orientadores/as, á vez que se promoven máis ofertas de formación profesional e emprego a través do impulso de accións de mobilidade internacional.

Polo tanto, e a modo de conclusión, cabe apuntar que a presente experiencia investigadora poderá axudar aos profesionais europeos da orientación a aplicar e a mellorar as súas competencias e habilidades metodolóxicas e dixitais para o asesoramento da mocidade en expectativa de mobilidade na Unión Europea ou fóra dela.

Referencias bibliográficas

- Berlingieri, F., Bonin, H. E Sprietsma, M. (2015). *Desempleo juvenil en Europa. Evaluación y opciones políticas. Resumen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020: Estrategia para el crecimiento de la Unión Europea*. Bruselas: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.

- Comisión Europea (2014). *Proyecto de informe conjunto sobre el empleo de la Comisión y del Consejo que acompaña a la Comunicación de la Comisión relativa al Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento para 2015*. Bruselas: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- De Marco, S. E Sorando, D. (2015). *Juventud necesaria: consecuencias económicas y sociales de la situación del colectivo joven*. Madrid : Consejo de la Juventud de España.
- Eme, B. (2006). *Sociologie das logiques d'insertion*. París: HDR de Sociologie.
- European migrant adviser toolkit (2013). *A set of tools to help employment advisers to work with migrants*. EMET.
- European Union of supported employment (2009). *How to guide: Vocational Profiling*. Dundee City Council.
- Iuga, E. (ED.) (2015). *Guide My W@y! –A European Guidance Counselling Concept International Youth Mobility. Evaluation Report of the questionnaire*. Mannheim: University of Applied Labour Studies (HdBA).
- Martínez García, M. (1998). Orientación vocacional y profesional. *Papeles del Psicólogo*, 71. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=794>
- Mevoc (2006). *Quality Manual for Educational and Vocational Counselling*. Recuperado de <http://mevoc.net>
- Mosca, A. e Santiago, C. (2010). *Conceptos y herramientas para aportar a la orientación vocacional ocupacional de los jóvenes*. Uruguay: Instituto Nacional de la Juventud.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2001). Recomendación 2001/603/CE de 10 de julio de 2001 relativa a la movilidad en la Comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, N° 215 del 9 de agosto de 2001.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación 2006/961/CE de 18 de diciembre de 2006 relativa a la movilidad transnacional en la Comunidad a efectos de educación y formación: Carta Europea de Calidad para la Movilidad, *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, N° 395 del 30 de diciembre de 2006.
- Rübner, M. e Sprengard, B. (2011). *Beratungskonzeption der bundesagentur für arbeit – Grundlagen*. Nürnberg: Bundesagentur für arbeit.

- Schiersmann, C., Ertelt, B. J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H. E Weber, P. (EDS.) (2012). *NICE Handbook for the Academic training of Career Guidance and Counselling Professionals*. Heidelberg: Heidelberg University.
- Seoane, E. (2007). EURES, a rede europea de mobilidade e o emprego. *Eduga*, 51, 40-43.
- Sobrado, L. M., Couce, A. e Vázquez Bargiela, S. (2010) Incidencia do programa Erasmus na inserción e mobilidade profesional (pp. 89-102). En X. Rodríguez Rodríguez (Coord.): *O Programa Erasmus na construción da cidadanía europea. Unha mirada dende Compostela*. Santiago de Compostela: Universidade.
- Zave Hdba (EDS.) (2010). Brain Drain-Brain Gain (BD-BG). *Qualification Modules for Counsellors. A Leonardo da Vinci Project (Transfer of Innovation)*. Mannheim: University of Applied Labour Studies of the Federal Employment Agency.

A CERTIFICACIÓN DAS COMPETENCIAS PROFESIONAIS: CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE

THE CERTIFICATION OF PROFESSIONAL SKILLS: PROFESSIONAL CERTIFICATES

OLAYA QUEIRUGA SANTAMARÍA

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO

A Formación Non Regrada como obxecto de estudo ven sendo nos últimos anos un tema de gran interese en investigación, mais, non existen demasiadas achegas cando falamos da certificación da profesionalidade ou dos certificados de profesionalidade.

Este foi a motivo polo cal decidimos indagar en torno a esta cuestión e realizar a tese de doutoramento en relación a esta temática.

O noso obxecto de estudo está constituído pola vinculación que existe entre os certificados de profesionalidade e a inserción profesional, a reinserción profesional e/ou a mellora da empregabilidade.

Trataremos pois, a través do mesmo, de realizar unha investigación acerca da inserción profesional producida a través dos certificados profesionais en Galicia no sector da Construción (edificación e obra civil) e outros sectores afíns (electricidade e electrónica; enerxía e auga; industrias extractivas; e madeira moble e cortiza).

Para acadar este obxectivo xeral tratamos de avaliar a calidade das accións formativas que dan lugar a este tipo de certificacións, e de analizar tamén se este tipo de formación pode ou non axudar a inserción socioprofesional dos suxeitos.

Palabras clave: Certificados de Profesionalidade; cualificacións; competencias; certificación; calidade; inserción profesional.

ABSTRACT

Non-formal education as an object of study is being in recent years a topic of great interest in research, however, there are not many contributions when it comes to professional certification or professional certificates.

This was a reason why we decided to inquire about this issue and make the doctoral thesis in relation to this issue.

Our object of study is composed of the link between the certificates of professionalism and employability, vocational rehabilitation and / or improvement of employability.

Through this study we will make a research on employability produced by certified professionals in Galicia in the sector of Construction (building and civil engineering) and other related sectors (electricity and electronics, energy and water, extractive industries; and furniture and bark) wood.

To achieve this overall objective try to assess the quality of the training leading to such certifications, and also analyze such training may or may not help the socio-professional integration of subjects.

Keywords: Professional certificates; qualifications; competencies; certification; quality; professional insertion.

1. INTRODUCCIÓN

No noso país unha importante porcentaxe da poboación activa non conta cunha acreditación recoñecida da súa cualificación profesional, o cal non quere dicir que este grupo de persoas non saiba desempeñar ningún oficio, senón que non teñen recoñecidas oficialmente ningún tipo de competencia profesional. Isto supón, para estas persoas, unha maior dificultade de inserción no mercado laboral.

Debido á importancia e gravidade desta problemática e co fin de ofrecer solucións a esta situación créanse, dentro do marco da política común europea en materia de emprego, os certificados de profesionalidade.

Un certificado de profesionalidade é un documento oficial que acredita as competencias profesionais adquiridas mediante formación, para o desenvolvemento dunha actividade laboral con significación para o emprego. Cada certificado de profesionalidade está relacionado cunhas ocupacións ou postos de traballo e a súa realización certifica as competencias xerais para estes postos.

Os certificados de profesionalidade veñen a tratar de solucionar un problema social existente en España, que é o baixo nivel de formación e cualificación dunha importante porcentaxe da poboación.

Os certificados de profesionalidade teñen por obxecto impulsar e estender entre as empresas e os traballadores ocupados e desempregados unha formación que contribúa a adquisición, mellora e actualización permanente das competencias e cualificacións profesionais, favorecendo a aprendizaxe actualización permanente das competencias e cualificacións profesionais, favorecendo a aprendizaxe ao longo de toda a vida da poboación activa, e conxugando as necesidades das persoas, das empresas, dos territorios e dos sectores produtivos.

O obxectivo xeral deste traballo é coñecer o nivel de inserción laboral dos participantes nas accións formativas do Subsistema de Formación Profesional para o Emprego (2013-2016).

Especificamente trataremos de indagar en torno aos seguintes aspectos:

- Coñecer o nivel de inserción laboral dos participantes no sector da construción e outros sectores afíns na comarca de Santiago de Compostela.

- Analizar o proceso de inserción no mercado laboral: busca de emprego ou continuación de estudos, proceso de busca de emprego, medios de busca, influencia das prácticas na inserción laboral.
- Análise da calidade da inserción: tempo empregado en atopar traballo, relación co certificado de profesionalidade cursado, grao de satisfacción co emprego.
- Coñecer a evolución da inserción laboral no sector da construción: efectuar unha análise comparada dos resultados obtidos ao longo dos anos obxecto de estudo.
- Detectar puntos débiles e puntos fortes das accións formativas realizadas.
- Obter un coñecemento real das opinións dos alumnos, necesidades formativas adicionais e expectativas de futuro.
- Coñecer cales son as competencias profesionais e persoais que demandan as empresas para os seus traballadores.

2. ESTRUTURA

Este estudo está composto por dos bloques de contidos. O primeiro deles é o Marco teórico, que se subdivide en cinco capítulos, que se presentan a continuación:

CAPÍTULO 1. INTERRELACIÓN ENTRE FORMACIÓN E TRABALLO

Neste apartado facemos un breve percorrido sobre os conceptos de traballo e formación e a súa interrelación ao longo da historia, centrándonos a continuación nestes conceptos e a súa correspondencia na actualidade. A razón pola cal nos parece interesante mencionar este percorrido histórico, polo menos brevemente, é debido a que a evolución dos mesmos e a súa significación actual ven dada pola propia historia e esta nos permitirá entender mellor o situación actual.

CAPÍTULO 2. ORIXE E EVOLUCIÓN DA FP

Neste capítulo centrámonos na historia concreta da Formación Profesional en España e de como foi evolucionando ata o momento actual.

CAPÍTULO 3. O SUBSISTEMA DE FP PARA O EMPREGO

Neste apartado facemos unha análise do subsistema de formación profesional para o emprego. Comezamos por analizar toda a lexislación que de unha maneira ou outra lle afecta a este subsistema. A continuación afondamos neste subsistema, analizando a súa estrutura e composición, obxectivos e funcionamento.

CAPÍTULO 4. A CERTIFICACIÓN DA PROFESIONALIDADE

Este capítulo está dedicado por completo aos CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE, de modo que o dedicamos a expoñer, de maneira concisa, todo aquilo que ten que ver cos mesmos. Afondamos no seu nacemento, finalidade, vías de obtención, estrutura e composición.

CAPÍTULO 5. FORMACIÓN DE OFERTA: PLANS DE FORMACIÓN

Neste apartado centrámonos na formación subvencionada que se oferta para a obtención dos

CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE.

No segundo bloque temos o estudo empírico no cal definimos o problema de investigación, centrámonos no deseño da investigación (formulación do problema, fontes de información, recollida de información, análise e tratamento da información e elaboración de conclusións). Presentamos tamén os instrumentos de recollida de datos que imos a empregar, que é un cuestionario de avaliación da calidade docente e da acción formativa para os alumnos que realicen a formación entre os anos 2015 e 2016; un cuestionario para o alumnado que finalizou a formación entre os anos 2013 e 2016; un cuestionario para os docentes que impartiron formación entre os anos 2013 e 2016; e un cuestionario para os técnicos de seguimento e control da formación.

Por outro lado faremos unha entrevista ao alumnado inserido e aos responsables das empresas empregadoras para coñecer a súa visión sobre a importancia da certificación da profesionalidade e da mellora da súa calidade.

3. CONCLUSIÓN

Este traballo veu motivado polo toma de conciencia da elevada porcentaxe de poboación que non conta con ningún tipo de cualificación e da elevada porcentaxe de suxeitos que contando con unha cualificación non dispón dunha acreditación da mesma. Tamén pola consideración da importancia dunha formación baseada nas competencias profesionais e pola gran ausencia de información e orientación entorno a esta certificación.

A certificación da profesionalidade converteuse nunha vía de escape para todas aquelas persoas que por diferentes motivos abandonaron prematuramente a formación regulada, sen obter ningunha titulación, de modo que a través dos certificados de profesionalidade obteñen unha segunda oportunidade formativa.

Referencias bibliográficas

Lei 3/2012, de 6 de xullo, de medidas urxentes para a reforma do mercado laboral.

Lei Orgánica 4/2011, do 11 de marzo, complementaria da Lei de Economía Sostible, pola que se modifican as Leis Orgánicas 5/2002, de 19 de xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional, 2/2006, de 3 de maio, de Educación, e 6/1985, da 1 de xullo, do Poder Xudicial.

Lei Orgánica 5/2002, de 19 de xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional.

Orde ESS/1897/2013, do 10 de outubro, pola que se desenvolve o Real Decreto 34/2008, do 18 de xaneiro, polo que se regulan os certificados de profesionalidade e os reais decretos polos que se establecen certificados de profesionalidade ditados na súa aplicación.

Orde TAS/718/2008, do 7 de marzo, pola que se desenvolve o Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, polo que se regula o subsistema de formación profesional para o emprego, en materia de formación de oferta e se establecen las bases reguladoras para a concesión de subvencións públicas destinadas á súa financiación.

Real Decreto 1128/2003, do 5 de setembro, polo que se regula o Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais.

Real Decreto 1722/2007, do 21 de decembro, polo que se desenvolve a Lei 56/2003, de 16 de decembro, de Emprego, en materia de órganos, instrumentos de coordinación e avaliación do Sistema Nacional de Emprego.

REAL DECRETO 34/2008, de 18 de xaneiro, polo que se regulan os certificados de profesionalidade.

Real Decreto 395/2007, do 23 de marzo, polo que se regula o Subsistema de Formación Profesional para o Emprego.

Resolución do 27 de abril de 2009, do Servizo Público de Emprego Estatal, pola que se publican os cuestionarios de avaliación de calidade das accións formativas para o emprego.

Resolución do 29 de xullo de 2010, do Servizo Público de Emprego Estatal, polo que se regula a inscrición e no seu caso acreditación de centros e entidades de formación que imparten formación de oferta para o emprego no ámbito de xestión do Servizo Público de Emprego Estatal.

O XÉNERO E A SÚA INFLUENCIA NOS SECTORES PROFESIONAIS

GENDER AND ITS INFLUENCE IN PROFESSIONAL SECTORS

RAQUEL MARIÑO FERNÁNDEZ E OLAYA QUEIRUGA SANTAMARÍA

Universidade De Santiago de Compostela

RESUMO

Nesta comunicación imos a reflexionar en torno á temática da “masculinización” de diferentes profesións. Concretamente ímonos centrar no perfil do alumnado que cursa Certificados de Profesionalidade do Plan AFD (Accións formativas dirixidas prioritariamente a persoas desempregadas) do sector da construción e outros sectores afíns, analizando o baixo porcentaxe de alumnado feminino que cursa algunha das diferentes especialidades ofertadas das familias profesionais destes sectores, e dos numerosos obstáculos cos que se atopan as poucas mulleres que apostan por inserirse nestes ámbitos laborais.

Palabras clave: Xénero; Certificados de Profesionalidade; inserción profesional.

ABSTRACT

In this paper we will reflect on the theme of "masculinization" of different professions. In particular we will focus on the profile of students coursing Professional Certificates AFD Plan (Training actions aimed mainly at unemployed people) in the construction and other related sectors industry, analyzing the low percentage of female pupils enrolled in any of the different specialties offered professional families of these sectors, and of the many obstacles that the few women who are committed to participate in these work environments are.

Keywords: Gender; Professional certificates; professional insertion.

1. INTRODUCCIÓN: APUNTES CLAVE SOBRE XÉNERO, FORMACIÓN E EQUIDADE NO S.XXI.

Neste traballo presentamos unha análise das contornas de formación ocupacional desde unha perspectiva de igualdade, atopándonos con que os estereotipos e discriminacións en canto a representación e acceso de homes e mulleres por familias profesionais, aínda son problemáticas vixentes e sen investigar con suficiente rigorosidade. A igualdade entre os sexos nas contornas formativas e profesionalizadores é unha cuestión que en pleno século XXI séguese sen resolver. Segundo o último Informe da Comisión Europea sobre Igualdade, as mulleres de hoxe en día continúan decantándose maioritariamente por unha formación en ámbitos profesionais relacionados cos sectores servizos sociais, atención sanitaria, venda polo miúdo, administración pública e educación; practicamente os mesmos sectores profesionais que na década dos oitenta. Mentres que as áreas de finanzas, enxeñerías, ciencias físicas e químicas, dereito e administración de servizos sanitarios, seguen

sendo os sectores máis demandados e ocupados polos homes, o que os persevera como ámbitos laborais propios do sector masculino.

A invisibilidade da muller segue sendo unha realidade vixente en moitos ámbitos e contextos das esferas sociais e laborais. Un destes contextos é o referido á formación ocupacional onde ao longo da historia as mulleres permaneceron case excluídas, e cando lograron acceder a este sistema formativo fixérono dunha forma sesgada. A igualdade de oportunidades entre mulleres e homes significa que ambos poidan participar en diferentes actividades sobre bases de igualdade. Actualmente no noso país hai mulleres traballando en carreiras científicas e técnicas, traballando como policías, bombeiras, condutoras camións, condutoras de autobuses, taxistas, albaneis, carpinteiras, electricistas, etcétera. Sen embargo este porcentaxe segue sendo baixo con respecto ao sexo masculino. A pregunta que nos deberíamos facer aquí é: ¿Por qué sigue ocorrendo isto?, ¿Débese a un falta de concienciación por parte das mulleres, dos homes, de ambos, do mercado laboral ou do propio sistema?

As profesións e titulacións aínda seguen categorizadas para mulleres e para homes e a gran parte da poboación segue elixindo profesións que son asignadas socialmente ao seu xénero. É dicir, apenas vemos a homes buscando traballo como coidar de nenas e nenos, de maiores, de limpeza e tampouco vemos moitas mulleres que busquen traballo como electricistas, camioneiras, peón da construción, etcétera.

2.BREVE PERCORRIDO HISTÓRICO SOBRE A CHEGADA E EVOLUCIÓN DA MULLER Á CONTORNA FORMATIVA E PROFESIONALIZADORA.

A sociedade e as contornas laborais de hoxe en día, aínda que moi mediatizados polas novas tecnoloxías e medios de comunicación, seguen perseverando patróns de traballo sexistas. O concepto de xénero ligado ao traballo desvélanos que a relación de reprodución e produción entre sexos responde a dimensións sociais e non sempre a procesos naturais, ao considerala eixo central do funcionamento e perpetuación das sociedades. Nas sociedades capitalistas o ámbito da produción e o da reprodución aparecen separados, así o lugar de produción representao a fábrica e o de reprodución o fogar. Esta e outras transicións axudaron a evolucionar as formas de organizar socialmente as tarefas de produción e de reprodución. Con todo, aínda que a muller incorpórase ao traballo asalariado, faino a un mercado laboral sexualmente segmentado.

A transición e cambio do modelo de reprodución foi promovido a partir da segunda metade do S.XX, en parte, polo crecente desenvolvemento do estado de benestar e as súas prestacións de servizos, como foron a sanidade e a escolarización. Desta forma,

foise implantando un modelo de consumo de masas que aumentou o desexo das mulleres de incorporarse a un traballo retribuído. Estas novas formas de ocupación, así como os cambios familiares, educativos e demográficos, puxeron de manifesto a necesidade de integrar nun mesmo enfoque, o traballo doméstico co traballo profesional. A intención era, pois, poñer fin a un rumbo ideolóxico que infravaloraba a produción de bens e servizos de uso familiar, fronte á produción de mercadorías. É dicir, un dos obxectivos prioritarios que se perseguían era evitar que se desestimase con iso a maior parte do traballo que realizaban as mulleres (Santos Y Póveda, 2002).

Con todo, o gran avance clave para o acceso da muller ao mundo laboral prodúcese ao redor dos anos 50, cando ten unha posibilidade real de acceder a niveis de formación superiores aos básicos. O incremento da formación permitiu, pois, ás mulleres, mellorar as súas posibilidades e condicións de participación no mercado de traballo, así como unha independencia económica e profesional necesaria para o seu desenvolvemento persoal, social e produtivo. A finais do S.XIX, principios do S.XX, a muller vive un dos momentos máis importantes na súa historia: o acceso aos niveis de educación superior. Durante case cincuenta anos, os institutos e universidades mantivéronse como un espazo social e académico exclusivo para os homes, a pesar de que a muller xa comezara a incorporarse á educación secundaria, pero non en igualdade de condicións

Ante esta discriminación académica a muller reclama poder acceder aos sistemas educativos e formativos en igualdade de condicións, alcanzar unha validez académica para que os seus títulos teñan o mesmo recoñecemento e valor legal que os seus conxéneres homes e, por último, esixen que dita validez legal permítalles exercer a profesión para a cal se formaron. A consecución destas metas educativas foi un proceso longo, lento e moi laborioso, porque nin a sociedade nin as diferentes institucións íanllo a poñer fácil. A escolarización feminina supuxo en se, pois, un triunfo para a muller no recoñecemento do seu dereito á formación.

Con todo, as taxas de ocupación femininas en determinados sectores seguiron sendo menores e a muller seguiu quedando sometida a unha segregación tanto vertical, as súas traxectorias profesionais son descontinuas, como horizontal, a súa ocupación limitouse a sectores profesionais máis tradicionais. A segregación ocupacional é un factor que segue estando moi presente sobre todo na elección das traxectorias formativas e profesionais das mulleres. Autores como Baudelot e Establet (1992), poñen de manifesto que a elección feminina non é tanto unha cuestión de ausencia de competencias técnicas, como a anticipación que estas teñen a un futuro profesional incerto neses sectores. A entrada en determinadas carreiras técnicas supón para a muller, entrar en ocasións nunha competición académica que non lles resulta atraínte

de seu, como tampouco a construción social de determinados estereotipos masculinos e femininos que se elaboran socialmente contorna ás mesmas. Marie Duru-Bellat expón na súa obra *L'École des Filles*, que entre os motivos sólidos e razoables que empuxan ás mulleres para decantarse por unha ou outra formación, son adiantarse ás posibilidades reais que o mercado laboral ofreceralles, así como aos roles socio-profesionais e familiares que se espera que asuman elas nas devanditas contornas.

Por outra banda, as mulleres adoitan presentar diplomas de maior valor formativo que o home, en cambio o seu éxito profesional é menor. Iso é debido, en gran parte, a que a medida que as súas traxectorias profesionais van avanzando, as desigualdades e barreiras de xénero vanse incrementando. Esta situación laboral favorece ao sector masculino fronte ao feminino, producindo un proceso de erosión que vai limitando a diversidade de oportunidades formativas da muller, á vez que xera un xa coñecido estancamento das desigualdades profesionais. Reconstrúense así novas segregacións e discriminacións ocupacionais que merecen unha especial chamada de atención: “fai xa cincuenta anos da incorporación masiva da muller ao mundo laboral, con todo, esta non se expandiu profesionalmente senón que incrementou a ocupación nos sectores xa feminizados”. Podemos comprobar, pois, que se produce un desequilibrio na elección de profesións segundo o xénero, onde os prexuízos marcados socialmente actúan de forma determinativa. Aínda que se está tratando de acabar con tales marxinações laborais, a realidade é que se segue facendo máis a nivel teórico que de maneira práctica e real. En parte porque é difícil cambiar unha mentalidade social que segue crendo que hai traballos para homes e traballos para mulleres. Por iso, outro aspecto influente na elección formativa profesional da muller dunha rama fronte a outra, son as escasas expectativas de inserción real que se lle ofertan con determinados ámbitos profesionais máis masculinizados (Mariño R., 2008).

Outra mellora destacable no panorama laboral foi a elaboración dunha serie de políticas de ordenamento laboral, capaces de regular a situación profesional da muller. É dicir, a situación laboral da muller estaba a mellorar ante o incremento e diversificación de oportunidades laborais que estaban a xurdir, tanto no sector de servizos públicos como no privado, pero quedaba sen resolver o tema do “rol maternal”. A muller seguía soportando a presión social de cargar coa responsabilidade reprodutiva, coa obrigação de compatibilizala coa súa xornada laboral ou de abandonar esta se non lle fose posible facer fronte a ambas. Esta situación mellorouse e feito factible grazas á expansión e desenvolvemento de servizos sociais públicos e á aparición dalgunhas disposicións legais, como son os permisos de maternidade. Estas eliminan algunhas das barreiras ou corrixen desigualdades estruturais de feito, que continúan dificultando as

posibilidades de inserción ou desenvolvemento profesional da muller nun posto de traballo. Desde os anos noventa, estas políticas de igualdade foron evolucionando ao amparo da promoción da diversidade, como medio para lograr a igualdade de oportunidades (Meda, D. 2002).

A pesar destas melloras e cambios sociais, a situación laboral actual é diferente á desexada. As taxas de actividade das mulleres seguen sendo as máis baixas, por non falar da precariedade dos seus traballos, a temporalidade dos mesmos ou o tipo de contrato ao que son sometidas, cunha marcada discriminación salarial. Por norma xeral, o emprego de tipo informal é con frecuencia a única fonte de ingresos para as mulleres. Isto é debido, en gran parte, a causa das responsabilidades familiares, que fan que as mulleres non poidan asumir o compromiso de horas de traballo nun emprego de carácter regular, e á hora de decidir que membro da parella vai traballar fora do fogar e que membro se queda na casa coidando das fillas e fillos ou maiores e realizando as tarefas domésticas a resposta é clara na gran maioría dos casos. Desta forma o xénero feminino é asociado a tarefas e traballo de tipo reprodutivo, que non son retribuídas e o xénero masculino a tarefas máis produtivas.

Os novos estudos sobre as profesións femininas seguen a concluír que existen estereotipos sobre as mulleres en relación co seu exercicio profesional. Algúns destes estereotipos os que con frecuencia aluden son os que se resumen a continuación:

- ✓ disposición natural a ocuparse dos demais;
- ✓ destreza e experiencia nas tarefas do fogar;
- ✓ menor forza física;
- ✓ menor aptitude para a ciencia e as matemáticas;
- ✓ menor disposición a viaxar;
- ✓ menor disposición a afrontar perigo físico e a empregar a forza física;
- ✓ maior disposición a recibir ordes;
- ✓ maior docilidade y menor inclinación a queixarse do traballo ou das condicións deste;
- ✓ maior disposición a realizar tarefas monótonas ou repetitivas;
- ✓ maior disposición a aceptar un salario baixo e menor necesidade de ingresos;
- ✓ maior interese por traballar en casa.

Pese a que simplemente se tratan de estereotipos, destes pódese extraer unha falta de evolución no cambio de pensamento en relación ao rol que verdadeiramente poden

desempeñar as mulleres no mercado laboral, xa que, hoxe en día non deberían de seguir existindo este tipo de ideoloxías en relación ás competencias profesionais do xénero feminino.

3.AUSENCIA DE MULLERES EN PROFESIÓN SOCIALMENTE “MASCULINIZADAS”.

Como fomos vendo no apartado anterior a propia historia foinos condicionando, posto que se votamos un ollo á mesma vemos a que a muller sempre se veu relegada a un segundo plano. Se repasamos a propia evolución, vemos que sempre se fai referencia ao home, e tamén noutros ámbitos, como o político, o económico, etcétera, a muller xogou e xoga un papel moi secundario, ás veces inclusive inexistente. Tamén existe unha gran ausencia de mulleres en determinadas profesións e incluso campos profesionais, pero, ¿cal é o por que de que isto siga sendo así nunha sociedade que presume de ser unha sociedade desenvolvida?

Se observamos o mercado laboral actual detidamente vemos que as mulleres ocupan menos postos de traballo remunerado e menos postos de traballo, en xeral; teñen máis dificultades para acceder a un emprego remunerado; abandonan máis o mercado de traballo; teñen máis emprego a tempo parcial; ocupan postos que seguen estando marcados por estereotipos sexistas xa que as mulleres seguen estando empregadas en postos que, por tradición social, se consideran para elas (limpeza, enfermería, azafata...) e os homes, naqueles traballos que se consideran para eles (construción, mecánica). Pero, ¿que é o que ocorre cando algunha muller trata de romper estas barreiras e de desempeñar unha profesión “masculina”? ¿Con que dificultades se pode atopar?

Existe, como fomos vendo, unha concepción aínda moi arcaica en relación a esta temática, posto que cando vemos a unha muller traballando de camioneira aínda hoxe por hoxe nos segue a sorprender. Sen embargo, non soamente se trata dunha falta de hábito e costume. Se a única barreira ca que se atoparan as mulleres que apostan por desempeñar estas profesión que son ocupadas nun 98% por homes fose a crítica social, sería relativamente doado, pero as barreiras coas que deben enfrontarse son múltiples. Os seus propios compañeiros de traballo, en moitos casos as discriminan, facéndoas sentir máis débiles e menos útiles; os salarios son menores aínda realizando o mesmo traballo que co mesmo o maior valor que un home. Tamén existe maior presenza de acoso sexual e acoso por razón de sexo cara ás mulleres.

En España, seguindo os informes da E.P.A. e do INE que anualmente se veñen facendo, atopamos que nos últimos cinco anos máis do 85% das mulleres ocupadas

seguen a concentrarse no sector servizos, educación e sanidade, mentres que o sector industrial, áreas enerxéticas e químicas, metais, construción, transporte e telecomunicacións, seguen estando ocupados na súa maioría por homes.

Tal como se recolle nos mesmos na UE-28 no ano 2013, o 84,9% do total de mulleres ocupadas atopámolas no sector servizos, o 11,2% no sector industria e o 4,0% no sector agricultura. En España no mesmo ano, o 90,0% das mulleres ocupadas traballaban no sector servizos, o 7,8% no sector industria e o 2,2% no sector agricultura.

Un dos espazos laborais onde se fai máis evidente a segregación vertical, é o da empresa privada. Aquí no noso país a participación de directivas e empresarias segue a representar unha porcentaxe moi baixa, o redor do 22%, reducíndose a un 4,4% se nos centramos en postos de alta dirección de pequenas e medianas empresas e dun 0,4% se o concentramos en directivas de grandes empresas.

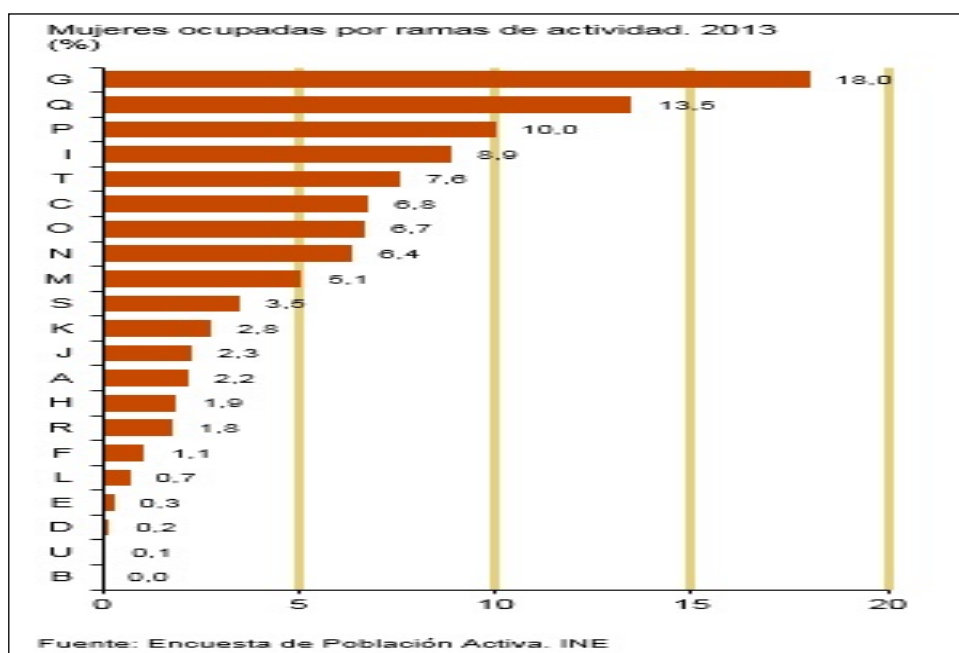
Canto maior é o nivel de responsabilidade e recoñecemento social e económico do posto, menor é a presenza de mulleres. En canto á segregación de tipo horizontal, esta está presente en todos os ámbitos e sectores laborais, onde seguen existindo diferenzas considerables na representación de mulleres e homes, en determinadas actividades económicas.

Pódese dicir que a pesar do notable aumento da participación das mulleres no poder político nos últimos cinco anos, dita participación aínda non alcanza o límite mínimo do corenta por cento que ben sinala a Lei de Igualdade como valor de presenza equilibrada de mulleres e homes. Tamén cabe indicar que garantir a participación da muller no ámbito económico supón a mellora do acceso das mulleres a aqueles cargos onde se adoptan as decisións económicas máis relevantes, tales como os consellos de administración das empresas e particularmente da Banca, así como os cargos de responsabilidade en órganos administrativos de orde económica tales como o Ministerio de Economía, Consellerías de Economía, Consello Económico e Social, etcétera. (EPA-INE-Informe Mujeres y Hombres, 2014)

Volvendo o noso territorio estatal no ano 2013, no total de mulleres ocupadas, atopamos a porcentaxe máis alta (29,8%) na ocupación 5. (Traballadores dos servizos de restauración, persoais, protección e vendedores). No segundo lugar (cun 21,4%) temos á ocupación 2. (Técnicos e profesionais científicos e intelectuais) e no terceiro lugar (cun 17,5%) á ocupación 9. (Ocupacións elementais). As porcentaxes máis baixas corresponden á ocupación 0. (Ocupacións militares, representada por un 0,1%), e á

ocupación 6. (Traballadores cualificados no sector agrícola, gandeiro, forestal e pesqueiro representada por un 1,1%).

Gráfica 1: Mulleres ocupadas por rama de actividade (Ano 2013).



Fonte: Imaxe extraída do Informe EPA-INE 2014⁴⁰

Xa para rematar este barrido estatístico, tal como se aprecia nesta gráfica 1 recollida en ditos informes, no ano 2013 do total de mulleres ocupadas, a porcentaxe máis alta de participación (18,0%) por rama de actividade económica corresponde ca actividade G. (Comercio ao por maior e ao por menor, reparación de vehículos de motor e motocicletas). No segundo posto cun 13,5% atopamos a actividade Q. (Actividades sanitarias y de servizos sociais) e xa no terceiro lugar cun 10,0% da porcentaxe de mulleres ocupadas, atopamos a actividade P. (Educación). As porcentaxes máis baixas de actividade feminina corresponden as ramas: U. (Actividades de organizacións e organismos extraterritoriales) cun 0,1%; a D. (Subministro de enerxía eléctrica, gas, vapor e aire acondicionado), cun 0,2% de mulleres empregadas; e o E. (Subministro de auga, actividades de saneamento, xestión de residuos e descontaminación) que recolle o 0,3% das mulleres empregadas. Na rama de actividade B. (Industrias extractivas), non hai ningunha participación feminina.

A modo de conclusión, podemos dicir que un primeiro paso para o cambio das accións formativas debe ir dirixido cara á modificación das actitudes, mentalidade e sensibilización dos formadores coas desigualdades e fronteiras socio-laborais coas que

⁴⁰ Informe EPA-INE (DECEMBRO 2014). *Informe Mujeres y Hombres en España*. http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259931459725&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888

se atopa o colectivo feminino. En segundo lugar, débese contemplar como formación dos formadores o coñecemento das problemáticas de inserción laboral da muller, para que o deseño e xestión dos procesos formativos adáptense á realidade laboral coa que se van a atopar as destinatarias. Ese coñecemento real de dita problemáticas vaille a permitir tomar conciencia das súas dificultades e necesidades formativas, así como coñecer as políticas, programas e campañas de igualdade e de sensibilización existentes (Estebaranz e Mingorance, 2004).

- OS CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE E A PRESENZA DO XÉNERO FEMININO

Ao igual que noutros ámbitos formativos, nos certificados de profesionalidade novamente nos atopamos familias profesionais asociadas a homes e familias profesionais asociadas a mulleres.

Na programación aprobada o ano anterior e neste ano para a formación dirixida prioritariamente a persoas desempregadas nas familias profesionais asociadas aos homes apenas vemos participación de mulleres. De quince prazas que se ofertan o máximo de mulleres que se apuntan é de unha ou dúas. As cifras concretas para os cursos analizados son as seguintes:

Programación de AFD 2014

<i>Código e denominación da acción formativa</i>	<i>Número total de participantes</i>	<i>Número de homes</i>	<i>Número de mulleres</i>
<i>ELEE0109 MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS ELÉCTRICAS DE BAIXA TENSIÓN.</i>	15	15	0
<i>EOCB0109 OPERACIÓNS AUXILIARES DE REVESTIMENTOS CONTINUOS EN CONSTRUCCIÓN</i>	15	15	0
<i>ENAE0108 MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS SOLARES FOTOVOLTAICAS</i>	15	15	0
<i>ENAE0208 MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS</i>	15	14	1

Código e denominación da acción formativa	Número total de participantes	Número de homes	Número de mulleres
SOLARES TÉRMICAS			

Programación de AFD 2015

Código e denominación da acción formativa	Número total de participantes	Número de homes	Número de mulleres
EOCB0108 FÁBRICAS DE ALBANELERÍA	15	14	1
EOCB0109 OPERACIÓNS AUXILIARES DE REVESTIMENTOS CONTINUOS EN CONSTRUCCIÓN	15	15	0
EOCB0208 OPERACIÓNS AUXILIARES DE ALBANELERÍA DE FÁBRICAS E CUBERTAS	15	15	0

A pregunta que nos debemos facer entón é: ¿Por que motivo isto segue a ser así? Esta cuestión levounos a facer un sondeo exploratorio a través dos cuestionarios que sempre se fan da Avaliación do grado de Satisfacción acadado nos cursos. Para tal fin engadimos unha pregunta aberta a maiores ca intención de atopar respostas esclarecedoras nun centro de formación laboral de recoñecido prestixio. Así, cando dende a sede da Fundación Laboral de Santiago de Compostela lles preguntamos as mulleres sobre os motivos da elección dun curso formativo fronte a outro, as respostas ofrecidas foron case todas semellantes:

- ✓ “ *creo que vou ter maiores posibilidades de atopar traballo neste curso que noutro*”. (sux. 1)
- ✓ “*Hai cursos que non son para nós, é evidente*”. (sux. 2)
- ✓ “ *penso que neste curso as mulleres temos mais posibilidades de traballar*”. (sux.3)

- ✓ “o empresario lle gusta contratar mulleres neste sector máis que homes”.(sux. 4)
- ✓ “ei qui podo atopar traballo noutros non o teño tan claro”. (sux.5)
- ✓ “eu xa non estou para perder tempo nin para loitas, vou o seguro”.(sux.6)

Isto segue a ser así, en gran parte, porque as mulleres coñecen e son conscientes das numerosas barreiras coas que se terán que afrontar para poder acceder e poñer posteriormente en práctica as súas competencias nun entorno real de traballo. Outro motivo é a falta de apoios e medidas para o tema da conciliación familiar, pois na maioría dos casos teñen algún tipo de situación de coidado ou dependencia familiar e no teñen con quen deixar as súas nenas e nenos e/ou maiores.

Na mesma liña, outro motivo relevante o atopamos na súa mentalidade dominada pola tradición social cara as profesións masculinas e femininas, facendo que estas acaben por inclinarse máis por certificados de familias profesionais feminizadas tales como a rama de administración e xestión, saúde, xardinaría, etcétera.

- CONCLUSIÓNS

Pese a que nas últimas décadas fomos vivindo unha evolución en relación ao papel que desempeñan as mulleres no ámbito laboral, debemos indicar que aínda hoxe por hoxe quedo un longo camiño que percorrer en relación a esta temática, posto que seguen existindo profesións categorizadas como femininas e masculinas.

As profesións que gardan relación co coidado de persoas, xestión e administración, educación, etcétera, son profesións que se categorizan como femininas e as que teñen que ver coa utilización da forza, como a construción, electricidade, mecánica, etcétera son asociadas ao xénero masculino. Temos pois mulleres enfermeiras, mestras, secretarias, limpadoras de fogares e homes enxeñeiros, albaneis, electricistas, mecánicos, etcétera.

O sexo non é o responsable dos desequilibrios entre mulleres e homes. É a cultura e non a bioloxía a que determina como deben comportarse mulleres e homes.

Aos homes esíxeselles virilidade e fortaleza, incúlcaseles a represión de calquera sentimento de tenrura que é entendido como forma de debilidade, mentres que ás mulleres déixaselles expresar libremente os seus sentimentos e incúlcaseles a delicadeza e a tenrura como virtudes esenciais.

A construción dun modelo de conduta asignado ao sexo biolóxico crea unha serie de roles e estereotipos que homes e mulleres deben desempeñar para axustarse a uns

patróns que a sociedade impón como masculinos e femininos. Isto, á súa vez, ten consecuencias en tódolos ámbitos da vida, e tamén na división sexual do traballo.

As mulleres teñen maior responsabilidade que os homes no coidado e crianza dos/as fillos/as e nas ocupacións domésticas, mentres que os homes dedícanse máis ás tarefas extradomésticas, que comprenden desde o ámbito económico e político ata o relixioso e o cultural. Para que a igualdade sexa un feito é necesario que os oficios, carreiras e profesións deixen de ter sexo e que cada cal poida elixir a súa profesión libremente.

Referencias bibliográficas

Baudelot Ch. & Establet, R. (1992). *Allez les filles!*. París: Seuil

Bonal, X. (1995): *La investigación acción en educación no sexista. Una experiencia con especial referencia a la elección de estudios postobligatorios científico-técnicos en función del género*. Madrid: CIDE.

Duru-Bellat, M. (1990). *L'École des filles*. París: L'Harmattan.

Elejabeitia, C. & López, M. (2003). *Trayectorias personales y profesionales, mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Estebaranz, A. & Mingorance, P. (2004). *Observatorio sobre Andalucía en e-igualdad (Equal I)*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Diputación de Córdoba. Instituto Andaluz de la Mujer. Proyecto de investigación inédito

INE-EPA (2014). *Informe Mujeres y Hombres en España*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Madrid. Recuperado de

http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259931459725&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888

Ley Orgánica para la Igualdad efectiva entre hombres y mujeres (L.O.I. 3/2007)

Mariño, R. (2008). *Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de F.P. en Galicia y su inserción socio-laboral (Tesis doctoral)*. Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación, España. Recuperado de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/2603/1/9788498873030_content.pdf

Meda, D. (2002). *El tiempo de las mujeres: conciliación entre vida familiar y profesional de hombres y mujeres*. Barcelona: Narcea.

Rebolledo, M. (n.d.). *Rompiendo moldes: Guía de orientación y empoderamiento para mujeres que eligen profesiones masculinizadas*. Recuperado de https://ciudadano.gobex.es/documents/1373516/0/rompiendo_moldes.pdf/2e12b9f4-8a3f-4ff7-8888-eb6ce299db74

Santos Ortega,A. & Póveda, M^a (2002). *Trabajo, Empleo y cambio Social*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

CONCEITOS EMERGENTES NA INVESTIGAÇÃO SOBRE A CARREIRA

EMERGING CONCEPTS IN CAREER RESEARCH

PATRÍCIA ARAÚJO E ROSINA FERNANDES

Universidade do Porto

Instituto Politécnico de Viseu

RESUMO

As mudanças no mercado de trabalho têm motivado os investigadores a avançar com novos paradigmas no âmbito do desenvolvimento da carreira. O objetivo deste trabalho é efetuar uma análise reflexiva sobre as novas formas de construção da carreira na atualidade, bem como perceber como a ciência as tem investigado. Para o atingir, serão revistos novos constructos, como por exemplo, *Boundaryless Careers* (Arthur & Rousseau, 1996), *Slasher Workers* (Torrão, 2013), *Portfolio Workers* (Handy, 2006), *Mini-jobs* (Blankenburg, 2012), *Multijobbing* (Hipple, 2001), *New Age Employees* (Mir, Mir, & Mosca, 2002), *Nomadic Careers* (Cadin, Bender, Saint-Giniez, & Pringle, 2000), *Desempregados* (Soeiro, 2015), *Protean Careers* (Hall, 2004), *Inemprego* (Araújo, Jordão & Castro, 2014), entre outros. Por fim, iremos refletir sobre as implicações destas novas conceções ao nível individual, social e político, bem como as suas repercussões no âmbito do planeamento de programas de aconselhamento de carreira.

Palavras-chave: carreira; emprego; desemprego; trabalho; conceitos emergentes.

ABSTRACT

Changing market labour has motivated scientific researchers to advance new paradigms on career development. The aim of this paper is to analyse and make a reflexive overview of some of the new ways to construct a career nowadays and understand how science has researched it. To address this, we will review new constructs, for example, *Boundaryless Careers* (Arthur & Rousseau, 1996), *Slasher Workers* (Torrão, 2013), *Portfolio Workers* (Handy, 2006), *Mini-jobs* (Blankenburg, 2012), *Multijobbing* (Hipple, 2001), *New Age Employees* (Mir et al., 2002), *Nomadic Careers* (Cadin et al., 2000), *Desempregados* (Soeiro, 2015), *Protean Careers* (Hall, 2004), *Anemployment* (Araújo, Jordão & Castro, 2014), and others. Finally, we reflect upon the implications of these new concepts on an individual, social and political level, as well as the repercussions on career guidance programs.

Keywords: career; employment; unemployment; work; emerging concepts.

1. INTRODUÇÃO

A um nível embrionário, as tentativas de desenvolvimento de abordagens para ajudar as pessoas a construir a sua carreira podem situar-se no século XV. Até ao século XIX foram publicados cerca de 65 livros sobre este assunto, contudo, a utilização de teorias e técnicas científicas neste processo de ajuda, remonta apenas ao final do referido século (Fernandes, 2013). Desde aí, os esforços têm sido constantes para dar corpo científico à intervenção na carreira.

Hoje o constructo de carreira constitui-se como multidimensional e complexo e a riqueza na sua compreensão decorre da necessária articulação teórica, empírica e prática, pautada pela interdisciplinaridade construída na interação entre abordagens de diferentes áreas da psicologia, onde se destacam a psicologia vocacional e a

organizacional, e até mesmo outras ciências, salientando-se os contributos da sociologia e da economia neste âmbito (Fernandes, 2013). É neste contexto, de uma perspetiva integrada da consulta psicológica de desenvolvimento da carreira, que nos enquadrámos.

Com efeito, as mudanças no mercado de trabalho têm motivado os investigadores a avançar com novos paradigmas no âmbito do desenvolvimento da carreira. Os avanços tecnológicos, a globalização dos mercados, a terciarização do trabalho, o aparecimento de novas profissões e áreas económicas, bem como o surgimento de recessões económicas e consequentes crises financeiras, levam a que as organizações se vejam forçadas a se ajustarem a um mundo cada vez mais rápido e competitivo. Em consequência, os trabalhadores vêm-se envolvidos em relações e vínculos laborais bastante diferentes dos de há décadas atrás e, assim, novos tipos de carreira estão a surgir e a ser descritos pela investigação científica em diferentes países e em inúmeras áreas, como por exemplo, a psicologia, a sociologia, a economia, entre outras.

A situação portuguesa não é exceção. De facto, como referem os autores (Castro & Pego, 1999/2000), “A carreira já não é o que era...”, oferecendo esse mesmo título ao seu trabalho, publicado em Portugal, que se demonstra atual mesmo quinze anos após a sua publicação. Os autores salientam que, numa conceção clássica, a carreira assumia uma lógica de progressão hierárquica regular e clara, com etapas bem definidas no âmbito de uma profissão, num determinado contexto organizacional ou setor de atividade, muitas vezes desenvolvida dentro de uma mesma organização e em sentido ascendente (Fernandes, 2013(Fernandes, 2013). No momento atual, esta natureza social evoluiu para uma conceção individual, na medida em que se refere ao conjunto de experiências de trabalho desenvolvidas ao longo da vida pela pessoa, envolvendo aspetos objetivos, subjetivos, (re)construções, (re)significações, movimentações ascendentes, descendentes e até paralelas, marcadas pela mudança de organizações e, frequentemente até, por mudanças geográficas, cada vez mais acentuadas neste mundo global.

A carreira pode então ser hoje em dia definida como um processo de ligações e ruturas que ocorre ao longo da vida, em função da interação dinâmica entre expectativas e desejos pessoais e os contextos de vida, caracterizados por oportunidades e ameaças, como anteviam já há 15 anos os autores (Castro & Pego, 1999/2000) que temos vindo a citar. Segundo os mesmos, a carreira constitui-se como um conjunto de microprojectos (e já não a concretização de um projeto estável e no sentido da prosperidade económica) ou trajetórias diversificadas percorridas no mundo do trabalho (Fernandes, 2013).

Paralelamente, a carreira, hoje em dia, é central da vida das pessoas, e a qualidade de vida no seu trabalho afeta direta ou indiretamente todas as outras esferas da vida. Recentes estudos têm procurado relacionar os novos tipos de carreiras (flexíveis, precárias, atípicas, entre outras designações) com inúmeros outros aspetos da vida humana, como por exemplo: o *stress* (Antonino & Ballone, 2011); a motivação e atitude no trabalho (Ingusci, Palano, Ressa, & Tanucci, 2011); a conciliação família-trabalho (Masuda et al., 2012); a identidade laboral e bem-estar no trabalho (Crocetti, Palmonari, & Pojaghi, 2011); as consequências destes novos tipos de carreiras na relação conjugal (Araújo, 2015a); e a qualidade de vida em geral (Drobnic, Beham, & Prag, 2010).

O objetivo deste artigo é realizar um sobrevoo e uma análise reflexiva sobre estas novas formas de construção da carreira na atualidade, bem como perceber como a ciência as tem investigado e desvendar potenciais caminhos para o futuro da carreira, procurando compreender em maior detalhe a situação de Portugal e Espanha, atendendo ao âmbito em que surge publicado este trabalho.

2. CONCEITOS EMERGENTES NA INVESTIGAÇÃO SOBRE A CARREIRA

Marcados pela constatação de que as carreiras estão a perder a sua linearidade e previsibilidade, novos constructos começam a emergir. De seguida, apresentam-se alguns desses conceitos, mantendo propositadamente a nomenclatura na língua original. De notar que existirão, por certo, outros conceitos, porém, serão aqui considerados os mais relevantes. Além disso, dada a origem deste artigo, constructos emergentes provenientes de publicações ou investigações relativas à Portugal e Espanha terão destaque.

2.1. *Boundaryless Careers, Kaleidoscope Careers e Protean Careers*

A literatura tem unificado as diversas nomenclaturas que surgem associadas às *Boundaryless Careers* sob o termo *Contemporary Careers*, um meta constructo que incluiu também as *Kaleidoscope Careers* (Mainero & Sullivan, 2005; 2006), as *Protean Careers* (Hall, 2004), entre outras.

As *Boundaryless Careers* podem ser definidas como a sequência de oportunidades de trabalho além da fronteira de uma organização ou emprego. A expressão foi inicialmente introduzida como resposta ao tema '*the boundaryless organization*', num encontro da *Academy of Management*, em 1993 (Cortini, Tanucci, & Morin, 2011). Mais tarde, o conceito foi sendo desenvolvido por outros autores nomeadamente por Arthur e Rousseau (1996). Lo Presti, Nonnis, and Briscoe (2011) realçam que diversos investigadores ao longo do tempo têm sugerido outras terminologias, como por exemplo, *Boundary-crossing Careers*. Independentemente das designações, algumas

características importantes das *Boundaryless Careers* incluem: o conhecimento e a transferência de competências entre traballos e organizacións; a identificación persoal com experiências de traballo significativas (*meaningfulness work experiences*); o desenvolvemento de múltiples redes de contactos (*networking*); e a responsabilización individual pola gestión de carreira. A literatura científica acaba por investigar as *Boundaryless Careers* en relación com o traballo atípico e/ou precário e tamén com os *freelancers* que voluntariamente escolhem este tipo de carreiras livres de fronteiras e caracterizadas, muitas veces, por múltiples traballos en diversas organizacións e com vários tipos de funcións. Esta tipología marca o inicio de uma individualização da gestão da carreira e o afastamento cada vez maior de uma carreira gerida pelo empregador, ou seja, por uma mesma organização.

Por sua vez, o *Kaleidoscope Career Model* foi desenvolvido com base em cinco estudos que recorreram a diversas metodologias com mais de 3000 profissionais americanos (Mainiero & Sullivan, 2005; Sullivan, Forret, Carraher, & Mainiero, 2009). Um caleidoscópio produz mudança de padrões quando o tubo é rodado, mudando a sua aparência. As *Kaleidoscope Careers* assemelham-se a esse instrumento, na medida em que os indivíduos mudam os padrões das suas carreiras fazendo alterações em vários aspetos das suas vidas. As pessoas avaliam os seus papéis, as suas escolhas e as opções disponíveis, 'através da lente' para encontrar o melhor ajustamento às exigências, constrangimentos e oportunidades de traballo. À medida que é tomada uma decisão, o padrão do caleidoscópio muda.

Assim como o caleidoscópio usa três lentes/espelhos para criar padrões infinitos, as pessoas, segundo os autores, focam-se em três parâmetros quando tomam decisões, criando assim o padrão de caleidoscópio da sua carreira:

(i) Authenticity. Whereby the individual's internal values are aligned with his/her external behaviors and the values of the employing organization; (ii) Balance. Whereby the individual strives to reach an equilibrium between work and non-work (e.g. family, friends, elderly relatives, personal interests) demands; (iii) Challenge. Which is an individual's need for stimulating work (e.g. responsibility, autonomy) as well as career advancement (Sullivan et al., 2009, p. 290).

Estes parâmetros representam novidade em relação à forma como as carreiras eram desenvolvidas há algumas décadas, nas quais a estabilidade do vínculo e a remuneração pareciam ser centrais. Autenticidade, equilíbrio e desafios são agora aspetos fulcrais no desenvolvemento da carreira.

Finalmente, unindo a psicologia vocacional e a organizacional, Douglas Hall introduziu pela primeira vez o termo *Protean Career* no livro '*Careers in organizations*', descrevendo carreiras orientadas por valores pessoais em vez de recompensas organizacionais e que servem a pessoa por inteiro, sua família e seu objetivo/sentido da vida (Hall, 2004). O autor descreve-a, mais recentemente, da seguinte forma: "*the protean career (vs. the traditional career) is one in which the person, not the organization, is in charge, the core values are freedom and growth, and the main success criteria are subjective (psychological success) vs. objective (position, salary)*" (Hall, 2004, p.4). Neste âmbito, o trabalhador é visto como implicado em esforços de autonomia de gestão da sua própria carreira (*self-directed career management*) e guiado sob os seus valores (*values-driven*).

2.2. Nomadic Careers, Mini-jobs e Multijobbing

Consideramos para este texto que as *Nomadic Careers* (Cadin et al., 2000), os *Mini-jobs* (Blankenburg, 2012) e o *Multijobbing* (Hipple, 2001) são conceitos interrelacionados, uma vez que espelham a natureza mutante e alternante das novas carreiras (daí a expressão *nomadic*), tanto na Europa como nos Estados Unidos da América. É desta forma que são descritas as *Nomadic Careers* pelo autor em França.

Os *Mini-jobs* foram uma iniciativa implementada na Alemanha e Reino Unido, sem sucesso. Segundo Blankenburg (2012) a evolução destas novas carreiras para um conjunto de *Mini-jobs* não representou solução nenhuma, nem para a Alemanha nem para o Reino Unido. Para compreender melhor os contornos dos *mini-jobs*, vejamos as palavras da autora:

The German "mini-jobs" initiative was introduced in Germany in 2003. German "mini-jobs" are just what it says on the tin: precarious employment for up to €400 (£315) per month (...) "Mini-jobbers" thus forgot core benefits of regular employment, such as building up pension claims [and] face the reduction of unemployment benefit for recipients. According to the most recent figures of the German Employment Agency, 7.3 million Germans, or one in every five employees, held "mini-jobs" in September 2010. (...) "Mini-jobs" are set to follow suit for a much larger group of workers (Blankenburg, 2012, para. 2/3).

Por seu turno, o *Multijobbing* (Hipple, 2001) tem sido descrito como acumulação de múltiplos trabalhos, mais frequente entre trabalhadores contingentes ou atípicos ou com contratos não-permanentes do que em trabalhadores 'tradicionais' com vínculos permanentes (Hipple, 2001). Segundo o autor, esta situação é explicada pelo facto de muitos trabalhadores não-permanentes terem menos horas de trabalho e, logo, menos

rendimentos pelo que se veem forçados a acumular múltiplos trabalhos, independentemente de serem trabalhadores a *part-time* ou a *full-time*. A acumulação de vários trabalhos em diversas organizações foi descrita também em Portugal como um impacto de vida vivida em precariedade, nomeadamente em graduados (Araújo & Jordão, 2011; Araújo, Jordão, & Castro, In Press-b). O *Multijobbing* parece estar a tornar-se uma realidade um pouco por toda a Europa e, apesar de ser considerado por muitos trabalhadores uma desvantagem, outros consideram-no como uma forma de obter variabilidade no trabalho, conhecer pessoas e locais diferentes, conseguir uma mais alargada rede de contactos para o futuro e ter oportunidade de aprendizagem (Araújo, 2009, 2015b).

2.3. *Portfolio Workers e Slasher Workers*

Muitos destes conceitos emergentes sobre a carreira sobrepõem-se. Neste caso, os *Portfolio Workers* e os *Slashers Workers* são designações que caracterizam a postura e o tipo de trabalhador, que acabam por influenciar a investigação sobre as novas carreiras.

Os *Slasher Workers* (Torrão, 2013) ou a ‘Geração *slash*’ ou ‘*Slashers*’, são trabalhadores jovens que acumulam trabalhos em áreas bastante distintas. Por exemplo, perseguir uma carreira na moda, teatro ou outros campos das artes, enquanto se exerce simultaneamente uma profissão de escritório. Se esta componente pode ser explicada por motivos financeiros, também podemos encontrar razões que se relacionam com outros constructos já explorados: orientar-se pelos seus valores, autogerir a sua carreira, ser autónomo e não ter fronteiras (não se vincular a apenas uma organização), como forma de procurar a sua satisfação e sucesso profissional.

Noutra frente, Charles Handy introduz a expressão *Portfolio Workers* (Handy, 2006), observando que “cada vez mais pessoas seriam levadas a tornar-se - ou poderiam optar por tornar-se - trabalhadores por conta própria, reunindo um pacote de diferentes empregos, clientes e estilos de trabalho” (Handy, 2006, p. 127), algo que o autor denominou de “economia-pulga”.

Muitos trabalhadores denominados hoje de precários, flexíveis ou sem fronteiras (que o último autor denomina de ‘pulgas’), representavam em 2006 “mais de metade da força de trabalho britânica coletada” (Handy, 2006, p. 127). O facto de vivermos atualmente no mundo do conhecimento e da informação, onde essas pequenas empresas e indivíduos por conta própria podem operar de forma eficaz e útil (Araújo, Jordão & Castro, 2014) pode fazer com que um novo tipo de empreendedorismo esteja a (re)nascer, principalmente em profissionais graduados que, muitas vezes, já possuem

também *Boundaryless Careers*, são *Slashers* e podem ter ainda outras características já abordadas em conceitos anteriormente explorados. Na realidade, parece que uma nova 'teia' começa a formar-se com todos estes construtos que se interligam...

2.4. New Age Employees, Inemprego e Desempregados

Todos estes constructos se relacionam de alguma forma com a investigação no âmbito da *Employee-Organizational Relationship* (EOR) (Coyle-Shapiro & Shore, 2007), área que tem vindo a ser investigada nos últimos vinte anos e que pode ser definida, segundo os autores, como “*an overarching term to describe the relationship between the employee and the organization*” (Coyle-Shapiro & Shore, 2007, p. 3).

Nessa exploração de novas formas de EOR, o conceito de *New Age Employees* inclui os trabalhadores que cada vez mais têm diferentes expectativas das organizações e estão a desenvolver uma forte desconfiança face às mesmas devido a despedimentos e fracas condições de trabalho. Neste sentido, também o nível de compromisso/implicação organizacional (conceito que tem vindo a ser estudado desde os anos 70 do século XX) está a mudar (Mir et al., 2002). Assim, os autores propõem que o *New Age Employee* demonstrará, cada vez mais, níveis de compromisso superiores com o seu trabalho/profissão e menos com a organização, nas palavras dos autores: “*ultimately, the picture of the new age employee is that of a driven and innovative worker, but one who is far less loyal to any organizational setting*” (Mir et al., 2002, p. 196).

Se a visão dos autores aparenta ser positiva, de alguma forma, do ponto de vista do trabalhador, já para as organizações estes resultados deveriam ser preocupantes: a lealdade organizacional diminui, logo, a produtividade baixa e o risco de *turn-over* aumenta, assim como as dificuldades em reter talento na organização. Com efeito, esta visão do *New Age Employee* tem sido encarada de forma menos positiva principalmente em sociedades com dificuldade em lidar com a incerteza e instabilidade como parece ser o caso de Portugal (Preda, 2012). A precariedade laboral tem sido entendida como algo negativo na nossa sociedade. Expressões como os *Desempregados* (Soeiro, 2015) têm surgido para designar principalmente jovens, em constante mudança e instabilidade laboral, que não conseguem encontrar um emprego e que, para além disso, são envolvidos no que o autor denomina de 'precariedade assistida pelo Estado', ou seja, o próprio Estado confere bolsas, contratos empregos-inserção e outras modalidades de trabalho precário que envolve já milhares de pessoas. O autor chega a afirmar que os precários e os desempregados juntos (os *Desempregados*) representam já cerca de

metade da população trabalhadora em Portugal vaticinando que, no futuro, os precários marcarão a diferença.

De facto, em Portugal e também na vizinha Espanha, a precariedade não foi bem recebida pelos trabalhadores e, por certo, será difícil estes abraçarem estas novas modalidades de carreira. Um outro constructo procurou enquadrar estas duas vivências: a precariedade e o desemprego. Tem sido estudado sob a designação de Inemprego (*Anemployment/Inempleo*). O Inemprego ([in] partícula de negação do [emprego]) é a vivência involuntária de relações laborais atípicas, precárias ou flexíveis, alternada com momentos de desemprego (Araújo, Castro, & Jordão, 2014). Mais recentemente, ao gerar uma teoria acerca de como os graduados portugueses lidam com o inemprego, os autores descrevem um novo processo dinâmico e uma característica psicológica emergente que denominam de *Multiplasticizing*, que se configura em quatro diferentes perfis de inemprego: *Embracing anemployment*, *Accepting anemployment*, *Enduring anemployment* e *Fighting anemployment* (Araújo, Jordão, & Castro, In Press-a). Estes novos perfis acabam por se interligar com novas formas de construção da carreira sendo que os dois primeiros (*Embracing* e *Accepting Anemployment*) representam trabalhadores mais próximos da noção de *New Age Employee* e até com uma *Protean Career* atitude, enquanto os dois últimos perfis (*Enduring* e *Fighting Anemployment*) se aproximam de uma visão mais negativa, coerente com a visão dos novos trabalhos como precários.

2.5. Geração do Nunca-mais, Geração Nem-nem, Geração *Mileurista* e outros conceitos

Os conceitos apresentados nesta secção não foram alvo de investigação científica com evidência, mas emergem frequentemente na comunicação social em Portugal e Espanha, pelo que julgamos ser dignos de uma nota neste trabalho.

Em Portugal, por exemplo, a expressão Geração Nem-nem designa a vivência dos jovens que nem estudam, nem trabalham, nem estão em formação, nem arranjam emprego (Martins, 2013). Carlos Feixa, antropólogo e docente, tem refletido sobre o tema em artigos jornalísticos, designando a atual geração de jovens por 'geração replicante e indignada' constituída por jovens 'hiperformados e hiperinformados' e sem dúvida precarizados (Feixa, 2009a, 2009b).

O autor analisa também a chamada Geração Peter Pan e a Geração do Nunca-mais, explanando que as lentas transições para a idade adulta e a dilatação do período formativo contribuem para que os jovens vivam uma fase em que nunca mais se arranja emprego, nunca mais se casam, etc.

Por fim, uma designação que parece unir os países da península ibérica: a Geração 500 euros (DECO, 2014) em Portugal ou a Geração *Mileurista* em Espanha (também designados *Los mileuristas*). São termos cunhados pela comunicação social para designar jovens altamente qualificados, com conhecimentos de diversas línguas e frequentemente com estudos pós graduados, que ficaram presos a salários reduzidos. Como refere uma autora do El País (versão inglesa): “the term mileurista has come to define the plight of the best-educated generation in Spain’s history” (Mars, 2015, para. 2).

3. CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

Foram apresentados anteriormente alguns conceitos emergentes na investigação sobre a carreira. Todos têm aspetos em comum: emergem num contexto socioeconómico de desafios, recessões económicas e mudanças tecnológicas profundas na sociedade mundial, com particular impacto na Europa. No caso de Portugal e Espanha, países ironicamente com um papel marcante na história do mundo, estas mudanças representam desafios específicos para a Península Ibérica, marcada por taxas crescentes de desemprego, instabilidade e necessidade urgente de repensar todo o sistema social e de trabalho. Assim, neste último momento desta reflexão, tentaremos desbravar alguns caminhos aos quais a emergência destas carreiras nos poderá levar...

3.1. A gestão da incerteza

Do ponto de vista dos trabalhadores, uma ideia geral está por detrás de todas estas novas perspetivas da carreira: a noção de incerteza. A incerteza, “o risco, a insegurança e outros termos da mesma constelação semântica, podem ser considerados o sinal dos tempos das sociedades ocidentais, afetando a vida diária e as experiências pessoais”(Castro, 2010, p. 6). As novas gerações de trabalhadores, que entram agora no mercado de trabalho, já parecem estar mais preparadas psicologicamente para lidar com esta incerteza laboral, no entanto, os programas de intervenção para a empregabilidade e promoção de competências de gestão de carreira, poderão passar, na nossa opinião, por ações orientadas para a promoção de estratégias pessoais e psicológicas de gestão de incerteza, o que constituirá talvez até mais um caminho para a intervenção psicológica vocacional.

O assunto não é novo e é “carregado de interdisciplinaridade”, como nos diz Smithson (2008, p. 214). Com efeito, segundo o autor, a psicologia, a economia, a gestão, a filosofia, as neurociências, as ciências ambientais e as ciências políticas são algumas ciências que se dedicam a estudar a incerteza na vida humana e seus impactos. A investigação sobre a incerteza tem vindo a ser relacionada com modelos de tomada de

decisão, que até há bem poucos anos apenas levavam em conta explicações cognitivas, porém agora “*we do not just think we are uncertain, we also feel uncertain*” (Smithson, 2008, p. 211) e, assim, Damásio (1994), trouxe as emoções para o centro da discussão. Por isso, vale a pena refletir que:

“uncertainty, risk, insecurity and other terms in the same semantic constellation can be considered the zeitgeist of Western contemporary societies, affecting daily life and experience. Both psychological and socio-cultural points of view will be assumed in order to identify some of the antecedents of this phenomenon. Rationality, control and meaning-making processes will be used as conceptual tools to understand psychological organization of life experience (Coimbra, 2005, p. 3).

A palavra incerteza pode ter ganho um cariz negativo nos últimos tempos, porém, também abre portas ao imprevisto positivo, ou seja, às surpresas da vida que podem passar a ser encaradas de forma mais aberta pela nova geração, tal como já afirmava Gellat quando se referia ao conceito de incerteza positiva há mais de 25 anos (Gelatt, 1989). Talvez tenha chegado o momento de introduzir a gestão da incerteza de uma forma mais consciente e intencional na educação em geral e na preparação para a vida ativa em particular.

3.2. Carreiras internacionais e o (re)nascido de um novo empreendedorismo

Como referem Alves, Cantante, Baptista, and Carmo (2011, p. 8), num estudo sobre a precariedade laboral em jovens portugueses, estes estão a ingressar “no cumprimento de um ancestral destino da alma lusa: a emigração”. O número de emigrantes portugueses com o ensino superior aumentou mais de 87% numa década, passando de um total de 77.790 em 2001 para mais de 145 mil em 2011 (Observador, 2014b), sendo o Reino Unido atualmente o principal destino da emigração portuguesa – este representou 50% do fluxo migratório de 2013, seguido pela Suíça e pela Alemanha. Portugal é ainda o país da União Europeia com o maior aumento do fluxo de emigração entre 2008 e 2012. Teve um aumento de 155% do fluxo de emigração neste período, o maior de toda a União Europeia (Observador, 2014a). Com efeito, um estudo elaborado a pedido da Presidência da República Portuguesa (Lobo, Ferreira, & Rowland, 2015) revela que 53,1% dos jovens entre os 15 e os 24 anos consideram trabalhar fora de Portugal. Poder-se-ia pensar que as motivações para sair de Portugal seriam estar em situação de desemprego ou ter a possibilidade de auferir mais rendimentos, porém, os motivos são mais variados. Segundo o mesmo estudo, “ter melhores oportunidades de encontrar emprego” foi a opção mais selecionada (51,3%), seguida de “ter melhores

condições de trabalho” (38,6%), “ter melhores condições de carreira ou negócio” (14,2%) e, por fim, “descobrir algo novo e conhecer novas pessoas” selecionada por 13,3% dos jovens” (Lobo et al., 2015).

As carreiras multinacionais estão a crescer por toda a Europa. Muitos jovens desejam ir trabalhar para o estrangeiro. A comunicação social, por vezes, parece querer fazer passar a ideia de que os jovens se sentem obrigados a ir, contudo, diversos estudos têm mostrado que os jovens desejam ir, por enriquecimento pessoal e para conhecer o mundo, agora que realmente se tornou uma ‘Aldeia Global’ e que é possível em poucas horas estar em qualquer parte do planeta. Se, por um lado, esta situação representa um enorme enriquecimento a nível pessoal e profissional para as ‘almas lusas’, ao nível dos países, observa-se, por um lado, a fuga de cérebros (Observador, 2014b) e, por outro, o aumento das dificuldades fiscais e económicas, com uma diminuição da população ativa e com um forte envelhecimento da população em geral. Ainda assim, as novas carreiras multinacionais, multiculturais e ‘multi-muitas outras coisas’, parecem ter chegado para ficar, associadas muitas vezes ao teletrabalho e, cada vez mais, desejadas pela nova geração ‘hiper-tecnologizada’.

Numa outra vertente, com forte relação, vê-se ocorrer um novo folego de empreendedores. Apesar de frequentemente ser um empreendedorismo de alguma forma ‘forçado’ (por se encontrarem em situação de desemprego ou de precariedade ou por estarem a vivenciar ‘zonas cinzentas laborais’ em que se é na realidade um prestador de serviços ‘disfarçado’ de um empregado, com vínculo) dados do Eurobarómetro, em 2011, revelaram um índice de predisposição ao empreendedorismo um pouco mais elevado em Portugal do que a média da União Europeia: 26.7% dos portugueses *versus* 23% dos europeus consideraria a hipótese de criar o seu próprio negócio. Dados mais recentes demonstram que cerca de 33% dos adultos, com idades compreendidas entre 35-44 anos, ponderam o empreendedorismo em caso de desemprego (Lobo et al., 2015) e são os jovens com idades entre os 15 e os 34 anos que mais colocam essa possibilidade (cerca de 85.5%). Assim, é possível que o empreendedorismo renasça também no nosso país, dando um novo folego à economia e trazendo à luz as abordadas novas carreiras que se fundamentam na autonomia e são orientadas por valores do trabalhador.

3.3. Um possível reequilíbrio entre o ócio e o trabalho?

Em tempos, fomos uma sociedade centrada na família, depois uma sociedade centrada no trabalho (ainda somos) e hoje vivemos cada vez mais numa sociedade de

informação, de tecnologia, enfim, uma sociedade *fast*. Será que o trabalho e a carreira perderão importância neste contexto?

Em determinados períodos históricos outras componentes da vida humana foram despromovidas, como por exemplo, o contacto com a natureza, o ócio, o tempo de qualidade em família ou o '*dolce far niente*'. Contudo, recentemente têm (re)emergido posturas e valores como a psicologia positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), a noção de *savoring* (Bryant, Ericksen, & Dehoek, 2013), as filosofias orientais (Yoga, meditação, etc.) entram no ocidente e a ciência começa agora a estudá-las, por exemplo, na vertente do *mindfulness* (Martín-Asuero & García-Banda, 2010; Newsome, Waldo, & Gruszka, 2012). Para além disso, o *slow movement* sobressai. Marcado pela obra de Carl Honoré denominada *In Praise of Slowness: How A Worldwide Movement Is Challenging the Cult of Speed* (Honoré, 2005), procura instigar o fim da pressa e o retorno a formas mais pacíficas e simples de vida, sem taxas, estatísticas, índices, e outras atitudes *fast* que caracterizam a sociedade atual. Especificamente no campo laboral, o *Downshifting* baseia-se essencialmente na insatisfação com as condições e consequências do trabalho. É um movimento que visa estimular as pessoas a viver uma vida mais simples, com um decréscimo do consumismo e materialismo, uma diminuição do tempo de trabalho e uma redução dos custos psicológicos inerentes (*stress*). O objetivo é substituir a filosofia *work-to-live* pela ideologia *live-to-work* (Araújo, In Press).

Posto isto, será possível hoje um reequilíbrio entre o ócio e o trabalho e, logo, uma reformulação da forma como construímos as carreiras até aqui? Serão estas novas carreiras uma possibilidade de maior qualidade de vida, tempo em família e contacto com a natureza? Mais tempo livre ou mesmo o '*dolce far niente*'? Será possível conciliar a incerteza a todos os níveis com um viver mais pleno, descentrado do trabalho e centrado na vida? Será esse mais um caminho? A reflexão fica em aberto.

Referencias bibliográficas

- Alves, N., Cantante, F., Baptista, I., & Carmo, R. (2011). *Jovens em Transições Precárias: Trabalho, Quotidiano e Futuro [Youth in Precarious transitions: Work, Daily Life and Future]*. Lisboa: Editora Mundos Sociais
- Antonino, C., & Ballone, F. (2011). Atypical Workers and Burnout: Preliminary Research. In M. Cortini, G. Tanucci, & E. Morin (Eds.), *Bounderyless careers and Occupational Well-Being* (pp. 171-180). England: Palgrave Macmillan.
- Araújo, P. (2009). *Os inempregáveis: Estudos de caso sobre os impactos psicossociais do nao-emprego em licenciados portugueses. [Dissertação de Mestrado]*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

- Araújo, P. (2015a). The Freelancer Couple?: New couples, new careers and new skills for the XXI century. doi:<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2823.2163>
- Araújo, P. (2015b). *Multiplasticity: A Grounded Theory on the Adaptation to Anemployment*. (Doctoral Thesis), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Araújo, P. (In Press). O Trabalho e o Ócio como património imaterial da humanidade: Dos primórdios dos tempos até aos atuais movimentos. In U. S. d. Compostela (Ed.), *Cidadanía, poboación activa e sociedade inclusiva: Impacto de la crise en el patrimonio inmaterial de las personas*. Espanha: Universidad de Santiago de Compostela.
- Araújo, P., Castro, J., & Jordão, F. (2014). "Always a worker, hardly an employee": The 'anemployment' as an emergent labour category" [Sempre Trabalhador, Dificilmente Empregado": O "Inemprego" Como uma Dimensão Laboral Emergente]. *Revista Trabalho e Educação*, 23(3), 31-53.
- Araújo, P., & Jordão, F. (2011). "Os Inempregáveis": Estudos de caso sobre os impactos psicossociais do não-emprego em licenciados portugueses. *Análise Psicológica*, 2(XXIX), 289-314. doi:<http://dx.doi.org/10.14417/ap.54>
- Araújo, P., Jordão, F., & Castro, J. (In Press-a). Consequences of atypical work relations and unemployment in higher education graduates: An integrative literature review. In U.Católica (Ed.), *Pessoas e trabalho: investigação, diagnóstico e intervenção nas organizações [People and work: research, diagnosis and intervention in organizations]*. Braga: Aletheia.
- Araújo, P., Jordão, F., & Castro, J. (In Press-b). Multiplasticity: A Grounded Theory on the Adaptation to Anemployment. *Revista Ciências do Trabalho*.
- Arthur, M., & Rousseau, D. (1996). *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. New York: Oxford University Press
- Blankenburg, S. (2012, December 2014). 'Minijobs' don't work in Germany, and they won't work in Britain. *The Guardian [21 August]*. Retrieved from <http://www.theguardian.com/commentisfree/2012/aug/21/mini-jobs-germany-britain>
- Bryant, F., Ericksen, C., & Dehoek, A. (2013). Savoring. *Blackwell Reference Online*. Retrieved from http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9781405161251_chunk_g978140516125121_ss1-3

- Cadin, L., Bender, A., Saint-Giniez, V., & Pringle, J. (2000). *Carrières Nomades et Contextes Nationaux. Revue de gestion des ressources humaines*, 76-96.
- Castro, J. (2010). *Juventude: A Aprendizagem da Esperança – Na Profissão*. Paper presented at the Ciclo de conferências “Ecce Homo” sob o tema “Juventude”. Associação Católica do Porto. 25 de Maio. Porto, Porto.
- Castro, J., & Pego, A. (1999/2000). A Carreira já não é o que era.... *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15-16, 13-20.
- Coimbra, J. (2005). Subjective perceptions of uncertainty and risk in contemporary societies: affective-educational implications. In I. Menezes, J. L. Coimbra, & B. P. Campos (Eds.), *The affective dimension of education: european perspectives* (pp. 3-12). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cortini, M., Tanucci, G., & Morin, E. (2011). *Bounderyless careers and Occupational Well-Being*. England: Palgrave Macmillan
- Coyle-Shapiro, J., & Shore, L. (2007). The employee-organization relationship: where do we go from here? *Human resource management review*, 17(2), 166-179. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.03.008>
- Crocetti, U., Palmonari, A., & Pojaghi, B. (2011). Work Identity, Well-being and Time Perspective of Typical and Atypical Young Workers. In M. Cortini, G. Tanucci, & E. Morin (Eds.), *Bounderyless careers and Occupational Well-Being* (pp. 181-190). England: Palgrave Macmillan.
- Cuyper, N., Sora, B., De Witte, H., Caballer, A., & Peiró, J. (2009). Organizations' Use of Temporary Employment and a Climate of Job Insecurity among Belgian and Spanish Permanent Workers. *Economic and Industrial Democracy*, 30(4), 564–591. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0143831X09336808>
- DECO. (2014). Geração 500 euros: trabalho cada vez mais precário. *Deco - Revista da Associação Portuguesa de Defesa do Consumidor*. Retrieved from <http://www.deco.proteste.pt/dinheiro/desemprego/noticia/geracao-500-euros-trabalho-cada-vez-mais-precario>
- Drobnic, S., Beham, B., & Prag, P. (2010). Good Job, Good Life? Working Conditions and Quality of Life in Europe. *Social Indicator Research*, 99, 205-225. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11205-010-9586-7>

- Feixa, C. (2009a). La generación indignada. *El País*, (20 de Setembro). Retrieved from http://politica.elpais.com/politica/2011/09/19/actualidad/1316455877_413677.htm
- Feixa, C. (2009b). La generación replicante. *El País*, (18 de Setembro). Retrieved from http://elpais.com/diario/2009/09/18/opinion/1253224813_850215.html
- Fernandes, R. (2013). *Bem-estar subjetivo no (des)emprego: um estudo sobre o ajustamento pessoa-ambiente profissional (Tese de Doutoramento)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- Gelatt, H. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 252-256. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.36.2.252>
- Hall, D. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1-13. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>
- Handy, C. (2006). *O Meu Eu e outros temas importantes [Myself and Other More Important Matters]*. Lisboa: Actual Editora
- Hipple, S. (2001). Contingent work in the late-1990s. *Monthly Labor Review*(March), 3-27.
- Honoré, C. (2005). *In Praise of Slow: How a Worldwide Movement Is Challenging the Cult of Speed*. London: Orion Publishing
- Ingusci, E., Palano, F., Ressa, L., & Tanucci, G. (2011). Atypical Employment: An Explorative Study of the Motivations and Attitudes of Atypical Workers. In M. Cortini, G. Tanucci, & E. Morin (Eds.), *Boundaryless careers and Occupational Well-Being* (pp. 191-202). England: Palgrave Macmillan.
- Lo Presti, A., Nonnis, M., & Briscoe, J. (2011). The Protean and Boundaryless Career in Italy: Game on? In M. Cortini, G. Tanucci, & E. Morin (Eds.), *Boundaryless careers and Occupational Well-Being* (pp. 7-16). England: Palgrave Macmillan.
- Lobo, M., Ferreira, V., & Rowland, J. (2015). *Emprego, Mobilidade, Política e Lazer: Situações e Atitudes dos Jovens Portugueses Numa Perspectiva Comparada*. Lisboa: Observatório Permanente da Juventude/Barómetro da qualidade da Democracia/Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa
- Mainiero, L., & Sullivan, S. (2005). Kaleidoscope careers: an alternative explanation for the opt-out generation. *Academy of Management Executive*, 19(1), 106-123.

- Mars, A. (2015). Spain's €1,000-a-month generation, one decade on: So-called 'milleuristas' have got used to their low-income lives since the term was coined. *El País*. Retrieved from http://elpais.com/elpais/2015/05/14/inenglish/1431604981_253944.html
- Martín-Asuero, A., & García-Banda, G. (2010). The mindfulness-based stress reduction program (MBSR) reduces stress-related psychological distress in healthcare professionals. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 897-905. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600002547>
- Martins, R. (2013, 24 de Novembro de 2013). Portugal já tem quase meio milhão de jovens que não estudam nem trabalham. *Público*, pp. 10-13. Retrieved from <http://www.publico.pt/portugal/noticia/portugal-ja-tem-quase-meio-milhao-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-1613702>
- Masuda, A. D., Poelmans, S. A. Y., Allen, T. D., Spector, P. E., Lapierre, L. M., Cooper, C. L., . . . Moreno-Velazquez, I. (2012). Flexible work arrangements availability and their relationship with work-to-family conflict, job satisfaction, and turnover intentions: A comparison of three country clusters. *Applied Psychology: An International Review*, 61(1), 1-29.
- Mir, A., Mir, R., & Mosca, J. (2002). The new age employee: An exploration of changing employee-organization relations. *Public Personnel Management*, 31(2), 187-200. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/009102600203100205>
- Newsome, S., Waldo, M., & Gruszka, C. (2012). Mindfulness Group Work: Preventing Stress and Increasing Self-Compassion Among Helping Professionals in Training. *Journal for Specialists in Group Work*, 37(4), 297-311. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/01933922.2012.690832>
- Observador. (2014a). Entre 2008 e 2012, o fluxo de emigração portuguesa aumentou 155%. Retrieved from <http://observador.pt/2014/06/30/de-2008-2012-o-fluxo-de-emigracao-portuguesa-aumentou-155/>
- Observador. (2014b). Fuga de cérebros: emigrantes licenciados aumentaram 87% numa década. Retrieved from <http://observador.pt/2014/07/21/fuga-de-cerebros-numero-de-emigrantes-licenciados-dispara/>
- Preda, O. (2012). Hofstede's Dimensions in Portugal. *Romanian Economic and Business Review*, 7(4), 62-69.

- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Smithson, M. (2008). Psychology's Ambivalent View of Uncertainty. In G. Bammer & M. Smithson (Eds.), *Uncertainty and Risk: Multidisciplinary Perspectives* (pp. 205-217). London: Earthscan Publications Ltd.
- Soeiro, J. (2015). *A formação do precariado – Transformações no trabalho e mobilizações de precários em Portugal [The formation of the precariat - Changes in Work and mobilization of precarious workers in Portugal]*. (Doctoral Thesis), Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Sullivan, S., Forret, M., Carraher, S., & Mainiero, L. (2009). Using the kaleidoscope career model to examine generational differences in work attitudes. *Career Development International*, 14(3), 284-302. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/13620430910966442>
- Torrão, S. (2013). Previsão: o futuro começa hoje. *Revista Montepio*(9), 37-41.

THE UNEMPLOYMENT PROFILES IN PORTUGAL

OS PERFIS DE INEMPREGO EM PORTUGAL

PATRÍCIA ARAÚJO, FILOMENA JORDÃO E JOSÉ CASTRO

Universidade do Porto

FPCEUP

Instituto de Emprego e Formação Profissional, Portugal

RESUMO

Novos tipos de carreiras têm emergido em consequência de mudanças no mercado de trabalho, que não se encaixam na clássica oposição emprego-desemprego. Posteriormente, surge o inemprego, definido como a experiência do trabalho, ao longo da carreira, alternando trabalhos precários com desemprego, constructo que temos vindo a propor e a estudar. Usando um 'concurrent design', com métodos qualitativos (Grounded Theory) e quantitativos (questionário electrónico), numa investigação com três anos de duração, foi gerada uma teoria substantiva. Multiplasticizando/Multiplasticizing é a categoria central e quatro perfis de inemprego emergiram: Acolher o inemprego, aceitar o inemprego, resistir ao inemprego e combater o inemprego. Discute-se futuros passos para a investigação bem como implicações ao nível da orientação vocacional, das políticas de ensino superior e da gestão de recursos humanos.

Palavras-chave: Multiplasticidade; graduados do ensino superior; perfis; inemprego; desemprego; precariedade

ABSTRACT

New types of careers are emerging in consequence of labor market changes, which do not fit the classical polarity employment-unemployment. Subsequently, *anemployment* emerged, defined as the experience of work, throughout one's career, alternating precarious jobs and unemployment, construct which we've been proposing and studying. Using a concurrent design, mixing qualitative (Classic Grounded theory) and quantitative (electronic survey) methods, in a three years long research, a substantive theory was generated. Multiplasticizing is the core category in our findings and four anemployment different profiles emerged: Embracing anemployment, accepting anemployment, enduring anemployment and fighting anemployment, which will be detailed presented in this communication. Future research and implications for career guidance and higher education and human resources management policies are discussed.

Key-words: Multiplasticity; higher education graduates; profiles; 'anemployment'; unemployment; precariousness

1. INTRODUCTION

Research focus on career development has been abundant in the last few years motivated by the changing nature of careers (Sullivan, 1999), which have been affected by volatile markets, economic crises and the development of technology. Besides the vast unemployment research in the past century (Blustein, Kozan, & Connors-Kellgren, 2013; Fryer, 1986; Jahoda, 1981), new work relations and phenomena have emerged, called by various designations, for example, flexible and atypical work (Nienhueser, 2005), precarious work (Kalleberg, 2009), job insecurity (Burchell, 2005; Cesário & Feijão, 2014), contingent work (Chambel & Fontinha, 2009) and many others.

In consequence of these new work arrangements, numerous new constructs have emerged to better understand the new careers (Araújo & Fernandes, In Press): boundaryless careers (Arthur & Rousseau, 1996), portfolio workers (Handy, 2006), employee-organization relationships (EOR) (Coyle-Shapiro & Shore, 2007), Kaleidoscope Carrers (Sullivan, Forret, Carraher, & Mainiero, 2009), Protean Careers (Hall, 2004), Nomadic Careers (Cadin, Bender, Saint-Giniey, & Pringle, 2000), Multijobbing (Hipple, 2001).

It is this context that anemployment construct emerges, from several research developed in the last few years, utilizing different research methods (Araújo, 2015; Araújo & Jordão, 2011; Araújo, Castro, & Jordão, 2014; Araújo, Jordão, & Castro, 2015; Araújo, Jordão, & Castro, 2015; Araújo, Jordão, & Castro, In Press).

Anemployment (a neologism composed by the word 'employment' to which is added the negation prefix, an- [an-employment]) can be defined as the the experience of work, throughout one's career, alternating atypical work arrangements of several types and moments of unemployment (Araújo, Castro, & Jordão, 2014). Anemployment constitutes a whole new way of building one's career and even life, since it "represents the 'worst' of two worlds – precarious and unemployed at the same time" (Araújo, 2015, p. 143), and workers continue years in a row alternating between these two situations, with enormous impacts on their lives.

In this brief paper we intend to focus on the anemployment profiles research and reflect upon their characteristics and implications for future research and future career counselling interventions.

2. THE ANEMPLOYMENT PROFILES IN PORTUGAL AND THEIR CHARACTERISTICS

The anemployment profiles were generated using a concurrent design, mixing qualitative and quantitative methods, having at their core, the classic grounded theory methodology (Araújo, Jordão, & Castro, In Press).

To deal with anemployment, research showed that participants were using all-around multiple strategies to cope and so, this process became the core category of our theory, which we named multiplasticizing.

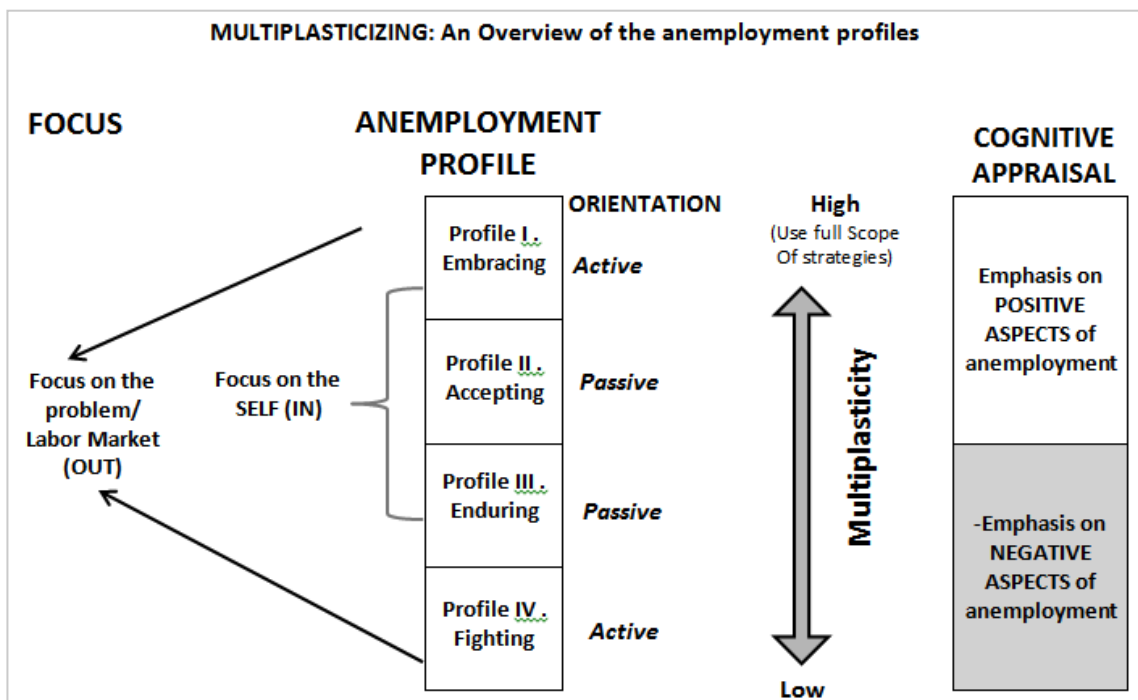
Human beings have always adapted to changes in their environment but the swift and challenging labour market defies graduates to a new, all-around, always alert, kind of adaptive behaviour, Multiplasticity, which we defined as

"Multiplasticity, is the capacity of adapting to labour market changes and continuous transformations, by adjusting all areas of life, using adaptive strategies

of multiple kinds. So, Multiplasticizing is the dynamic process which graduates are developing to adapt, mold and use all kinds of strategies to survive in the new labour market, without giving up hope to achieve a stable employment” (Araújo, 2015, p. 118).

Individual may vary in their capacity of multiplasticizing, and so, considering several levels of Multiplasticity, from high to low, four different profiles emerged, which are presented in Figure 1..

Figure 1. Multiplasticizing: An overview of the anemployment profiles



2.1. Profile I: ‘Embracing anemployment’

Embracing anemployment means that workers are recognizing positive aspects of alternating precarity with unemployment moments and even preferring these experiences, emerging as a new kind of workers. They perceive and acknowledge some negative effects (personal, economical and professional instability, stress and anxiety, etc.), but they emphasize on positive effects.

By adopting this profile, workers are actively trying to adjust to the market, seeking new advantages in this new type of career, for example, more free time, accepting only value oriented jobs, being more autonomous and in some way, they want to step away from the ‘rat race’(Gorz, 1997) and sought new values and trajectories, and so they present the high levels of multiplasticity facing anemployment.

2.2. Profile II: 'Accepting anemployment'

Accepting anemployment profile is characterized by an attitude of acceptance of this new work reality, with a more passive focus. They are able to see some positive aspects, but they want a classic permanent employment contract. Workers that adopt this profile, attribute the appearance of anemployment to a market phase or cycle and to the economic crisis and they are understanding of the situation and are confident and hopeful that it will pass, thus, they are waiting for better days to come and to full-employment to return.

2.3. Profile III: 'Enduring anemployment'

Workers with this profile do not see positive aspects at all and see anemployment as negative for all areas of their lives. They maintain a passive position, making tremendous efforts to multiplasticize, and hoping that it will pass but they feel severe effects on their lives: Anger, frustration and dissatisfaction are the core feelings of workers who are enduring anemployment.

2.4. Profile IV: 'Fighting anemployment'

Some workers are anger, frustrated and feel their lives have been very negatively affected. They studied and worked hard and they desperately want a stable employment situation. They blame the economic crises but mainly they blame governments and employability measures and they feel this is a horrible state of employability, which must be fought. Workers in Profile IV are actively trying to end all forms of work that doesn't fit in classic employment contract and all social benefits associated with it.

3. CONCLUSIONS

Anemployment presents as a new way to develop one's career, alternating moments of work with moments of unemployment. Facing these new challenges, workers are adopting different profiles to adjust to the new work reality.

Although anemployment research is still in its early years, we believe that the anemployment profiles might prove to become a resource in career planning, designing and intervention programs since others new paradigms on the matter are emerging, for example, the Social cognitive career theory (SCCT) developed by Lent, Brown, and Hackett (2000) and Life Design Paradigm (LDP) developed by Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Esbroeck, and Van Vianen (2009).

Referências bibliográficas

- Araújo, P. (2015). *Multiplasticity: A Grounded Theory on the Adaptation to Anemployment*. (Doctoral Thesis), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Araújo, P., Castro, J., & Jordão, F. (2014). "Always a worker, hardly an employee": The 'anemployment' as an emergent labour category" [Sempre Trabalhador, Dificilmente Empregado]: O "Inemprego" Como uma Dimensão Laboral Emergente]. *Revista Trabalho e Educação*, 23(3), 31-53.
- Araújo, P., & Fernandes, R. (In Press). Emerging Concepts in Career Research. In U. d. S. d. Compostela (Ed.), *Livro de Actas do XVII Congresso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formción para o Trabalho*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Araújo, P., & Jordão, F. (2011). "Os Inempregáveis": Estudos de caso sobre os impactos psicossociais do não-emprego em licenciados portugueses. *Análise Psicológica*, 2(XXIX), 289-314. doi:<http://dx.doi.org/10.14417/ap.54>
- Araújo, P., Jordão, F., & Castro, J. (In Press). Multiplasticity: A Grounded Theory on the Adaptation to Anemployment. *Revista Ciências do Trabalho*.
- Arthur, M., & Rousseau, D. (1996). *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. New York: Oxford University Press
- Blustein, D., Kozan, S., & Connors-Kellgren, A. (2013). Unemployment and underemployment: A narrative analysis about loss. *Journal of Vocational Behavior* 82 (2013) 256–265, 82, 256–265. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.005>
- Burchell, B. (2005). The welfare costs of job insecurity: psychological well-being and family life. In Council of Europe (Ed.), *Reconciling labour flexibility with social cohesion — Facing the challenge* (pp. 71-108). Belgium: Council of Europe Publishing/ Editions du Conseil de l'Europe.
- Cadin, L., Bender, A., Saint-Giniey, V., & Pringle, J. (2000). Carrières Nomades et Contextes Nationaux. *Revue de gestion des ressources humaines*, 76-96.
- Cesário, F., & Feijão, A. (2014). Perceptions of Employability Impact on a Job Insecurity Context. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(1), 89-103.
- Chambel, M., & Fontinha, R. (2009). Contingencies of Contingent Employment: Psychological Contract, Job Insecurity and Employability of Contracted Workers.

Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 25(3), 207-217.
doi:<http://dx.doi.org/10.4321/S1576-59622009000300002>

Coyle-Shapiro, J., & Shore, L. (2007). The employee-organization relationship: where do we go from here? *Human resource management review*, 17(2), 166-179.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.03.008>

Fryer, D. (1986). Employment deprivation and personal agency during unemployment: A critical discussion of Jahoda's explanation of the psychological effects of unemployment. *Social Behaviour*, 1(1), 3-23.

Gorz, A. (1997). *Misères du présent. Richesse du possible*. Paris: Galilée

Hall, D. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1-13. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>

Handy, C. (2006). *O Meu Eu e outros temas importantes [Myself and Other More Important Matters]*. Lisboa: Actual Editora

Hipple, S. (2001). Contingent work in the late-1990s. *Monthly Labor Review*(March), 3-27.

Jahoda, M. (1981). Work, Employment and Unemployment: Values, Theories and Approaches in Social Research. *American Psychologist*, 36(2), 184-191.
doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.36.2.184>

Kalleberg, A. (2009). Precarious Work, Insecure Workers: Employment Relations in Transition. *American Sociological Review*, 74, 1-22.
doi:<http://dx.doi.org/10.1177/000312240907400101>

Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (2000). Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>

Nienhueser, W. (2005). Flexible Work = Atypical Work = Precarious Work? Introduction to the Special Issue. *Management Revue*, 16(3), 299-303.

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M., Guichard, J., . . . Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>

Sullivan, S. (1999). The Changing Nature of Careers: A Review and Research Agenda. *Journal of Management*, 25, 457-484.

Sullivan, S., Forret, M., Carraher, S., & Mainiero, L. (2009). Using the kaleidoscope career model to examine generational differences in work attitudes. *Career Development International*, 14(3), 284-302.
doi:<http://dx.doi.org/10.1108/13620430910966442>

CONOCIMIENTO DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SOCIAL SOBRE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVAS

KNOWLEDGE OF STUDENTS OF SOCIAL EDUCATION ABOUT THE TECHNIQUES
AND INSTRUMENTS FOR COLLECTING EDUCATIONAL INFORMATION

PAULA OUTÓN OVIEDO E MIGUEL ANXO NOGUEIRA PÉREZ

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

El educador social necesita una formación sólida y específica en las técnicas e instrumentos del Diagnóstico en Educación Social, que le permitan conocer las necesidades de individuos insertos en situaciones socioeducativas complejas con la finalidad de prestarles la ayuda pertinente. Este estudio analiza el grado de conocimiento y la frecuencia de uso del alumnado de 2º curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Santiago de Compostela sobre las técnicas e instrumentos utilizados en el ejercicio profesional del diagnóstico socioeducativo. En un estudio por encuesta una muestra de 56 estudiantes respondió a un cuestionario con ítems demográficos (10) y una escala de estimación del grado de conocimiento y frecuencia uso sobre dichas técnicas (32 ítems). Los resultados mostraron un dominio ligeramente mayor del conocimiento teórico de los diferentes instrumentos que de la puesta en práctica de los mismos, siendo el cuestionario, la entrevista y el test las técnicas que más dominan.

Palabras clave: evaluación e intervención socioeducativa; técnicas e instrumentos de recogida de información; alumnos de Educación Social.

ABSTRACT

The social educator needs a solid and specific formation in the techniques and instruments of the Diagnosis in Social Education, which allow him to know the needs of inserted individuals in situations socio-educational complex for the purpose of giving them the pertinent help. This study analyzes the grade of knowledge and the frequency of use of the pupils of 2nd course of the Grade of Social Education of the University of Santiago de Compostela on the skills and instruments used in the professional exercise of the social-educational diagnosis. In a study for survey a sample of 56 students answered to a questionnaire with demographic items (10) and a scale of estimation of the grade of knowledge and frequency used on the above mentioned skills (32 items). The results showed a domain lightly major of the theoretical knowledge of the different instruments than of the putting in practice of the same ones, being the questionnaire, the interview and the test the skills that more dominate.

Keywords: assessment and intervention socio-educational; techniques and instruments to collect information; Social Education students.

1. INTRODUCCIÓN

En su desempeño profesional, el educador o educadora social trabajará siempre en un contexto concreto, donde tendrá que profundizar en la naturaleza de los fenómenos, hechos, prácticas y situaciones sociales que condicionan el desarrollo integral de las personas y su calidad de vida. Para ello, realizará una serie de tareas con la intención de saber dónde se está para saber hacia dónde hay que ir y cómo hay que proceder, en cuanto a acciones socioeducativas se refiere. En esencia, estamos hablando del análisis de las realidades socioeducativas, que supone la distinción y separación de las

partes de un todo para conocer sus principales elementos. Esto es, desmenuzar el objeto de análisis con la intención de conocerlo, explicarlo, comprenderlo y sacar conclusiones.

Pero, para la obtención de información y construir conocimientos válidos sobre una realidad específica, no basta con actuaciones anecdóticas por parte de los educadores sociales, sino que exige rigor, organización y sistematización de las tareas a realizar (observar, preguntar, reflexionar, etc.). Como afirman Rubio y Varas (2011, p. 91), hablamos del análisis de la realidad socioeducativa como una “fase del proceso de intervención social en la que se realiza una investigación sobre el problema sobre el que se pretende actuar”. Se distingue de una investigación básica o pura (que no siempre implica una intervención sobre la realidad) en el hecho de que se realiza con la finalidad de tomar decisiones después de indagar sistemáticamente en la búsqueda de información, con la intención de obtener conocimientos sobre los procesos, prácticas, estrategias y contextos socioeducativos sobre los que se pretende actuar.

Según los autores citados con anterioridad (2011), para conocer la realidad y poder tomar decisiones, el análisis de la realidad ha de cumplir una serie de funciones que en la teoría están en relación con diversos métodos de investigación. Estas funciones se pueden sintetizar en las siguientes:

- a) Describir la realidad: se trata de señalar los aspectos que configuran una realidad concreta, mostrar sus elementos, normalmente de forma cuantitativa. Permite realizar clasificaciones, hacer comparaciones..., entre distintas realidades. Esta función se relaciona con la utilización de métodos descriptivos y comparativos.
- b) Explicar la realidad: se busca conocer y comprender las causas de los fenómenos, o por qué suceden las cosas. Implica tratar de entender las relaciones entre distintos factores que puedan interactuar en una situación concreta. También podría permitir realizar predicciones de cómo se desarrollarían determinados acontecimientos a partir de la información disponible. Los métodos propios de esta función son los de carácter cualitativo, así como el correlacional y el experimental o cuasiexperimental.
- c) Sensibilizar e implicar a las personas pertenecientes a una realidad concreta: conlleva tomar conciencia de una situación específica y comprometerse para actuar sobre la misma, por parte de los educadores y de las personas pertenecientes a la realidad analizada. Dicho análisis, en su ejecución, supone un proceso de concienciación en el que se va más allá de

conocer qué y por qué sucede algo, sino que supone que los participantes se conviertan en agentes de cambio para mejorar la situación presentada, superar los problemas que se describan, etc.

- d) Transformar la realidad: el análisis de la realidad puede buscar un cambio en la misma, haciendo de dicho cambio un elemento del propio análisis. La información obtenida podría permitir actuar para transformar la realidad estudiada en la dirección deseada. Esta función y la anterior (implicarse) se vinculan con el empleo de métodos sociocríticos como, por ejemplo, la investigación-acción.

Estas funciones, como se ha explicado, requieren del empleo de unos u/otros métodos de investigación por parte de los educadores sociales, y, por tanto, del uso de diferentes técnicas y herramientas según sea el caso, y con la necesaria acomodación de su selección, diseño y aplicación a las características de las diferentes áreas de actuación que son propias de la Educación Social. Diferentes autores especializados (por ejemplo, Caride, 2003; Castillo y Sánchez, 2003; Gómez Serra, 2003; Petrus, 1997) han enumerado y descrito dichas áreas profesionales, que se encuentran en constante evolución, al igual que sucede con la realidad social y educativa que nos rodea. Una de las aportaciones más destacadas es la recogida por la obra coordinada por Petrus (1997) denominada "Pedagogía Social", donde se identifican los siguientes ámbitos:

- a) Educación social especializada: educación especial, atención temprana, centros de acogida, servicios sociales especializados, programas contra la exclusión social y de ayuda a personas en situación de conflicto social, etc.
- b) Animación sociocultural y animación del tiempo libre: centros de ocio y tiempo libre, asociaciones culturales, museos, ludotecas, centros socioculturales, etc.
- c) Educación de adultos: alfabetización, educación básica, formación ocupacional, universidades populares, centros penitenciarios, centros de inserción laboral, etc.
- d) Acción e intervención comunitarias: instituciones comunitarias, asociaciones vecinales, programas familiares, etc.
- e) Interculturalidad: programas educativos, colectivos, asociaciones, etc.
- f) Educación ambiental: programas de educación ambiental, asociaciones medioambientales, departamentos municipales, centros escolares, etc.

- g) Educación a la tercera edad: clubs de ocio, centros de día, residencias, aulas de la tercera edad, pisos tutelados, etc.
- h) Intervención en drogodependencias: centros de día, unidades de atención, centros residenciales y de reinserción social, programas de prevención, etc.

En los anteriores ámbitos, los educadores y educadoras sociales, apoyándose en las técnicas e instrumentos más apropiados, tendrán que realizar diagnóstico de la realidad, socioeducativa, el cual supone una bisagra entre la investigación y la planificación (Aguilar y Ander-Egg, 1995), y cuya finalidad general se centra en conocer y valorar para actuar. Es decir, realizar un cuadro de una situación inicial para orientar de la mejor forma posible las estrategias de intervención para la consecución de los objetivos deseados, entre los que se pueden distinguir, entre otros (Mudarra y Granados, 2010):

- a) Prevenir: anticiparse a futuros probables no deseados y/o potenciar los deseables.
- b) Corregir: Modificar una situación no deseable (problema), ya existente.
- c) Clasificar: en relación a sujetos, colectivos e instituciones, se trata de determinar su situación con respecto a otros y tomar medidas al respecto.

En la realización del proceso diagnóstico, los profesionales de la Educación Social pondrán en juego una serie de acciones clave que, a continuación, se resumen (Aguilar, 2013; Aguilar y Ander-Egg, 1995):

- a) Identificar y comprender necesidades, problemas, centros de interés y oportunidades de mejora: factores que influyen, actores sociales, implicados, contexto en el que se producen, pronóstico de la situación si no se interviene, etc.
- b) Identificación de medios y recursos disponibles: valorar tanto los recursos de la propia comunidad como los externos para poder tenerlos en cuenta en la posible resolución de los problemas detectados (viabilidad).
- c) Determinación de prioridades: establecimiento de las líneas de intervención para abordar las necesidades que se hayan seleccionado en función de criterios de carácter ideológico-político-filosófico u otros de carácter técnico.

Acciones clave como las descritas con anterioridad, requieren su desarrollo dentro de procesos sistemáticos de análisis y diagnóstico. En la literatura especializada nos encontramos con diferentes propuestas, recomendaciones y modelos a seguir de carácter general para el ámbito socioeducativo (por ejemplo, Aguilar y Ander-Egg, 1995; Ander-Egg, 2000; Mudarra y Granados; Pérez-Campanero, 1991; Pérez Serrano, 1994),

y que se pueden caracterizar por su forma de concebir la finalidad de la intervención (Sobrado, 2005):

- 1) Como resolución de problemas o de discrepancias entre la situación real y la situación ideal.
- 2) Para la superación de carencias detectadas.
- 3) Por el deseo de mejora para la inclusión social.
- 4) Como búsqueda del cambio y la excelencia.

Derivado de la práctica del diagnóstico, también se han descrito procedimientos específicos según cuál sea el ámbito de intervención o campo de la Educación Social como, por ejemplo, el contexto escolar y familiar, el contexto laboral o el contexto sociocomunitario (Mudarra y Granados, 2010). Esta práctica ha hecho que los modelos adopten, en muchas ocasiones, un carácter eclético, ajustándose al propio contexto y necesidades diagnósticas.

Además, las corrientes actuales de la intervención socioeducativa han llevado a considerar los procesos de análisis y diagnóstico desde perspectivas ecológicas (Pérez Serrano, 2004; Rubio y Varas, 2011), al concebirse el objeto del diagnóstico como un elemento no aislado, que forma parte de un sistema social en el que tienen lugar interacciones entre los diferentes niveles del mismo (Bronfenbrenner, 1987), y de los cuales es necesario obtener información por medio de las técnicas e instrumentos más adecuados.

Así pues, las técnicas de recogida de datos e información se conciben como estrategias que los profesionales de la Educación Social deben emplear para la obtención, recogida y registro de información de la realidad a analizar (Ander-Egg, 2003; Mudarra y Granados, 2010; Rubio y Varas, 2011). Conllevan la implementación de procesos de interacción social, a partir del empleo de instrumentos específicos con los que los educadores pueden registrar la información proveniente de las personas y sus contextos de desarrollo personal y social (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema). Estas técnicas e instrumentos serán seleccionados en función de las finalidades específicas del diagnóstico y aspectos tales como las dimensiones del contexto a analizar, las fuentes de información existentes, los recursos disponibles para el análisis o el plazo disponible para la realización del estudio diagnóstico. Asimismo pueden ser distinguidos en función de la tipología de datos primarios que recolectan (cuadro 1).

Cuadro 1. Tipos de técnicas e instrumentos de recogida de información en Educación Social

Datos cuantitativos	Datos cualitativos
Encuesta-cuestionario	Entrevista en profundidad
Técnica Delphi	Etnografía-Informantes clave
Lista de control	Grupo de discusión
Escala de estimación	Historia de vida
Test (personalidad, aptitudes, rendimiento)	Registros narrativos (diario, notas de campo...)
Escalas de actitudes	Role-playing
Pruebas objetivas	Técnicas proyectivas
Técnicas sociométricas	Genograma

Fuente: Elaboración propia

Una formación sólida y específica del educador y educadora social en técnicas e instrumentos como los indicados, resulta esencial para que puedan realizar el Diagnóstico Socioeducativo con rigor. A continuación se describen los detalles del estudio de campo realizado al respecto.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Dada la ausencia de estudios previos sobre el conocimiento del alumnado en técnicas e instrumentos de recogida de información para el diagnóstico en Educación Social y con la finalidad de planificar la docencia de la materia de *Análisis y Diagnóstico de las Realidades Socioeducativas* del Grado de Educación Social, esta investigación se presenta como estudio exploratorio. Para ello, se utilizó un diseño de investigación por encuesta, mediante la aplicación de una escala de estimación del grado de conocimientos y frecuencia de uso elaborada *ad hoc*.

2.2 Instrumento

Para analizar los conocimientos y la frecuencia de uso de los alumnos del Grado de Educación Social sobre las técnicas e instrumentos de recogida de información, se diseñó un instrumento *ad hoc*, con 42 ítems agrupados en dos secciones. La primera sección incluye 10 ítems sobre características demográficas (edad, sexo, estudios...).

La segunda la integra la *Escala de estimación del grado de conocimiento y frecuencia de uso sobre las técnicas e instrumentos de recogida de información*. Incluye 32 ítems agrupados en dos dimensiones: Grado de conocimiento y Frecuencia de uso. Los ítems se refieren a técnicas e instrumentos que recogen información tanto de carácter cuantitativo (por ejemplo, el cuestionario, las escalas de estimación, las técnicas sociométricas...) como cualitativo (por ejemplo, la historia de vida, el grupo de discusión, el genograma...). Los ítems se respondían mediante 5 alternativas: *ninguno, muy poco, algo, bastante y mucho*.

2.3. Participantes

La muestra estuvo formada por 56 estudiantes de 2º curso del Grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. De los participantes, 9 (16.1%) eran hombres y 47 (83.9%) mujeres, con una media de edad de 20.93 años (DT = 4.151). En el alumnado de las titulaciones de dicha Facultad predomina el género femenino, lo que explica que en la muestra haya mayoría de mujeres. Según los estudios previos, 40 habían cursado bachiller (71.43%) y 16 un ciclo superior de Formación Profesional (28.57%), de los cuales 7 eran de Educación Infantil (12.5%), 7 de Animación Sociocultural (12.5%), 1 de Interpretación de Lengua de Signos (1.8%) y 1 de Información y Guía Turístico.

2.4. Procedimiento

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en la segunda semana de septiembre de 2015, coincidiendo con la primera clase expositiva de la materia Análisis y Diagnóstico de las Realidades Socioeducativas de 2º curso del Grado de Educación Social. Previamente a la administración del mismo, los profesores de la materia explicaron a los alumnos el objetivo del estudio, el contenido del cuestionario y las instrucciones para su cumplimentación. A continuación, se procedió al reparto individual del cuestionario, dándoles el tiempo necesario para su cumplimentación. Conforme los alumnos iban terminando, los profesores recogían los cuestionarios de manera individual, se les agradecía su colaboración y, posteriormente, se les exponía que quedarían informados de los resultados.

3. RESULTADOS

Los datos se analizaron mediante procedimientos estadísticos con SPSS-Windows V22. Se calcularon estadísticos descriptivos para cada una de las dimensiones (Grado de conocimiento y Frecuencia de uso), para el tipo de técnicas e instrumentos en función de la información que recogen (cuantitativa vs. cualitativa) y para cada una de ellas.

El grado de conocimiento medio fue de 2.55 (SD = 0.57), situándose entre las categorías *muy poco* y *algo*, mientras que la frecuencia de uso media fue algo menor, de 2.02 (SD = 0.49), más próxima a la categoría *muy poco* (véase Tabla 1). Se refleja, por tanto, un dominio ligeramente mayor del conocimiento teórico de los diferentes instrumentos que de la puesta en práctica de los mismos. El coeficiente de correlación de Pearson entre ambas dimensiones fue de $r = 0.759$, $p = 0.000$, lo que sugiere que el conocimiento que los alumnos tienen de las técnicas se relaciona con el uso que hacen de las mismas.

Tabla 1. Prueba *t* entre dimensiones

Dimensiones	M (DT)	t	p
Grado de Conocimiento	2.55 (0.57)	10.537	0.000
Frecuencia de uso	2.02 (0.49)		

Para comprobar si tenían mayor conocimiento de las técnicas cuantitativas que de las cualitativas se realizó la prueba *t de student*, cuyos resultados sintetizamos en la Tabla 2. Se obtuvieron diferencias significativas entre conocimiento de ambos tipos de técnicas e instrumentos ($t = 4.029$, $p = 0.000$), siendo mayor el conocimiento de las técnicas cuantitativas. Este mayor conocimiento de las técnicas cuantitativas parece estar relacionado de nuevo con un mayor uso de las mismas (M = 2.11, DT = 0.54) frente a las técnicas cualitativas (M = 1.94, DT = 0.57), hallándose una diferencia significativa entre el uso de ambos tipos de técnicas ($t = 2.425$, $p = 0.019$).

Tabla 2. Prueba *t* entre el grado de conocimiento sobre tipos de técnicas

Tipos de técnicas	M (DT)	t	p
Técnicas cuantitativas	2.70 (0.64)	4.029	0.000
Técnicas cualitativas	2.41 (0.62)		

Con respecto a las técnicas e instrumentos que más conocen (véase tabla 3), se señalaron el cuestionario-encuesta (M = 4.30, SD = 0.66), la entrevista (M = 4.16, SD = 0.76) y el test (M = 3.75, SD = 1.10). En el extremo opuesto se sitúan la técnica Delphi (M = 1.30, SD = 0.78), el Genograma (M = 1.37, SD = 0.91) y las técnicas proyectivas (M = 1.63, SD = 0.91). En lo que se refiere a la frecuencia de uso, se repiten prácticamente los mismos resultados.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del grado de conocimiento y frecuencia de uso

Técnicas e instrumentos	Conocimiento	Uso
	M (DT)	M (DT)
Encuesta-cuestionario	4.30 (0.66)	3.66 (0.96)
Entrevista	4.16 (0.76)	3.29 (1.04)
Grupo de discusión	3.14 (1.28)	2.68 (1.45)
Historia de vida	1.95 (1.09)	1.50 (1.01)
Lista de control	2.18 (1.38)	1.66 (1.03)
Escala de estimación	2.38 (1.21)	1.77 (1.08)
Registros narrativos (diario, notas de campo...)	3.32 (1.03)	2.64 (1.18)
Escalas de actitudes	3.04 (1.18)	2.09 (0.96)
Informantes clave	1.43 (0.78)	1.25 (0.61)
Técnica Delphi	1.30 (0.78)	1.05 (0.40)
Role-playing	2.27 (1.45)	1.77 (1.24)
Técnicas sociométricas	2.07 (1.16)	1.57 (0.87)

Técnicas proyectivas	1.63 (0.91)	1.30 (0.63)
Test (personalidad, aptitudes, rendimiento)	3.75 (1.10)	3.11 (1.19)
Pruebas objetivas	2.59 (1.12)	1.96 (1.13)
Genograma	1.37 (0.91)	1.09 (0.29)

4. CONCLUSIONES

En este estudio se analizó el conocimiento sobre técnicas e instrumentos de recogida de información para el diagnóstico en Educación Social de los alumnos de 2º Grado de dicha titulación. Además, nos interesó comprobar si este conocimiento estaba relacionado con la utilización que los alumnos hacían de los mismos. En la escala elaborada, los alumnos respondieron, a nivel general, que conocían *muy poco* o *algo* los instrumentos analizados y su experiencia práctica, como se esperaba, era menor. Sin embargo, al analizar las técnicas o instrumentos en función de la información que recogen, los resultados revelaron mayor dominio en técnicas cuantitativas que en cualitativas. Las diferencias significativas encontradas en las dos dimensiones (Grado de conocimiento y Frecuencia de uso) ratificaron este hallazgo. Este resultado coincide con el uso y abuso que todavía siguen teniendo las técnicas cuantitativas en la investigación socio-educativa, como se puede apreciar en las revistas especializadas del campo y en los medios de comunicación. Era esperable, por tanto, que estos alumnos tuviesen algún conocimiento sobre dichas técnicas, cuando además habían cursado el año anterior la materia *Metodología de Investigación en Ciencias Sociales y de la Educación*. Las técnicas cuantitativas son especialmente útiles para obtener una imagen general en base a ciertas variables de interés, mientras que las cualitativas permiten profundizar en determinados aspectos que quizá ni se tenían en cuenta inicialmente. Para preguntas de investigación exploratorias o descriptivas se suele tender a la metodología cuantitativa, mientras que para preguntas de mayor detalle y profundización, se suele recurrir a cualitativa. El hecho de utilizar unas técnicas u otras va a depender, como señala Landreani (1990), “de la naturaleza de los interrogantes que nos formulamos, es decir, de nuestros supuestos previos en torno a la naturaleza del objeto mismo y a nuestro modo de abordarlo” (p. 47). Los educadores sociales deben conocer una gran variedad de técnicas e instrumentos de diagnóstico, tanto cuantitativos como cualitativos, ya que su campo de actuación es muy amplio. Como señalan Rubio y Varas (2011) a una “realidad múltiple le corresponde una aproximación empírica multidimensional, pues no se puede conocer todos los fenómenos y

situaciones de forma unitaria y homogénea” (p. 233). Según estos autores, “cuanto más amplia y plurimetodológica sea la investigación más posibilidades se tienen de conocer las diferentes dimensiones de una realidad siempre compleja e inabarcable” (p. 234). La flexibilidad y la adaptabilidad de las técnicas resulta la solución más adecuada, sobre todo en situaciones donde se precisa triangular la información.

El análisis detallado de cada una de las técnicas reveló que la mayoría de los alumnos conocía bastante el cuestionario-encuesta, la entrevista y el test. Estos resultados no son sorprendentes, al ser la encuesta una de las técnicas más utilizada del método cuantitativo en la investigación socioeducativa y la entrevista del cualitativo (Rubio y Varas, 2011). Tampoco nos debe sorprender que los instrumentos que menos dominaban fuesen la técnica Delphi, el Genograma y las técnicas proyectivas, ya que si hiciésemos un análisis tanto de los contenidos de los manuales de investigación o diagnóstico socioeducativo como de los programas universitarios de materias relacionadas con el campo no son de las que reciben un mayor tratamiento. Además, a partir de la revisión bibliográfica realizada, se aprecia que el uso de estas técnicas en el contexto socioeducativo es mucho menor que las anteriores.

A pesar de que este estudio tiene un carácter exploratorio, es uno de los primeros realizados en nuestro país relativo al conocimiento del alumnado de Educación Social sobre las técnicas e instrumentos de recogida de información para el análisis y el diagnóstico de las realidades socioeducativas, por lo que algunas de sus limitaciones deben ser tenidas en cuenta en la generalización e interpretación de los resultados. Sería preciso la aplicación de la escala a alumnos del último curso de la titulación para conocer si tienen un dominio suficiente de las mismas, tanto a nivel teórico como práctico, para poder identificar e intervenir eficazmente en situaciones socioeducativas complejas. Asimismo, sería deseable conocer el dominio que de estas técnicas tienen los profesionales en ejercicio y comprobar si este conocimiento está relacionado con la formación inicial o con la experiencia general y específica en el campo, utilizando en ambos casos muestras más amplias y de mayor alcance geográfico. Por otra parte, consideramos que debería mejorarse la escala utilizada y comprobar su fiabilidad y validez mediante expertos y estudio piloto. Sin embargo, aun teniendo en cuenta estas consideraciones, nuestros resultados nos permiten concluir que, aunque estos alumnos conocen algunas de las técnicas de recogida de información, la mitad de las mismas las desconocen y que es necesaria una formación inicial sólida y amplia en estos instrumentos, que combine una relación eficaz entre teoría y práctica, presentando experiencias que faciliten solucionar los problemas que el educador social encuentra en su ejercicio profesional.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. J. (2013). *Trabajo Social. Concepto y metodología*. Madrid. Paraninfo-CGTS.
- Aguilar, M. J. y Ander-Egg, E. (1995). *Diagnóstico Social*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: CCS.
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y Técnicas de Investigación Social. Técnicas para la recogida de datos e Información*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Ary, D., Jacobs, L. C. y Razaviek, A. (1989, 2ª Ed.). *Introducción a la investigación pedagógica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bronfembrener, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Caride, J. A. (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 48-51.
- Castillo, S. y Sánchez, M. (2003). *Animación y dinámica de grupos*. Barcelona: Altamar.
- Gómez Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 233-251.
- Landreani, N. F. (1990). Métodos cuantitativos versus métodos cualitativos: Un falso dilema. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 1, 23-48
- Mudarra, M. J. y Granados, P. (2010). *Diagnóstico en Educación Social*. Madrid: Sanz y Torres.
- Pérez Serrano, G. (1994). *La investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (Coord.) (2004). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (Coord.).(1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Rubio, M. y Varas, J. (2011). *El análisis de la realidad en la intervención social*. Madrid: CCS.
- Sobrado, L. M. (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 85-112.

TENDENCIAS EUROPEAS SOBRE ORIENTACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

EUROPEAN TRENDS ABOUT LIFELONG GUIDANCE

REBECA GARCÍA MURIAS E LUIS M. SOBRADO FERNÁNDEZ

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

La existencia de una orientación permanente de alta calidad es un elemento clave de las estrategias de educación, formación y empleabilidad para Europa a partir del año 2010.

La orientación se plantea como un servicio continuo accesible a todas las personas y que considere a los sectores sociales más allá de los períodos formativos tradicionales y de las situaciones de desempleo. Una orientación eficaz desempeña una misión fundamental para fomentar la inclusión y la equidad social, la igualdad entre los sexos y una ciudadanía activa, con fomento y apoyo de la participación de las personas en la educación capacitándolas para la autoorientación. La tarea orientadora a lo largo de la vida reclama metodologías y tecnologías innovadoras, técnicas de acercamiento y servicios afines para mejorar el acceso de los ciudadanos, especialmente de los jóvenes y adultos en riesgo de exclusión, y para superar las desigualdades económicas y geográficas. Debe asumirse un papel activo de los destinatarios de la orientación, tanto en el diseño como en la evaluación de recursos y actividades.

El compromiso, los recursos, la exigencia, la creatividad e innovación son variables propias del quehacer de la formación y orientación de las personas a lo largo de su vida.

Palabras clave: orientación permanente; formación continua; aprendizaje a lo largo de la vida.

ABSTRACT

The existence of a high quality lifelong guidance is a key element of strategies for education, training and employability for Europe from 2010.

The guidance is intended as a continuous service accessible to everyone and to consider the social sectors beyond the traditional training periods and unemployment situations. An effective guidance plays a key mission for promoting inclusion and social equality, gender equality and active citizenship, to promote and support the participation of people in education enabling them to self-guidance. Lifelong guidance it demands methodologies and innovative technologies, approach techniques and related services to improve the access of citizens to them, especially with regard to youth and adults at risk of exclusion and to overcome economic and geographical inequalities. It must assume an active role of guidance recipients in both the design and evaluation of resources and activities.

The commitment, resources, demand, creativity and innovation are inherent/own variables in the task of training and guidance from people throughout their life.

Keywords: lifelong guidance; continuous training; lifelong learning.

1. INTRODUCCIÓN

La educación a lo largo de la vida representa para el ser humano una construcción cíclica y continua de sus conocimientos y aptitudes, permitiéndole tomar conciencia de su destino, de su entorno y de su función en la vida con la finalidad de ser un ciudadano capaz de afrontar los retos que la sociedad del conocimiento le demanda (Delors, 1996).

Desde el ámbito europeo se subraya la configuración de un nuevo modo de aprender basándose en los objetivos de un Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente que deben capacitar a los ciudadanos para hacer frente a las exigencias de la sociedad cognitiva, moviéndose libremente entre entornos de aprendizaje, empleos, regiones y países distintos a los suyos con el fin de aprender y así, poder cumplir las metas y ambiciones de prosperidad, integración, tolerancia y democratización propias de la Unión Europea. Para alcanzar este logro es indispensable promover, entre los países miembros, la definición de estrategias coherentes y capaces de fomentar el aprendizaje permanente para todas las personas. De acuerdo con los conceptos de educación y formación inicial, los jóvenes deberán desarrollar y actualizar las competencias clave para prepararse para la vida adulta en un marco de actuación que responde a los principios de igualdad y de acceso, a aspectos culturales, lingüísticos y circunstancias sociales específicas de cada comunidad educativa en los diferentes países. No obstante, este marco de referencia constituye un estímulo que atañe, de manera particular, a los grupos en desventaja, cuyo potencial de aprendizaje se apoyará especialmente. Se trata de favorecer, sobre todo, a personas con reducidas calificaciones, que han abandonado pronto los estudios, desempleados de larga duración, personas con discapacidad, inmigrantes, etc. Para este aprendizaje permanente la orientación constituye un aspecto fundamental porque es un proceso de ayuda al individuo en todas las situaciones por las que atraviesa a lo largo de su vida y por ello ha de extenderse y generalizarse de manera continuada, sistemática y progresiva durante el desarrollo vital (García Murias, 2012).

El surgimiento de una sociedad basada en el conocimiento y la necesidad de un aprendizaje permanente exigen que se conceda gran atención a la política de orientación en el ámbito nacional, sectorial, regional y local (Consejo de la Unión Europea, 2004). Esta sociedad del conocimiento compromete a una reforma de las políticas y a un replanteamiento de la práctica con el fin de garantizar unos servicios de orientación eficaces y acordes a las necesidades de la población y por esto todos los ciudadanos europeos deben tener acceso a los servicios de orientación en todas las

etapas de su vida, prestando particular atención a las personas y grupos en situación de riesgo (Sobrado & Nogueira, 2009).

En el contexto del objetivo estratégico enunciado en el Consejo Europeo de Lisboa para lograr que la Unión Europea se convierta en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, el aprendizaje permanente se erige en el principio director, en sinergia con los elementos pertinentes de las políticas de juventud, empleo, inclusión social e investigación. Y entre las estrategias encaminadas a la consecución de un espacio europeo de aprendizaje permanente destacan el papel central del alumnado, la importancia de la igualdad de oportunidades y la calidad y pertinencia de las posibilidades de aprendizaje.

2. ORIENTACIÓN PERMANENTE Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN EL PANORAMA EUROPEO

La orientación, según el principio de desarrollo, se concibe como un proceso continuo a lo largo de la vida de las personas. Este principio cobra mayor importancia al considerar los numerosos cambios que se manifiestan en diversos sectores de la sociedad y que conllevan transformaciones inmediatas en el ámbito laboral, exigiendo a las personas la disposición de aprender a lo largo de toda su vida (*Lifelong Learning*). La orientación ha de contribuir a que el sujeto alcance un desarrollo integral adquiriendo las competencias necesarias con el fin de afrontar los cambios personales, profesionales y laborales (García Murias, 2012).

El documento *International Council for Educational Development, La Reforma Universitaria Española. Evaluación e Informe*, en el año 1987 ya esbozaba que la integración de la universidad española en la Comunidad Europea implicaba determinados retos, que entre otros, suponían ofrecer una mejor orientación profesional y una tipología más idónea de conocimientos, habilidades y experiencias prácticas que posibilitasen a los estudiantes adaptarse con mayor facilidad a los mercados laborales en un proceso de cambio constante.

Posteriormente, el concepto de Orientación Permanente (*Lifelong Guidance*) toma fuerza en el contexto europeo, definiéndose en la Resolución del Consejo Europeo y de los representantes de los Estados miembros sobre el *Fortalecimiento de las Políticas, Sistemas y Prácticas en Materia de Orientación Permanente en Europa de 2004* documento que precisa los grandes objetivos de una política de orientación permanente para todos los ciudadanos de la Unión Europea, del siguiente modo: “Una gama de actividades que capacita a los ciudadanos de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas a determinar sus capacidades e intereses, a adoptar decisiones

educativas, de formación y de empleo, y a gestionar su aprendizaje y la trayectoria individual de sus vidas en cuanto al aprendizaje, el trabajo y otras cuestiones en las que se adquieren o se utilizan competencias” (Consejo de la Unión Europea, 2004, p. 2).

En la Resolución del Consejo de la Unión Europea *Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias continuas de educación y formación a lo largo de la vida* del 21 de noviembre de 2008, se reafirma este concepto y se apunta nuevamente que, entre estas actividades, se incluyen: la información, el asesoramiento, la evaluación de competencias, la tutoría, la enseñanza de la toma de decisiones y las capacidades de gestión de la carrera, enfatizando que la orientación ha de estar presente a lo largo del proceso formativo de las personas. Entre otros aspectos, en esta misma resolución se señala que la orientación permanente contribuye al logro de los objetivos del desarrollo económico, a la eficacia del mercado de trabajo y a la movilidad geográfica y profesional en la Unión Europea, mejorando los resultados de la inversión en educación y formación profesional, de la formación permanente y del desarrollo del capital humano y de la mano de obra. La orientación puede aportar un apoyo significativo a las personas adultas en sus diversas transiciones (Consejo de la Unión Europea, 2008).

Asimismo se insta a los Estados miembros a reforzar y coordinar las estructuras de orientación existentes y a garantizar a los ciudadanos el acceso a la orientación educativa y profesional a lo largo de la vida, dado que ésta se considera un elemento clave de las estrategias de educación, formación y empleabilidad europeas.

En 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” -PAP- (2007-2013), nuevamente se señala la relevancia que poseen la orientación y el asesoramiento a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de las personas, considerándolas como: “...una gama de actividades, como información, análisis, orientación y consejo para asistir a los alumnos, formadores y personal de otro tipo, a la hora de tomar decisiones en relación con los programas de educación o formación o las oportunidades de empleo” (Consejo de la Unión Europea, 2006, p. 50).

Consecutivamente, el Informe conjunto de situación 2008 del Consejo y la Comisión Europea sobre la aplicación del programa de trabajo *La Educación y la formación permanente al servicio del conocimiento, la creatividad y la innovación* (Comisión Europea, 2008) recuerda la importancia de prestar una atención especial a la orientación a lo largo de la vida.

Además de las iniciativas referenciadas son diversos los documentos que apuestan por el papel que ha de adoptar la orientación y destacan la importancia de potenciar acciones e iniciativas destinadas a tal fin. Entre otros, los que se recogen en el cuadro 1:

Cuadro 1. Referencias e iniciativas europeas sobre orientación permanente

Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo “Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos y de formación” (Consejo de la Unión Europea, 2001)

*Comunicación de la Comisión sobre aprendizaje permanente **Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*** (COM, 2001a)

Libro Blanco. Un nuevo impulso para la juventud europea (COM, 2001b)

Resolución del Consejo sobre educación permanente (Resolución del Consejo de la Unión Europea, de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente)

*Comunicación de la Comisión **Plan de Acción sobre las capacidades y la movilidad*** (COM, 2002a)

Directiva 2002/73/CE que modifica la Directiva 76/207/CEE relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, la formación y la promoción profesionales y las condiciones de trabajo

*Comunicación de la Comisión **Invertir eficazmente en educación y formación: Un imperativo para Europa*** (COM, 2002b)

*Resolución de 5 de diciembre de 2003, del Consejo Europeo sobre el **desarrollo del capital humano para la cohesión social y la competitividad en la sociedad del conocimiento** y la Comunicación de la Comisión sobre la aplicación de la Estrategia de Lisboa, **Educación y Formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa*** (COM, 2003)

Fuente: Elaboración propia

2.1. Tendencias actuales sobre la formación y la orientación continua

Una de las competencias que se han de trabajar en la educación es la de la formación a lo largo de la vida, esto es, la necesidad de continuar estudiando con un perfil de profesionalidad. Los principales motivos que exigen un aprendizaje permanente son la adaptación a un entorno sociolaboral fluctuante, el aprovechamiento holístico del ser humano, de forma que sea satisfactorio para la persona y aprovechable para la sociedad y la construcción de un proyecto de vida acorde con las aspiraciones

individuales y las exigencias laborales. Es decir, la persona se ha de amoldar a los cambios laborales, tanto si estos son positivos como negativos y, a la vez, puede ser transformadora en dicha situación. Para ambas opciones se requiere de una formación y orientación continuas (García Murias, 2014).

Este término es un concepto clásico en el mundo de la educación. Condorcet en 1792, en el *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública* señala, según Negrín (1990, p. 24), que: "(...) la instrucción no debía abandonar a los individuos en el momento de su salida de las escuelas; (...) debía abarcar todas las edades que no hay ninguna en la que no sea útil y posible aprender".

Posteriormente, la Junta española de Reforma de la Instrucción Pública, en 1813, entendía que la instrucción debe, en sus diversos grados, abarcar el sistema entero de los conocimientos humanos y asegurar a los hombres, en todas las edades de la vida, la facilidad de conservar sus conocimientos o de adquirir otros nuevos.

El objetivo novedoso es recuperar la capacidad del individuo de formarse a lo largo de la vida y contemplar el posible continuum formativo que la sociedad ofrece. Esta es la finalidad del Memorándum publicado en el año 2000 por la Comisión Europea sobre el aprendizaje permanente pues en él se considera necesario materializar una estrategia global en los países miembros para que hagan realidad el acceso universal y continuo al aprendizaje.

El origen de la formación a lo largo de la vida proviene de los rasgos del nuevo mercado laboral y de los cambios de la sociedad que exigirían que fuese la educación la que dirigiera el cambio o, al menos, lo orientase y no que únicamente se adaptara al mismo (Poblete, 2005).

Como consecuencia de estos imperativos sociales, en los nuevos planteamientos educativos se entiende la educación de manera permanente, actuando en cuatro áreas esenciales (García Nieto, 1989): formación general o de base si no se consiguió en la edad correspondiente; desarrollo personal, enfocado al fomento de la creatividad, juicio crítico y participación en la vida cultural; formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas o para la participación social, y formación orientada al trabajo, entendida como actualización, reconversión y renovación de conocimientos profesionales.

En los países de la Unión Europea se utilizan diversas expresiones indistintamente a la hora de referirse al concepto de aprendizaje permanente como son *formación permanente, educación continua, educación permanente, formación de adultos*, entre otras. No obstante, se han identificado las siguientes cuestiones consensuadas en torno

a su significado (CIDEDEC, 2004, p. 36): “Las personas aprenden a lo largo de todas las etapas de su vida; hace referencia a una amplia gama de competencias y habilidades, generales, profesionales y personales; los sistemas formales de educación y formación, así como las actividades no formales organizadas fuera de estos sistemas, presentan similar relevancia; resulta necesaria la cooperación público privada para cualquier estrategia de aprendizaje permanente; se presta una especial atención a la necesidad de contar con una base sólida en el aprendizaje inicial, y sobre todo en despertar el deseo y la motivación por aprender”.

Entre los hechos y antecedentes políticos que han ido gestando este “aprender a lo largo de la vida”, destacan los que siguen:

Cuadro 2. Acontecimientos importantes del aprendizaje permanente

HITOS CLAVE DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA		
AÑO	ORGANISMO	ACONTECIMIENTO
1970	UNESCO	Creación de Comisión Internacional para el Desarrollo Educativo
1972	Comisión Europea	Elaboración del informe “Aprender para ser: El mundo de la educación en el presente y en el futuro”
1973	OCDE	Redacción del informe “Educación Permanente: una estrategia del aprendizaje a lo largo de toda la vida” en el que se incluye el debate sobre la formación permanente
1996	Comisión Europea	Declaración del “Año del aprendizaje a lo largo de la vida”
1997	Comisión Europea	La educación permanente como un objetivo horizontal de la estrategia europea de empleo
2000	Consejo Europeo de Lisboa	Publicación del memorándum sobre el aprendizaje permanente

Fuente: García Murias, R. (2014, p.611)

Tal y como apunta García Murias (2014), en cada uno de estos documentos se plantea la educación como un “quehacer permanente”, necesaria para que los ciudadanos puedan responder con confianza ante las nuevas situaciones emanadas de su entorno profesional y personal, sintiéndose con plenos derechos en la sociedad, con el objeto de participar y ser capaces de resolver los problemas que la vida les va deparando.

También se recomienda que los contextos formales e informales estén estrechamente interrelacionados. Enseñar y aprender son actividades que se pueden cambiar e

intercambiar en diferentes momentos y lugares (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000).

La orientación permanente tiene como misión fundamental fomentar la inclusión y la equidad social, la igualdad entre sexos y una ciudadanía activa. Además, pretende estimular y apoyar la participación de las personas en la educación la formación y la elección realista de la carrera.

Su función esencial es garantizar que las decisiones individuales relacionadas con la educación y la carrera dispongan de una base sólida, para ayudar a los sujetos a desarrollar una autogestión eficaz de sus trayectorias de aprendizaje y de formación. Se trata de un instrumento clave que permite a las instituciones mejorar la calidad de la enseñanza.

Contribuye al logro de los objetivos de desarrollo económico, de la eficacia del mercado de trabajo y movilidad geográfica y profesional de la Unión Europea y mejora la efectividad de la inversión en educación y formación profesional, de aprendizaje permanente, desarrollo del capital humano y la mano de obra.

Los destinatarios son personas en su transición en los niveles y sectores de los sistemas de educación y formación y de la escuela a la vida adulta y profesional; a los jóvenes que reanudan su educación o formación profesional tras haber dejado pronto la escuela; a las personas que se reintegran al trabajo después de periodos de desempleo voluntario o involuntario, o de trabajo en el hogar; a los trabajadores a quienes la reestructuración sectorial les exija cambiar el tipo de empleo así como a los de edad avanzada y emigrantes.

Se desarrolla a través de una gama de actividades que capacita a los ciudadanos de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas para determinar sus capacidades e intereses, adoptar decisiones educativas, de formación y de empleo, y gestionar su aprendizaje y trayectoria individual en cuanto a educación, trabajo y otras cuestiones en las que se adquieren o se utilizan competencias. Las actividades a desarrollar son: información y asesoramiento, consejo, evaluación de competencias, tutoría, enseñanza de la toma de decisiones y capacidades de gestión de la carrera.

El modelo de orientación a lo largo de la vida aporta a los individuos las competencias necesarias de formación, empleabilidad y autonomía, que les permita su inserción social y laboral con el propósito de encauzar su vidas hacia las opciones que ellos deseen (Ferrer-Sama, 2005) y garantiza servicios de orientación de calidad para todos, lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de cada cultura e individuo y

que conecte el mundo educativo, laboral y de realización personal desde un enfoque de continuidad.

Destaca la importancia de la orientación para promover la integración económica y social de los ciudadanos mediante el apoyo al acceso de todos a la educación, formación y oportunidades de trabajo, aumentando los índices de finalización de todos los niveles de educación y formación, con inclusión de la enseñanza complementaria y superior y de la educación y formación de adultos, y propiciando la movilidad profesional y geográfica.

Prevalece su función preventiva para fomentar la finalización del ciclo de enseñanza obligatoria y su contribución a la responsabilización de las personas para gestionar su propia formación y trayectoria profesional. Asimismo, apoyará la reintegración de quienes abandonaron la escolaridad en programas de educación y formación.

Precisa flexibilidad y diversidad en la prestación de servicios, con metodologías y tecnologías innovadoras, técnicas de acercamiento y servicios afines para mejorar el acceso de los ciudadanos, especialmente de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social o para superar las desigualdades económicas y geográficas. Implica la participación en el proceso de orientación de todos los agentes implicados, teniendo un papel central los beneficiarios de la misma en el diseño y en la evaluación.

2.1.1. Estrategias de los sistemas formativos y orientadores para el aprendizaje continuo

Los desafíos de un espacio europeo de aprendizaje permanente se centrarán en capacitar a los ciudadanos para que puedan moverse libremente entre entornos de aprendizaje, empleos, regiones y países distintos con el fin de aprender, pudiendo cumplir las metas y ambiciones de prosperidad, integración, tolerancia y democratización de la Unión Europea y los países candidatos (COM, 2001a). Para alcanzar este logro es indispensable promover un conjunto de estrategias coherentes y capaces de fomentar el aprendizaje permanente.

También se señala que la clave del éxito será apostar por un sentido de responsabilidad compartida para el aprendizaje permanente entre los protagonistas: Estados miembros, instituciones europeas, interlocutores sociales y mundo empresarial, autoridades regionales y locales, profesionales de la educación y formación, organizaciones, asociaciones, grupos de la sociedad civil y ciudadanos. El reto común es construir una Europa en la que todos tengan la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial y de sentir que son miembros de su sociedad (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000).

2.1.2. Iniciativas y actuaciones de los países miembros de la Unión Europea

Para superar estos desafíos y alcanzar una plena integración del aprendizaje permanente en los sistemas formativos, éstos deben centrar su atención en la consecución de determinados objetivos, actuaciones e iniciativas (COM, 2001a) dirigidas a: aumentar la participación en el nivel preescolar; inculcar la habilidad y el deseo por aprender desde la educación obligatoria; ampliar y diversificar la educación postsecundaria; adaptar la Educación Superior a la demanda; fortalecer y modernizar la formación de las personas adultas. Este conjunto de acciones se encaminan al logro de que todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional (COM, 2004a).

En España, atendiendo a las demandas y políticas de colaboración emprendidas desde la Unión Europea, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), explicita que fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida implica proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades correspondiendo a las diferentes administraciones públicas garantizar el acceso universal y permanente, identificando nuevas competencias y facilitando la formación requerida para su adquisición y el acceso a la información y orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas (García Murias, 2014).

En definitiva, se pretende que la educación, y con ella el aprendizaje y orientación permanentes, permitan a los ciudadanos alcanzar las herramientas esenciales que necesitan para vivir activamente en la sociedad, consiguiendo su plena participación.

Referencias bibliográficas

CIDEC (2004). *Aprendizaje a lo largo de la vida*. Donostia-San Sebastián: Autor.

COM (2001a). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Comunicación de la Comisión [COM (2001) 678 final-no publicada en el Diario Oficial]. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

- COM (2001b). *Libro Blanco. Un nuevo impulso para la juventud europea*. [COM (2001) 681 final]. Bruselas: Comisión Europea.
- COM (2002a). *Invertir eficazmente en educación y formación: Un imperativo para Europa*. Comunicación de la Comisión [COM (2002) 779 final-no publicada en el Diario Oficial]. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- COM (2002b). *Plan de Acción sobre las capacidades y la movilidad*. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, de 13 de febrero de 2002 [COM (2002) 72 final-no publicada en el Diario Oficial]. Bruselas: Comisión Europea.
- COM (2003). *Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. Comunicación de la Comisión [COM (2003) 685 final-no publicado en Diario Oficial]. Bruselas: Comisión Europea.
- COM (2004a). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Grupo de Trabajo B. Bruselas. Comisión Europea.
- COM (2004b). *Programa de trabajo Educación y Formación 2010*. Comunicación de la Comisión. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Documento de trabajo de la Comisión, [SEC (2000) 1832]. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea (2008). Informe conjunto de situación 2008 del Consejo y la Comisión Europea sobre la aplicación del programa de trabajo *La Educación y la formación permanente al servicio del conocimiento, la creatividad y la innovación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo "Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos y de formación"*. Bruselas. [5680/01 EDUC 18]. Bruselas. Comisión Europea.
- Consejo de la Unión Europea (2004). *Fortalecimiento de las Políticas, Sistemas y Prácticas en Materia de Orientación Permanente en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea (2006). *Programa de Acción en el ámbito del Aprendizaje Permanente -PAP- (2007-2013)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Consejo de la Unión Europea (2008). *Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias continuas de educación y formación a lo largo de la vida*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO, Santillana.
- Ferrer-Sama, P. (2005). *Retos, servicios y modelos en la orientación profesional*. *Educaweb*, 117 (monográfico de Orientación Profesional del 21 de noviembre de 2005).
- García Murias, R. (2012). La Orientación Educativa a lo largo de la vida. En L. Sobrado, E. Fernández Rey & M. L. Rodicio (Coords.), *Orientación Educativa: Nuevas perspectivas* (pp. 21-41). Madrid: Biblioteca Nueva.
- García Murias, R. (2014). *Exploración de las necesidades de información del alumnado del programa Erasmus y propuestas de actuación orientadora*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- García Nieto, J. N. (1989). *La sociedad del desempleo*. Barcelona: CCJ.
- International council for educational (1987). *La reforma universitaria española. Evaluación e Informe*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Lei Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106 (4 de mayo de 2006).
- Negrin, O. (1990). *Informe y proyecto de decreto sobre organización general de la instrucción pública*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Poblete, M. (2005). Respuesta de los centros educativos a la sociedad del conocimiento. La innovación. Estado actual de la cuestión y orientaciones. XV *Jornadas Municipales de Psicopedagogía*. Valencia: Col. Lecció Hort de Trenor, Torrent.
- Resolución del Consejo de la Unión Europea, de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, serie C, nº 163/1- serie C, nº 163/3, de 9 de julio de 2002. Bruselas: Comisión Europea.
- Sobrado, L. M., y Nogueira, M. A. (2009). Rol y funciones de los Servicios de Orientación europeos. En L. M. Sobrado & A. Cortés (Coords.), *Orientación Profesional, Nuevos escenarios y perspectivas* (pp.305-322). Madrid: Biblioteca Nueva.

GENERACIÓN DE PROGRAMAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

GENERATION OF LIFELONG LEARNING AND TRAINING PROGRAMS

REBECA GARCÍA MURIAS, ELENA FERNÁNDEZ REY Y LUIS M. SOBRADO FERNÁNDEZ

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

El intercambio y la movilidad de los jóvenes universitarios, objetivos estratégicos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), suponen una oportunidad única para que la educación y la formación superior universitaria se adapten, no solo a las premisas que establece el Espacio Europeo, sino también a las demandas de la sociedad y del mercado laboral en Europa.

La relación de programas de intercambio surgida entre la década de los ochenta y noventa ha confluído en el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) o *Lifelong Learning Programme* (LLP), reuniendo las iniciativas de cooperación europea en el ámbito de la educación y de la formación desde el año 2007 al 2013, según se recoge en la Decisión 1720/2006.

Su objetivo general era contribuir, a través de un aprendizaje a lo largo de la vida, al desarrollo de la comunidad como sociedad avanzada basada en el conocimiento, caracterizada por un progreso económico sostenible, nuevos y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social.

De igual modo, pretende mejorar la calidad de la Educación Superior y reforzar su dimensión europea, fomentando así la cooperación transnacional entre las universidades, potenciando la movilidad y mejorando la transparencia y el reconocimiento académico de los estudios y cualificaciones.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); programas de movilidad e intercambio; Programa de Aprendizaje Permanente (PAP)

ABSTRACT

Exchange and mobility of university students, strategic objectives of European Higher Education Area (EHEA), represent a unique opportunity for education and university higher education are adapted not only to the premises established by the European Area but also to the demands of society and the labor market in Europe.

The diversity of exchange programs arose between the eighties and nineties it has converged in the Lifelong Learning Programme (LLP), gathering the initiatives of European cooperation in the field of education and training since 2007 to 2013, as set out in Decision 1720/2006.

Its overall objective was to contribute, through learning throughout life, to the development of the community as an advanced knowledge-based society, characterized by sustainable economic progress, new and better jobs and greater social cohesion.

Similarly, aims to improve the quality of Higher Education and strengthen its European dimension, thus encouraging transnational cooperation between universities, enhancing mobility and improving transparency and academic recognition of studies and qualifications.

Keywords: European Higher Education Area (EHEA); mobility and exchange programs; Lifelong Learning Program (LLP)

INTRODUCCIÓN

En la década que culmina en el año 2020, la Educación Superior europea contribuirá, de manera fundamental, a la consecución de una Europa del Conocimiento que sea altamente creativa e innovadora. Ante el reto de una población que envejece, Europa sólo podrá triunfar en este empeño si aprovecha al máximo el talento y la capacidad de todos sus ciudadanos y se implica plenamente en el aprendizaje a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*), además de ampliar su participación en la Educación Superior (García Murias, 2014).

La Educación Superior europea debe centrarse en aspectos como los siguientes:

- El aprendizaje centrado en el alumno y la movilidad, que ayudarán a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral cambiante y les facultarán para convertirse en ciudadanos activos y responsables.
- La innovación basada en la integración entre la educación y la investigación a todos los niveles, que posee un papel clave para promover el desarrollo social y cultural. Por tanto, se considera que la inversión pública en Educación Superior es una prioridad.
- El desarrollo de un sistema educativo de calidad, transparente, así como un intercambio en la producción científica, en el desarrollo tecnológico, cultural y artístico, y una mayor cooperación entre los países y con los compromisos de desarrollo de una sociedad avanzada.
- La atención a las características diversas de las poblaciones para ofrecer igualdad de oportunidades en una educación de calidad. El acceso a la Educación Superior debe considerar el potencial de los alumnos de grupos infrarrepresentados y proporcionarles las condiciones adecuadas para que puedan terminar sus estudios. Esto conlleva mejorar el entorno de aprendizaje, eliminar las barreras al estudio y crear las condiciones económicas apropiadas.

El aprendizaje permanente, sujeto al principio de responsabilidad pública garantizará la accesibilidad, la calidad de la oferta y la transparencia de la información. Implica la obtención de cualificaciones, la ampliación de conocimientos y una mejor comprensión de la realidad, la adquisición de nuevas habilidades y competencias y el enriquecimiento del desarrollo personal. Conlleva que se puedan obtener títulos a través de trayectorias de aprendizaje flexibles, incluido el estudio a tiempo parcial o vías basadas en el trabajo.

2. INICIATIVAS DE COOPERACIÓN EUROPEA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN Y DE LA FORMACIÓN PERMANENTES

El aprendizaje a lo largo de la vida es un eje fundamental en la política contemporánea de la Unión Europea, como lo demuestra que entre sus competencias clave se encuentre la de *aprender a aprender* (Comisión Europea, 2008). Tal expresión da título al programa educativo “Programa de Acción en el ámbito del Aprendizaje Permanente” - PAP- lanzado por la Unión mediante la Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, que tendría vigencia durante el período 2007-2013.

Se trata de un programa único e integrado que procura aunar todas las iniciativas anteriores en materia de educación y formación profesional de los programas predecesores (Sócrates y Leonardo) con el objetivo de “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” (art.1; apartado 2).

Su *objetivo general* -tal y como recoge la Estrategia de Lisboa- es contribuir, a través de un aprendizaje permanente y a lo largo de la vida, al desarrollo de la Comunidad como sociedad avanzada basada en el conocimiento, caracterizada por un desarrollo económico sostenible, nuevos y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social, garantizando, a su vez, una buena protección del medio ambiente en beneficio de las generaciones futuras (COM, 2003).

Se propone reforzar y desarrollar la promoción y el estímulo de intercambios de cooperación y de movilidad entre los distintos sistemas de educación y formación, para que éstos se conviertan en un punto de referencia de calidad a nivel mundial.

Para alcanzar este objetivo general, el Programa persigue una relación de *objetivos específicos*, entre los que destacan:

1. Contribuir al desarrollo de una educación y una formación de calidad y promover la innovación y la dimensión europea en los sistemas y las prácticas vigentes.
2. Apoyar la construcción de un Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente.
3. Ayudar a mejorar la calidad, el atractivo y la accesibilidad de las oportunidades de educación y formación.
4. Reforzar su contribución 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 del espíritu empresarial.
6. Favorecer una mayor participación de personas de todas las edades, incluidas las que tienen necesidades especiales y las pertenecientes a grupos desfavorecidos.
7. Promover el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística.
8. Apoyar el desarrollo de los medios que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
9. Reforzar su papel para crear un sentimiento de ciudadanía europea, basado en la tolerancia y en el respeto hacia los pueblos, las culturas y los valores europeos.

Su aplicación fue complementaria al programa de trabajo “Educación y Formación 2010” (COM, 2004), a las directrices integradas para el empleo y a otras políticas, como las de cultura, juventud o empresa.

Para alcanzar estos objetivos, el programa apoya las siguientes *acciones*:

- Movilidad de las personas que participan en el aprendizaje permanente.
- Asociaciones bilaterales y multilaterales.
- Proyectos unilaterales, nacionales o multilaterales.
- Redes multilaterales.
- Estudios y reformas de las políticas y los sistemas de aprendizaje permanente.
- Concesión de subvenciones de funcionamiento de las instituciones y asociaciones.
- Medidas de acompañamiento.
- Organización de actos (seminarios, coloquios, reuniones) que faciliten la aplicación del programa, las acciones de información, publicación, sensibilización y difusión, así como el seguimiento y la evaluación del programa.

La participación en el programa incluye no sólo a los Estados miembros, sino también, a los países de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC), los miembros del Espacio Económico Europeo (EEE) -Islandia, Liechtenstein y Noruega-, la Confederación Suiza, los países candidatos a la adhesión a la Unión Europea y los posibles candidatos de los Balcanes occidentales.

Además, la Comisión puede organizar la cooperación con terceros países y organizaciones internacionales como el Consejo de Europa o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Entre los beneficiarios del programa están tanto individuos, como organismos de diversa índole (cuadro 1).

Cuadro 1. Estructura del Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) del 2007

Beneficiarios individual	a título	Beneficiarios institucionales y organismos
- Escolares		- Instituciones y organismos con ofertas en el mercado del programa
- Estudiantes		
- Personas en formación		- Organismos responsables de sistemas y políticas a nivel local, regional y nacional
- Alumnos adultos		
- Personal docente de todas las categorías		- Empresas, interlocutores sociales y sus organizaciones a todos los niveles, incluidas las organizaciones profesionales y las cámaras de comercio e industria
- Personas que se encuentren en el mercado de trabajo		- Organismos que presten servicios de orientación, asesoramiento e información
- Personas responsables de sistemas y políticas a nivel local, regional y nacional		- Asociaciones de padres o de profesores
		- Centros de investigación y organismos relacionados con el aprendizaje permanente
		- Asociaciones sin ánimo de lucro, organismos de voluntariado y organizaciones no gubernamentales

Fuente: Comisión Europea, 2008

La Comisión y las agencias nacionales comparten la gestión del programa y garantizan su seguimiento y evaluación periódicas.

3. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE -PAP-

La estructura del Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) presenta un conjunto compuesto de cuatro *Programas Sectoriales* manteniendo los nombres de las precedentes acciones Sócrates y Leonardo Da Vinci (*Comenius* para la educación escolar; *Erasmus* para la Educación Superior y la alta formación; *Leonardo Da Vinci* para la Formación Profesional y continua y *Grundtvig* para la educación de adultos), un *Programa Transversal* dirigido a asegurar la coordinación entre los diferentes sectores con cuatro actividades clave: desarrollo político, aprendizaje de lenguas, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y difusión de resultados y un programa para sostener la enseñanza, la investigación y la reflexión en el campo de la integración europea y sus instituciones clave (*Programa Jean Monnet*).

En el cuadro 2 se recoge una visión esquemática de la configuración de esta generación de programas europeos que conforman PAP del 2007-2013.

Cuadro 2. Estructura del Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) del 2007 al 2013

PROGRAMAS SECTORIALES

Comenius	Erasmus	Leonardo da Vinci	Grundtvig
Educación escolar	Educación Superior	Formación Profesional	Educación de adultos

PROGRAMA TRANSVERSAL

Visitas de estudio

Cuatro actividades clave: Desarrollo de políticas; Aprendizaje de idiomas; TIC; Difusión y valorización

PROGRAMA JEAN MONNET

Tres actividades clave: Acción Jean Monnet; Instituciones europeas; Asociaciones europeas

Fuente: Moreno (2007)

3.1. Programas Sectoriales

Están estructurados de idéntica manera, atendiendo las necesidades en materia de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes y de los centros y las organizaciones que imparten o facilitan la enseñanza de los respectivos sectores. La totalidad de acciones integran la movilidad, las lenguas y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por lo que entre sus objetivos operativos siempre se encuentran referencias a estos tres elementos.

a) *Comenius*

Tiene por objeto la enseñanza preescolar y escolar hasta el final del segundo ciclo de secundaria, así como los centros y organizaciones que las imparten.

Sus *objetivos específicos* son fomentar entre los jóvenes y el personal docente la comprensión y la apreciación de la diversidad de las culturas europeas y ayudar a la juventud a adquirir las aptitudes básicas para la vida y las competencias necesarias para su desarrollo personal, su futuro laboral y la ciudadanía activa.

Comenius puede respaldar las siguientes *acciones*:

- Movilidad: intercambios de alumnos y personal docente, movilidad escolar, cursos de formación del profesorado.
- Asociaciones como las de escuelas Comenius relativas a proyectos de aprendizaje comunes o las de Comenius-Regio de organizaciones responsables de la educación escolar con el fin de estimular la cooperación interregional, en particular, entre regiones fronterizas.
- Proyectos multilaterales relativos a la difusión y la promoción de las mejores prácticas, el intercambio de experiencias o el desarrollo de nuevos cursos o de nuevos contenidos didácticos.
- Redes multilaterales destinadas a desarrollar la educación, difundir las buenas prácticas e innovaciones, apoyar las asociaciones y los proyectos, así como a desarrollar análisis de las necesidades.
- Medidas de acompañamiento.

b) *Leonardo Da Vinci*

El programa Leonardo da Vinci se destina a la formación profesional distinta de la de nivel superior. Sus *objetivos específicos* son apoyar a los participantes en actividades de formación para adquirir y emplear conocimientos, competencias y cualificaciones con miras al desarrollo personal, la empleabilidad y la participación en el mercado laboral

europeo; mejorar la calidad y la innovación; aumentar el atractivo de la formación profesional y de la movilidad.

Puede conceder apoyo a las siguientes *acciones*:

- Movilidad, incluida su preparación.
- Asociaciones centradas en temas de interés mutuo.
- Proyectos multilaterales, en particular los orientados a mejorar los sistemas de formación y centrados en la transferencia y el desarrollo de innovaciones y buenas prácticas para adaptarse a las necesidades nacionales.
- Redes temáticas de expertos y organizaciones sobre cuestiones específicas de formación profesional.
- Medidas de acompañamiento.

c) Erasmus

El programa Erasmus se dirige a la educación superior formal y a la formación profesional avanzada, incluidos los estudios de doctorado. Sus *objetivos específicos* son apoyar la realización de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y reforzar la contribución de la Educación Superior y la formación profesional avanzada al proceso de innovación.

La iniciativa Erasmus desarrolla las siguientes *acciones*:

- Movilidad de los estudiantes (estudios, formación y períodos de prácticas), de personal docente y demás miembros del personal de los centros de Educación Superior y de las empresas con fines de formación o educación, los programas intensivos Erasmus organizados sobre una base multilateral, así como el apoyo a los centros de origen y de acogida para garantizar la calidad de la movilidad.
- Proyectos multilaterales centrados en la innovación, la experimentación y el intercambio de buenas prácticas.
- Redes multilaterales, como las “redes temáticas Erasmus”, promovidas por consorcios de centros de Educación Superior y que representan un ámbito interdisciplinario.

d) Grundtvig

El programa Grundtvig se refiere a todo tipo de educación para adultos. Sus *objetivos* son responder al reto del envejecimiento de la población en Europa en el ámbito de la educación y ayudar a que los adultos adquieran medios de mejorar sus conocimientos y competencias.

Entre sus *objetivos operativos* destaca ayudar a las personas de sectores sociales marginales o vulnerables, en particular las personas de edad avanzada y quienes hayan abandonado el sistema de enseñanza sin cualificaciones básicas y buscar alternativas para ellas.

Grundtvig favorece las siguientes *acciones*:

- Movilidad de las personas, que incluye preparación, acompañamiento y asistencia.
- “Asociaciones educativas Grundtvig” relativas a temas de interés mutuo.
- Proyectos multilaterales encaminados a mejorar los sistemas de educación de adultos mediante el desarrollo y la transferencia de innovaciones y buenas prácticas.
- “Redes Grundtvig”, redes temáticas de expertos y organizaciones; medidas de acompañamiento.

3.2. Programa Transversal

Se refiere, en particular, a actividades que superan los límites de los programas sectoriales. Comprende *cuatro actividades clave en el ámbito del aprendizaje permanente*: la cooperación y la innovación políticas; la promoción del aprendizaje de idiomas; el desarrollo de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas innovadoras basados en las TIC; la difusión y la explotación de los resultados de acciones en el marco de este programa o de los programas previos, así como el intercambio de buenas prácticas.

Sus *objetivos específicos* son promover la cooperación europea en ámbitos que cubran al menos dos programas sectoriales e impulsar la calidad y la transparencia de los sistemas de educación y formación de los Estados miembros.

Entre las *acciones* del programa resultan significativas, por ejemplo, el apoyo a la observación y el análisis de políticas y sistemas como la *Red Eurydice* o la transparencia de las cualificaciones y competencias, la información y la orientación con fines de movilidad, así como la cooperación en materia de calidad, como *Euroguidance*,

los centros nacionales de información sobre el reconocimiento académico (*NARIC*), *Ploteus* o la iniciativa *Europass*.

3.3. Programa Jean Monnet

Este programa aborda específicamente las cuestiones relativas a la integración europea en el ámbito universitario y el apoyo a los centros y asociaciones activas en materia de educación y formación.

Cubre *tres actividades clave*: la acción Jean Monnet, en la que también pueden participar centros de terceros países; subvenciones de funcionamiento para los centros designados que persigan un fin de interés europeo (por ejemplo, Colegio de Europa, Instituto Universitario Europeo –IUE- de Florencia o Instituto Europeo de Administración Pública –EIPA- de Maastricht, entre otros); subvenciones de funcionamiento para otros centros y asociaciones europeas en el ámbito de la educación y la formación.

Sus *objetivos específicos* son estimular las actividades de enseñanza, investigación y reflexión en el ámbito de los estudios sobre la integración europea; apoyar la existencia de una gama adecuada de centros y asociaciones dedicados a temas relacionados con la integración europea y la educación y la formación desde una perspectiva europea.

Las *acciones* incluyen proyectos unilaterales y nacionales, como las cátedras, los centros de excelencia y los módulos de enseñanza Jean Monnet o el apoyo a los jóvenes investigadores, así como los proyectos y las redes multilaterales.

4. IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA PARA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN EUROPA

Esta gran diversidad de programas de movilidad que configuran el Programa de Aprendizaje Permanente apoya y favorece las acciones de intercambio en un escenario internacional con el objeto de promocionar y estimular la cooperación y la movilidad entre los distintos sistemas y agentes implicados de educación y formación, convirtiéndose en una referencia de calidad.

Existen pues programas que se ocupan de la movilidad de los estudiantes en todas las dimensiones (académica, profesional, investigadora, etc.) y en todas las etapas educativas (desde preescolar hasta la educación de adultos).

El aumento de la movilidad, uno de los objetivos en las Declaraciones de la Sorbona en 1998 y Bolonia en 1999, reiterado en las posteriores Declaraciones, genera la necesidad de crear infraestructuras de apoyo a los jóvenes en movilidad que favorezcan la difusión y potenciación de las posibilidades de intercambios académicos y laborales (García Murias, 2009).

Se precisa un replanteamiento de la orientación para la carrera que discurre por tres vías complementarias que han de progresar de forma simultánea. La primera, su reconversión en una orientación continuada, a lo largo de toda la vida (*Lifelong Guidance*). La segunda, la actualización de la profesionalización de los orientadores, que deberán ser capaces de adaptarse a los actuales contextos educativos y laborales y de crear nuevos tipos de intervención y herramientas de trabajo. Y la tercera, centrada en la formación a las personas para que sean capaces de informarse y orientarse por sí mismas (Akkök, 2009a, 2009b).

El desarrollo de iniciativas de orientación conjuntas a escala europea persigue, entre otros fines, el fomento de la movilidad académico-profesional, el reconocimiento de los perfiles y cualificaciones profesionales, un mayor acceso al mercado laboral, el incremento de la cooperación entre instituciones de Educación Superior (internacionalización de la Educación Superior), la promoción de la orientación y el aprendizaje a lo largo de la vida y el apoyo a la movilidad académico-profesional en Europa (García Murias, 2014).

Por estas razones, la orientación permanente de alta calidad se consideró un elemento clave en las estrategias de educación, formación y empleabilidad para Europa a partir de 2010.

En este sentido, la orientación se plantea como un servicio continuo accesible a todas las personas y que considera a los sectores sociales más allá de los períodos formativos tradicionales y de las situaciones de desempleo. Una orientación eficaz desempeña una misión fundamental para fomentar la inclusión y la equidad social, la igualdad entre los sexos y una ciudadanía activa, con fomento y apoyo de la participación de las personas en la educación capacitándolas para la autoorientación. La tarea orientadora a lo largo de la vida reclama metodologías y tecnologías innovadoras, técnicas de acercamiento y servicios afines para mejorar el acceso de los ciudadanos a éstos, especialmente respecto a los jóvenes y adultos de difícil abordaje, y para superar las desigualdades económicas y geográficas. Debe asumirse el papel central de los beneficiarios de la orientación, tanto en el diseño como en la evaluación de los servicios de orientación para jóvenes y para adultos.

Referencias bibliográficas

- Akkok, F. (2009a). *European Lifelong Guidance Policy Network. Work Package 2, Widening Access, Peer Learning Activity*. Jyvaskyla, Finland: Briefing Note, ELGPN.
- Akkok, F. (2009b). *European Lifelong Guidance Policy Network. Work Package 2, Widening Access, Peer Learning Review Event Held*. Jyvaskyla, Finland: Reflection Note, ELGPN.
- COM (2003). *Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. Comunicación de la Comisión [COM (2003) 685 final-no publicado en Diario Oficial. Bruselas: Comisión Europea.
- COM (2004). *Programa de trabajo Educación y Formación 2010*. Comunicación de la Comisión. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2008). Informe conjunto de situación 2008 del Consejo y la Comisión Europea sobre la aplicación del programa de trabajo *La Educación y la formación permanente al servicio del conocimiento, la creatividad y la innovación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea (2006). *Programa de Acción en el ámbito del Aprendizaje Permanente –PAP- (2007-2013)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- García Murias, R. (2009). El programa Erasmus y la Red Eures: Incidencia en la movilidad académico profesional en el contexto europeo. En L. M. Sobrado & A. Cortés (Coords.) *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 287-304). Madrid: Biblioteca Nueva.
- García Murias, R. (2014). *Exploración de las necesidades de información del alumnado del programa Erasmus y propuestas de actuación orientadora*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Moreno, C. (2007). *Programa de Aprendizaje Permanente (PAP)*. Málaga: Agencia Nacional Sócrates-Erasmus. Ministerio de Cultura.

¿CÓMO DEBE IMPARTIRSE FOL? PROPUESTA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO METODOLOGÍA EFICAZ PARA LA ENSEÑANZA EN EL MÓDULO TRANSVERSAL DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL.

HOW SHOULD BE IMPART *FOL*? PROPOSAL OF COLLABORATIVE LEARNING AS AN EFFECTIVE METHODOLOGY FOR TEACHING THE TRANSVERSE MODULE OF LABOUR GUIDANCE AND TRAINING.

JAVIER SOTO CID, DAVID SILVA GÓMEZ, MARÍA ISABEL LAGO CANCELO Y ROSA ANA VIDAL TUBÍO

Universidade de Santiago De Compostela

RESUMEN

EL módulo de Formación y Orientación Laboral forma parte de todos los estudios conducentes a la Formación Profesional básica, media o superior. Su importancia radica, principalmente, en que los alumnos adquieren unas competencias profesionales de alta importancia en relación al mundo laboral. La especificidad de este módulo formativo y la ausencia de menciones explícitas en la normativa vigente sobre la metodología más conveniente para su impartición, hacen preciso investigar sobre el sistema que mejor se adapta para lograr que el alumnado desarrolle las habilidades, competencias y destrezas propias de esta formación. Desde hace ya varios años, son numerosos los autores que defienden los múltiples beneficios del uso de la metodología de aprendizaje colaborativo, entre ellos, el de alcanzar el óptimo desarrollo de habilidades socio-afectivas y comunicativas. Por ello, se estudia a través de una investigación cualitativa la posibilidad de utilizar esta misma metodología en la docencia del módulo de Formación y Orientación Laboral. El uso de la técnica metodológica del aprendizaje colaborativo favorecerá en gran medida la adquisición de habilidades y competencias relativas al currículo de este módulo transversal.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo; competencias; Formación y Orientación Laboral (FOL); Formación Profesional (FP).

ABSTRACT

The "Labour Guidance and Training" module is part of all the studies of basic, secondary and higher vocational training. Its importance lies, mainly, in that students acquire some skills of high importance in relation to employment. The specificity of this training module and the absence of explicit references in the current legislation over the most appropriate methodology for teaching, it's necessary investigate the system best suited to achieve that students develop the skills, competencies and skills own of this training. Since several years now, many authors defend the multiple benefits of using collaborative learning methodology, among them, reaching the optimal development of socio- emotional and communication skills. Therefore, it is studied through qualitative research the possibility of using the same methodology in teaching of "Labour Guidance and Training" module. The use the methodology of collaborative learning technique greatly favor the acquisition of skills and competencies relating to the curriculum of transverse module.

Key words: Collaborative Learning; Skills; Labour Guidance and Training (LGT); Vocational Training.

1. INTRODUCCIÓN

El carácter transversal del módulo de Formación y Orientación Laboral (de ahora en adelante FOL) no acredita unidades de competencia concretas como en el caso de los módulos de enseñanza específicos de cada título.

La normativa reguladora del currículo de FOL indica las competencias personales, profesionales y sociales que se deben adquirir en esta materia, entre las cuales se encuentran: a) adaptarse a las nuevas situaciones laborales y mantener actualizados los conocimientos científicos, técnicos y tecnológicos relativos a su ámbito profesional; b) resolver situaciones, problemas o contingencias con iniciativa y autonomía en el ámbito de su competencia, con creatividad, innovación y espíritu de mejora en el trabajo personal y en el de los miembros del equipo; c) organizar y coordinar equipos de trabajo y supervisar su desarrollo con responsabilidad; y d) utilizar vías eficaces de comunicación. Esta serie de competencias pueden exigir metodologías relacionadas con el trabajo en grupo, por lo que centramos nuestro estudio en el análisis de las anteriores y del aprendizaje colaborativo como propuesta de una intervención educativa óptima para este módulo de formación profesional.

Teniendo en consideración que la FP (Formación Profesional) se establece como una educación clave para mejorar la competitividad y el avance en el crecimiento económico, es resaltable la alusión a capacidades y conocimientos primordiales para el desarrollo profesional en cualquier entorno de trabajo relacionado con estas enseñanzas. En la misma línea, la normativa actual de referencia en cuanto a FP señala como objetivo fundamental “promover una oferta formativa de calidad, actualizada y adecuada a quienes se destina, de acuerdo con las necesidades de cualificación del mercado laboral y las expectativas personales de promoción profesional” (RD 1147/2011, de 29 de julio).

En cuanto a la metodología de aprendizaje colaborativo en el aula como forma de llevar a cabo el proceso educacional, constituye un tema controvertido. Ha sido, en los últimos años, objeto de estudio de varios investigadores con el fin de comparar su eficacia con otras metodologías de enseñanza, formulando, implementado y evaluando una amplia diversidad de modelos de aprendizaje cooperativo y colaborativo (Barkley, 2007; Bravo, 2008).

Con la aplicación de esta metodología, el alumnado adopta un papel activo, principal característica del aprendizaje colaborativo, en el que los estudiantes organizan los conceptos más significativos y elaboran conexiones entre los distintos elementos en su cerebro, favoreciendo la adquisición de nuevos conocimientos (Cross, 1999; Cobos,

2008; Collazos, 2007). Además, indica Slavin (1996), prácticamente todos los métodos de aprendizaje colaborativo hacen hincapié en la importancia de la interacción promotora y de la responsabilidad individual, no siendo suficiente la mera orden del trabajo mutuo entre estudiantes a los estudiantes que trabajen juntos. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son más enriquecedores y especialmente efectivos para la adquisición de competencias relacionadas con el trabajo en equipo. Los hallazgos obtenidos de otras investigaciones indican que los estudiantes que trabajan en grupos de aprendizaje aprecian más al profesorado y presentan una mayor red de apoyo procedente de los servicios docentes (Fiechtner, 1992; Johnson, Johnson y Smith, 1991).

El objetivo principal del que parte el presente estudio es analizar el uso del aprendizaje colaborativo en el módulo de Formación y Orientación Laboral en varios Ciclos Superiores de Formación Profesional. Nos situamos para ello en la Comunidad Autónoma de Galicia, concretamente en un Instituto de Enseñanza Secundaria y Ciclos Formativos de FP perteneciente a la comarca de Santiago de Compostela, como primera aproximación a una situación más amplia y general, pudiendo extrapolar los resultados a casos equivalentes.

Por otro lado, se plantean los siguientes objetivos específicos: Valorar si el aprendizaje colaborativo en FOL se relaciona con un mayor rendimiento académico del alumnado, especialmente en la adquisición de competencias propias del módulo; Identificar la metodología que empleada por el profesorado de FOL; Valorar el conocimiento y las competencias sobre aprendizaje colaborativo que posee el profesorado de FOL; y examinar el conocimiento y la experiencia del alumnado en relación al aprendizaje colaborativo y su implementación en FOL.

2. METODOLOGÍA

Se utiliza en el presente estudio una metodología mixta concurrente como consecuencia de la existencia de múltiples perspectivas de análisis que aparecen respecto a este tema, utilizando instrumentos de carácter cuantitativo (cuestionario) así como métodos e instrumentos de corte cualitativa (entrevista semi-estructurada) para dar una respuesta válida al problema planteado. La elección de esta metodología se debe a la pretensión de lograr una perspectiva más amplia y profunda del problema estudiado, es decir, una fotografía del caso que responda detalladamente al objeto de esta investigación.

La metodología escogida para esta investigación responde en parte a las características de un estudio de casos, sin que sea este un estudio de casos puro, toda vez que se analizan opiniones y realidades concretas como primera aproximación a una situación

más amplia y general. De este modo se pretende obtener información general que no se caracteriza por un altísimo rigor estadístico, pero que permite una aproximación fiable mediante las conclusiones del estudio de diferentes perspectivas. No tiene lugar, de este modo, un tratamiento estadístico de la información, ya que el fin es la obtención de pautas generales del tema objeto de investigación.

2.1. Muestra

En cuanto al cuestionario, la muestra utilizada para la realización del mismo es el alumnado matriculado que pertenece a los ciclos formativos impartidos en el Instituto de Educación Secundaria As Fontiñas (30 alumnos y alumnas).

La entrevista se realiza a la docente del módulo de FOL, siendo seleccionada bajo los criterios de idoneidad y posesión de conocimientos. Resulta ser una inmejorable informante clave acerca de la realidad educativa del centro, debido a su profesión y, en suma, al ejercicio de su cargo como jefa de estudios en el régimen de adultos, conociendo verídicamente las necesidades específicas del alumnado en general y del propio módulo. Las características del alumnado son, en resumen, las siguientes:

Alumnado (n=30)	
Sexo Masculino	15
Sexo Femenino	15
Edad Media	23
Nº alumnado Administración y finanzas	20
Nº alumnado Proyectos de edificación	10
Edad Media Administración y finanzas	20
Edad Media Proyectos de edificación	29
Régimen Ordinario	20
Régimen de Adultos	10
Experiencia Laboral Previa	13
No experiencia laboral	17

2.2. Diseño

Se realiza un estudio cuasi-experimental con un diseño transversal con dos grupos (G1: n=1 y G2: n=30). Esta investigación pretende aproximar la realidad educativa de los centros educativos así como las variables que influyen en la misma y la visión holística

del profesorado y el alumnado. La investigación sigue un diseño de metodología combinada de tipo cuantitativo y cualitativo.

2.2.1 Instrumentos y procedimiento

Para la recogida y posterior análisis de datos del grupo 1 (n=1) se ha empleado una entrevista a la informante clave. La entrevista es de tipo semiestructurada (es decir, aunque sigue un esquema inicial está abierta a posibles preguntas alternativas a las planteadas originalmente). Se realiza presencialmente en el despacho de la persona entrevistada, en las dependencias del centro escolar el 14 de Marzo de 2014, teniendo una duración aproximada de una hora. La entrevista se estructura en cinco dimensiones:

1. Módulo FOL: indagar sobre la metodología de la programación de FOL en el centro de referencia, así como sobre la opinión de la informadora clave en relación a las características propias del módulo contempladas en la normativa (número de horas, contenido, volumen de la carga teórica, etc.). Por otro lado, también se pide la valoración sobre puntos débiles en los resultados de aprendizaje, percepción del alumnado y resultados, aspectos de mejora para incluir en el currículo y funcionamiento interno del departamento de FOL a la hora de desarrollar la programación.

2. Metodología colaborativa: en este apartado se pregunta sobre el nivel de conocimiento y opinión que tiene la entrevistada sobre la metodología del aprendizaje colaborativo; su opinión sobre las fortalezas y debilidades de esta metodología en su aplicación al módulo de FOL y la disponibilidad del alumnado al trabajo con esta metodología participativa. Por último, se investiga si en otros módulos impartidos en el centro de referencia se utiliza este método.

3. Formación del profesorado: se aborda el tema de la formación continua del profesorado y, concretamente, su experiencia como receptora de formación relacionada con las metodologías alternativas de aprendizaje. También se trata de conocer su opinión sobre las competencias del profesorado en este ámbito.

4. Alumnado: se indaga en esta dimensión sobre el comportamiento que manifiesta el alumnado de FOL en relación a su nivel de consecución de los objetivos de aprendizaje marcados, a su percepción sobre el grado de dificultad, las particularidades que se dan en función del ciclo en el que se inscriba el módulo de FOL, nivel de adquisición de las competencias esperadas, etc.

5. Valoración: por último, se pregunta por la opinión de la informadora clave en relación a la posibilidad de introducir esta metodología del aprendizaje colaborativo en el módulo de FOL; sobre su conveniencia y viabilidad teniendo en cuenta su larga

experiencia en el ejercicio de la docencia de FOL y su conocimiento sobre dicha metodología.

Se aplica un cuestionario con el G2 (n=30) vertebrado en cuatro dimensiones:

1. Conocimiento de la metodología colaborativa.
2. Experiencia con el trabajo grupal/colaborativo.
3. Valoración de esta metodología.
4. Percepción del módulo de FOL como alumnado que lo está cursando actualmente.

El cuestionario empleado combina preguntas de respuesta Sí/No con otras de escala de valoración (con valores comprendidos entre 1-4). El número total de preguntas es de 27 (9 preguntas de tipo Sí/No y 18 preguntas de valoración con escala). El cuestionario se entrega a los alumnos en el descanso entre una sesión y la siguiente, con vistas a recogerlo posteriormente. Se le entrega en primer lugar al alumnado del Ciclo Superior de Administración y finanzas del régimen ordinario. Debido a la existencia de ciertos problemas en la comprensión del mismo, se realiza una modificación y aplicación posterior. Suponen aspectos de poca importancia pero se decide mejorarlo de cara a la implementación de los restantes participantes en el presente estudio.

2.3 Análisis de los datos

En cuanto a la entrevista, se realiza la transcripción de la misma, así como el análisis de los datos cualitativos mediante un sistema de codificación que permite extraer la información clave. Los datos recolectados del cuestionario son analizados mediante hoja de cálculo utilizando el soporte de Microsoft Excel. Se calculan medidas de tendencia central, dispersión y se dividen los resultados por estratos.

3. RESULTADOS

Los resultados de la entrevista, atendiendo a las distintas dimensiones abordadas, son las siguientes.

Con respecto a la metodología empleada para la docencia del módulo de FOL:

- No se suele trabajar con libro de referencia, utilizando otros materiales del que el alumnado dispone para seguir las explicaciones.
- Todos los docentes hacen uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) para la impartición de la materia.

- Se entremezclan sesiones expositivas e interactivas, con la realización de ejercicios o casos prácticos posteriores a la exposición teórica. Esto permite la evaluación continua del alumnado.
- Se pretende que el alumnado no tenga que acudir al recurso memorístico sino a la comprensión.
- La evaluación se basa en exámenes en los que la teoría debe ser aplicada a los casos prácticos que se exponen
- Desarrollo de trabajos grupales (de 2 a 4 personas) y debates en el aula.
- FOL no es considerado por los docentes un módulo dificultoso, teniendo en cuenta su carácter transversal.
- El número de aprobados suele estar en la media del resto de materias, aunque depende del ciclo formativo del que se trate.

En relación a la metodología de aprendizaje colaborativo:

- Los docentes conocen aspectos básicos acerca de este método.
- Valoran la metodología como interesante en sí misma y específicamente para el módulo de FOL, aunque no de aplicación para todo el temario.
- Las metodologías innovadoras, como la que nos ocupa, son útiles pero no se pueden utilizar de forma exclusiva y manifiestan que ya se vienen utilizando desde hace tiempo.
- Se intenta aplicar en algunas unidades concretas pero se detecta, por un lado, que el alumnado no está demasiado preparado y, por otro, que son técnicas que requieren demasiado tiempo (escaso para este módulo).
- Se valora esta metodología para que el alumnado adquiera ciertas habilidades relacionadas con el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades, la toma de decisiones, etc. Estas competencias se corresponden con unidades a las que algunos docentes prestan menos atención por considerar de menor importancia que otras (tales como la prevención de riesgos o el derecho laboral).

En cuanto a la formación del profesorado:

- Se considera que la formación continua para el profesorado debería ser de obligado cumplimiento, como una parte más de sus obligaciones ya que, si bien puede haber disciplinas con pocos cambios, el alumnado está en continua transformación y la obligación del docente es adaptar los contenidos para la mejor comprensión y asimilación por parte del alumnado.

- En FOL, esta necesidade é aínda máis acuciante tendo en conta que a normativa laboral que se pretende ensinar cambia continuamente.
- Se deduce, tendo en conta o expresado anteriormente, que a formación do profesorado sobre a metodoloxía do aprendizaxe colaborativo é practicamente nula.

En relación ao alumnado:

- Se considera difícil aplicar estas metodoloxías alternativas debido a que cando os participantes acceden a un ciclo de FP xa levan mocho tempo escolarizados e están acostumbrados a unha metodoloxía máis tradicional e a un traballo moi individualizado.
- Os docentes consideran, por su experiencia en lo relativo al trabajo en equipo, que para el alumnado el uso de esta metodoloxía implicaría un menor esforzo e una responsabilidade diluída.
- Outra característica que apunta é, por un lado, que existen casos de alumnos/as que padecen con este tipo de metodoloxías por falta de costumbre e porque non lles gusta traballar en equipo. Tamén intúe que o alumnado non é partidario de que se lles obligue a ter iniciativa ou a liderar equipos. A actitude con a que llegan a clase é pasiva, é dicir, o profesorado lles ordene facer e ellos fan.

En canto á avaliación ao aplicar esta metodoloxía:

- Se considera que tende a ser máis subjetiva porque os resultados son máis cualitativos que cuantitativos, lo que añaade outra dificultad xa que al alumnado le gusta ver su esforzo reflejado en una nota e entender de qué maneira se chegou a esa nota. Ademais, suelen compararse a la hora de recibir los resultados, lo cual hace necesario que entiendan los criterios objetivos que se tuvieron en cuenta para valorarlo. Incluso para el profesorado resulta difícil valorar aspectos como la participación del alumnado en una actividad determinada a través de una puntuación concreta.

Conclusiones del informante:

- Considera esta metodoloxía de interés, que resulta máis fácil aplicar cuanto máis adulto es el alumnado e máis reducidos son los grupos.
- Incide en que es de utilidad para la adquisición de competencias estrechamente relacionadas con el módulo de FOL.

El análisis de los cuestionarios ha permitido los siguientes hallazgos.

En cuanto al conocimiento de la metodología de aprendizaje colaborativo:

- El alumnado no conoce este tipo de metodologías didácticas. Solo el 20% identifica las ideas que corresponden a la filosofía del aprendizaje colaborativo.
- En lo referente a la valoración del trabajo grupal realizada por el alumnado:
- La gran mayoría del alumnado no ha trabajado en grupos en los que se compartiese el liderazgo. Sin embargo, se han experimentado técnicas colaborativas ya que el profesorado no establecía reglas estrictas para la realización del trabajo, y su evaluación final no dependía exclusivamente del resultado del trabajo. Por lo tanto, los trabajos en grupo que han realizado se aproximan -en cierta medida- a la idea que subyace del aprendizaje colaborativo.
- Son escasos los alumnos y alumnas que afirman haber experimentado a lo largo de su vida académica el aprendizaje colaborativo.
- En cuanto a la predisposición del alumnado hacia el aprendizaje colaborativo:
- El alumnado se muestra, mayoritariamente, dispuesto a emplear una metodología colaborativa aunque suponga un mayor esfuerzo. La metodología que requiere mayor dedicación es recibida como mayor agrado si posteriormente se elimina el esfuerzo que implica el examen.

A continuación se analizan los resultados obtenidos de los alumnos en referencia a las cuestiones negativas en cuanto a la aplicación de esta metodología:

- El principal problema viene dado por la relación que mantienen con sus compañeros.
- Pueden existir dificultades en cuanto a la comprensión de la evaluación.
- No aprecian dificultades en lo referente al esfuerzo que supone.
- En cuanto a la situación actual del módulo de FOL:
- Existe una diferencia de apreciación sobre la dificultad del módulo entre el alumnado, dependiendo del módulo formativo cursado.

En lo referente al nivel de aplicación de los casos prácticos del módulo a la realidad laboral:

- Los encuestados concuerdan en la utilidad de la realización de los casos prácticos.
- La mayoría de los alumnos/as están de acuerdo con que la resolución de casos prácticos ayuda en la vida laboral.

Sobre el uso de las nuevas tecnologías como método de aprendizaje:

- La mitad de los alumnos y alumnas aprecian la función de este recurso educativo.
- La mayoría considera que no es imprescindible tener libro de texto.

Como pregunta final se propone conocer si el alumnado aprecia la unión entre los resultados esperados al finalizar el módulo de FOL y su vida laboral. La conclusión es afirmativa, por lo que sí aprecian esta unión. La gran mayoría del alumnado está de acuerdo o muy de acuerdo en que los conocimientos y habilidades adquiridos en este módulo tendrán una aplicación práctica en su realidad laboral.

4. CONCLUSIONES

El mercado de trabajo es un ámbito cambiante, polifacético y en constante desarrollo. Las personas que quieran insertarse en este mercado deben poseer nuevas habilidades y competencias profesionales encaminadas a realizar con eficiencia una determinada tarea y, especialmente, a adaptarse a nuevos entornos.

El contexto laboral actual nos exige una polivalencia que se relaciona indudablemente con el aprendizaje permanente y con la adaptación de nuestro sistema educativo para desarrollar en el alumnado competencias transversales y habilidades laborales que van más allá de los contenidos establecidos en los currículos educativos.

A la vista de los resultados, coincidimos en señalar que el aprendizaje colaborativo es una metodología exitosa para aplicar a cualquier disciplina en la que quieran desarrollarse capacidades y habilidades del alumnado, más allá de los contenidos teóricos propios de la materia. Asimismo, esta metodología supone ser la adecuada para potenciar competencias relacionadas con "aprender a aprender", así como la capacidad de trabajar en equipo.

A pesar de la escasez de bibliografía relativa a la inclusión del aprendizaje colaborativo en la Formación Profesional, los resultados coinciden con otras investigaciones en otras etapas educativas como es el caso de Callado (2014), Colomina (2014) y García-Valcárcel (2015). Los hallazgos obtenidos por Díaz (2008) en la formación profesional continua muestran la relación positiva del aprendizaje colaborativo en este itinerario educativo.

Las metodologías empleadas por el profesorado de FOL suelen basarse en una división entre estrategias de aprendizaje expositivas (a cargo del profesorado) y actividades de carácter indagatorio (a cargo del alumnado). Esta división pretende alcanzar el resultado de un aprendizaje significativo, es decir, el alumno/a asocie los conocimientos que el docente ha desarrollado de manera expositiva con los casos prácticos, logrando de esta manera asimilarlos plenamente y poder extrapolarlos y emplearlos en la realidad (García-Valcárcel, 2012). Claramente se potencia la aplicación práctica de los conocimientos, aspecto clave en toda FP que se caracteriza por ser una formación destinada al empleo. Los hallazgos revelan también un conocimiento escaso y sesgado por parte del profesorado que imparte FOL sobre la metodología del aprendizaje colaborativo. Tiende a confundirse fácilmente con la tradicional metodología del trabajo grupal, que como se ha visto, difiere bastante del paradigma puro del trabajo colaborativo. A pesar de que existe una amplia formación continua a la que el profesorado puede acceder, parece que, por una parte no abunda la formación sobre nuevas metodologías de aprendizaje y específicamente sobre ésta objeto de nuestro estudio y, por otra parte, no todo el profesorado está concienciado con la necesidad de formarse de manera continuada. Otro concepto presente en la metodología que emplea el departamento de Formación y Orientación Laboral es el de “aprender a aprender”. Este concepto se concretará en dos ideas fundamentales: la polivalencia funcional que debe adquirir todo alumno para una mejor inserción en el mundo del trabajo y la formación permanente, para adaptarse a los continuos cambios que se producen en el sistema productivo.

El profesorado de FOL también es partidario de incluir en su metodología actividades para realizar en pequeños grupos o por parejas. La finalidad de los ejercicios es facilitar la comprensión e interpretación de los ejemplos y casos prácticos propuestos, y aplicar los conocimientos a distintas situaciones laborales. Asimismo, contribuyen a dibujar el entramado que permite la construcción de los conceptos, los procedimientos y los valores. Los grupos se forman intentando combinar al alumnado con distintos niveles de aprendizaje. Se pretende que los alumnos y alumnas que hayan asimilado los conceptos ayuden a los demás durante la resolución de los casos. A pesar de que este sí constituye un rasgo del aprendizaje colaborativo, los trabajos que el alumnado realiza de forma grupal se plantea como trabajo en grupo, sin llegar a considerarse trabajo colaborativo. Se obtiene esta conclusión ya que no se observa en este tipo de tareas otras características propias de la metodología colaborativa, como por ejemplo el liderazgo compartido, donde el trabajo no se realiza principalmente fuera del aula, lo

que se evalúa es la obtención de un determinado resultado y no del proceso en sí mismo.

En definitiva, mediante el análisis de las distintas informaciones obtenidas, se llega a la principal conclusión de que los discentes que cursan estudios en el actual sistema educativo no suelen ser partícipes de técnicas colaborativas y cooperativas en el contexto académico. En esta línea, se puede afirmar que la mayoría de aprendizajes recibidos han sido mediante exposiciones magistrales y el estudio autónomo para la superación de las distintas pruebas escolares. Anotamos la excepción de los llamados trabajos en grupo, los cuales tienen una presencia muy activa y extendida en la escuela, a pesar de que estos tampoco sean percibidos por parte del alumnado como totalmente satisfactorios para adquirir los conocimientos exigidos.

Por otro lado, en cuanto a la dificultad percibida por los alumnos y alumnas sobre el módulo de FOL, cabe la distinción en función del ciclo que se curse. Se denota que, en aquellos ciclos más técnicos, la percepción que tiene el alumnado sobre el módulo es de mayor dificultad y los resultados académicos también parecen ser menos satisfactorios.

La totalidad del alumnado opta por la elección de una metodología participativa y de aprendizaje colaborativo frente a la opción tradicional, basada únicamente en la exposición y memorización de contenidos curriculares. Este hecho muestra, además, que el módulo de FOL es percibido, acertadamente, como una materia que necesita de trabajo práctico, de contextos reales, técnicas metodológicas y respuestas académicas adaptadas a la realidad laboral de cada una de las profesiones contempladas en los estudios de FP.

Teniendo en cuenta los resultados del estudio e, igualmente, tomando en consideración la revisión bibliográfica realizada sobre el uso de la metodología del aprendizaje colaborativo en otras disciplinas, extraemos en conclusión que la inclusión de este método en el módulo de FOL supone un cambio metodológico necesario y se adapta de forma óptima a los objetivos curriculares, aconsejando de esta manera su aplicación en el contexto de la Formación y Orientación Laboral en todos los ciclos de Formación Profesional. De esta manera, se postula esta cuestión como favorecedora del éxito en la integración posterior del alumnado en su entorno profesional.

Referencias bibliográficas

- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Ediciones Morata.
- Bravo, C., Redondo, M., Verdejo, M. y Ortega, M. (2008). A framework for process–solution analysis in collaborative learning environments. *Int. J. Human-Computer Studies*, 66, 812–832.
- Callado, C. V., Aranda, A. F., y Pastor, V. M. L. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, 20(1), 239-259.
- Cobos, R. y Pifarré, M. (2008). Collaborative knowledge construction in the web supported by the KnowCat system. *Computers y Education*, 50, 962–978.
- Collazos, C., Guerrero, L., Pino, J., Renzi, S., Klobas, J. y Bravo, C. (2007). Evaluating Collaborative Learning Processes using System-based Measurement. *Educational, Technology & Society*, 103, 257-274.
- Colomina, R., y Remesal, A. (2015). Social presence and virtual collaborative learning processes in higher education. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(3), 647-680. doi: 10.1080/02103702.2015.1054664
- Cross, K.P. (1999). *Learningisaboutmaking connections*. Mission Viejo, CA: League for Innovation in the Community College.
- Díaz, F., y Morales, L. (2008) “Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua”. [Versión electrónica]. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 22-23(47-48)
- Fiechtner, S.B., y Davis, E.A. (1984). Why some groups fail: A survey of students’ experiences with learning groups. *Journal of Management Education*, 9(4), 58-73
- García-Valcárcel, A., Hernández, A., y Recamán, A. (2012) La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188. doi: 10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108
- García-Valcárcel, A., y Basilotta, V. (2015). Evaluación de una experiencia de aprendizaje colaborativo con TIC desarrollada en un centro de Educación Primaria. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 51. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista>.

Johnson, D. W., Johnson, R.T., y Smith, K.A. (1991). Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity. *ASHE-ERIC Higher Education Reports*, N° 4. Washington, DC: George Washington University.

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de julio de 2011, núm. 182, pp. 86766-86800.

Slavin, R.E. (1996). *Education for all*. Exton, PA: Swets&Zeitlingez.

MARCO TEÓRICO EUROPEO DE LA COMPETENCIA DIGITAL EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

EUROPEAN FRAMEWORK THEORETICAL OF DIGITAL COMPETENCE IN COMPULSORY EDUCATION

SANTIAGO GARCÍA VÁZQUEZ

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

En este trabajo se presenta una aproximación al marco teórico de referencia establecido por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea sobre la competencia digital como competencia clave para el aprendizaje permanente en la enseñanza obligatoria. Así pues, se parte de un análisis de la delimitación conceptual de la competencia digital y se profundiza en las implicaciones y factores trascendentales en su aplicación, fomento y desarrollo en la praxis educativa de los centros de enseñanza. Todo ello, con la finalidad de mostrar la relevancia que la competencia digital posee de cara a los procesos de Enseñanza - Aprendizaje para garantizar la adecuada promoción, desarrollo y adquisición de la misma en los discentes durante su período de enseñanza obligatoria. Las conclusiones del presente trabajo se encauzan en la presentación del marco teórico de la competencia digital, junto con orientaciones metodológicas para docentes a pro del fomento y promoción de la competencia digital como innovación educativa, y como requisito demandado en la sociedad global y cambiante del siglo XXI.

Palabras clave: Competencia Digital; Sociedad del Conocimiento; TIC.

ABSTRACT

This academic work introduce an approximation to the theoretical framework established by the European Parliament and Council of the European Union about the digital competence as a key competence for lifelong learning in compulsory education. So we start from an analysis of the conceptual definition of digital competence and elaborates on the implications and factors involved in its implementation, promotion and development in educational practice of schools. All this in order to show the relevance of digital competence has to face the processes of teaching - learning place meets to ensure the promotion, development and acquisition of the same in the learners during their compulsory training class. The conclusions of this study are channeled in the presentation of the framework about the digital competence, together with methodological guidelines for teachers to pro-development and promotion of digital competence as educational innovation, and as a requirement demanded in the changing global society of the century XXI.

Keywords: Digital Competence; Knowledge Society; ICT.

1. INTRODUCCIÓN

El momento social que estamos a vivir está condicionado por los múltiples cambios emergentes, la globalización y las TIC que día a día evolucionan a velocidades más vertiginosas y transforman la sociedad en la que nos encontramos. Así pues, desde el ámbito educativo internacional son cada vez más las investigaciones y estudios realizados para dar respuestas eficientes a esta compleja cuestión con el fin de establecer pautas orientativas de cara al diseño de metodologías de aprendizaje innovadoras y el desarrollo óptimo de las competencias clave para el aprendizaje

permanente que los individuos de la sociedad del siglo XXI deben poseer y que les serán demandas (OCDE, 2002).

Esta reflexión de la importancia que están a jugar las TIC en el mundo actual, es análogo a la época del descubrimiento de la imprenta. Pues si ella, estableció una gran brecha entre las personas que sabían leer (por consiguiente acceder a la información por poseer esa habilidad) y las que no; en la actualidad, son las TIC las que ahora constituyen ese factor “causante” de brecha digital a nivel social y que relega a los individuos que no poseen la competencia para utilizar las herramientas digitales en una sociedad que las concibe, día a día, como impensables y necesarias en la vida cotidiana (Cabero Almenara, Martín Díaz y Llorente Cejudo, 2012, p. 11).

Pero la cuestión de la importancia de las TIC en la sociedad actual, ya no sólo reside en el acceso a la información (sociedad de la información); sino en un paso más allá, la construcción de conocimiento (sociedad del conocimiento) a partir de los beneficios y posibilidades que las TIC ofrecen tanto a nivel educativo, como político, económico y cultural. Asimismo, tal como señala Cabero Almenara (2001), una de las características principales de la denominada sociedad del conocimiento es que esta se articula sobre las TIC como elemento nuclear de las mismas, alcanzando su impregnación en todos los sectores sociales (político, económico, cultural, educativo, etc.) y convirtiéndose a la vez en valor económico de las sociedades.

En consecuencia, esta realidad social a nivel mundial es foco de atención y preocupación desde los diversos organismos internacionales y nacionales de las sociedades en el ámbito educativo con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje en virtud de las necesidades sociales, y en particular del desarrollo de la competencia digital en los discentes. Muestra de ello, se plasma a nivel europeo con la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*; donde en ella, se establece un marco común para los estados miembros con la finalidad de responder de manera flexible a las necesidades, demandas y retos de la sociedad actual y cambiante del siglo XXI. Y en particular, se hace explícito por primera vez en una normativa legislativa educativa alusión al término competencia digital como elemento clave a desarrollar y promocionar en los discentes a lo largo de la etapa de enseñanza obligatoria.

A partir de estas cuestiones relevantes e introductorias, son múltiples los estudios, investigaciones y recomendaciones en el plano científico y político que versan sobre la competencia digital como factor transcendental en la enseñanza básica y que en este

trabajo se recopilan desde una perspectiva ilustrativa y para su orientación práctica en el diseño de metodologías de enseñanza.

2. LA COMPETENCIA DIGITAL EN EL MARCO EUROPEO

Desde el marco europeo, la normativa legislativa educativa base en relación a la competencia digital en la enseñanza reside en la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. En ella, se hace explícito y se argumenta en gran detalle el significado de la competencia digital junto con las implicaciones que conlleva en el proceso de enseñanza - aprendizaje a lo largo de la etapa de enseñanza obligatoria.

En este sentido, la competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.

Asimismo, el desarrollo de esta competencia implica una serie de conocimientos, capacidades y actitudes a promover en los discentes; ellas son:

- La competencia digital exige una buena comprensión y amplios *conocimientos* sobre la naturaleza, la función y las oportunidades de las TIC en situaciones cotidianas de la vida privada, social y profesional. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas, como los sistemas de tratamiento de textos, hojas de cálculo, bases de datos, almacenamiento y gestión de la información, y la comprensión de las oportunidades y los riesgos potenciales que ofrecen Internet y la comunicación por medios electrónicos (correo electrónico o herramientas de red) para la vida profesional, el ocio, la puesta en común de información y las redes de colaboración, el aprendizaje y la investigación. Asimismo, las personas deben comprender las posibilidades que las TIC ofrecen como herramienta de apoyo a la creatividad y la innovación, y estar al corriente de las cuestiones relacionadas con la validez y la fiabilidad de la información disponible y de los principios legales y éticos por los que debe regirse el uso interactivo de las TIC.
- Las *capacidades* necesarias incluyen: la capacidad de buscar, obtener y tratar información; así como de utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y diferenciando entre información real y virtual, pero reconociendo al mismo tiempo los vínculos. Las personas deben ser

capaces de utilizar herramientas para producir, presentar y comprender información compleja y tener la habilidad necesaria para acceder a servicios basados en Internet, buscarlos y utilizarlos, pero también deben saber cómo utilizar las TIC en apoyo del pensamiento crítico, la creatividad y la innovación.

- La utilización de las TIC requiere una *actitud* crítica y reflexiva con respecto a la información disponible y un uso responsable de los medios interactivos; esta competencia se sustenta también en el interés por participar en comunidades y redes con fines culturales, sociales o profesionales.

Así pues, de la cita que se reseña en la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* sobre la competencia digital se observa que la misma es concebida como la habilidad del uso seguro y crítico de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación. Es decir, se observa una clara intencionalidad de fomentar y promover el grado de competencia en los discentes por la importancia que poseen las TIC en el ámbito profesional (trabajo), en el ámbito personal (ocio) y en el ámbito social (comunicación). Donde se presta especial atención a las redes sociales y uso de Internet.

Pero desde un análisis más profundo de la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* se aprecia que no se establecen una recomendaciones metodológicas para su promoción y fomento como sería lo deseable. Sólo se ciñe a la conceptualización de la competencia digital, los factores y elementos a los que se debe atender en ella vinculante a las TIC. Y no se establecen pautas u orientaciones metodológicas a tener presente los docentes en el ejercicio de su praxis profesional.

3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL MARCO EUROPEO EN LOS ESTADOS MIEMBROS: CASO DE ESPAÑA.

En el marco europeo, la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* es la normativa tomada como referencia en los estados miembros para la promoción y el desarrollo de las competencias clave en las que está incluida la competencia digital.

Así pues, teniendo presente las recomendaciones desde el marco europeo, es ilustrativo poseer información sobre el siguiente nivel de contextualización de la competencia digital y que vendría definido por la normativa educativa de los estados miembros que integran Europa. En este caso, se tomó la normativa legislativa española

como referencia para contextualizar e identificar los factores implícitos de la competencia digital por ser la propia en relación al presente trabajo desarrollado y su difusión próxima en el ámbito propio.

De este modo, analizando pormenorizadamente la legislación educativa vigente de España en relación a la competencia digital, cabe citar la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* y *Decretos que la desarrollan*. En ella, la competencia digital es definida como aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.

Esta competencia supone, además de la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital.

Requiere de conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de decodificación y transferencia. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas. Supone también el acceso a las fuentes y el procesamiento de la información; y el conocimiento de los derechos y las libertades que asisten a las personas en el mundo digital.

Igualmente precisa del desarrollo de diversas destrezas relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso para la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como no formales e informales. La persona ha de ser capaz de hacer un uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles con el fin de resolver los problemas reales de un modo eficiente, así como evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas, a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

La adquisición de esta competencia requiere además actitudes y valores que permitan al usuario adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías, su apropiación y adaptación a los propios fines y la capacidad de interaccionar socialmente en torno a ellas. Se trata de desarrollar una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías y los medios tecnológicos, valorando sus fortalezas y debilidades y respetando principios éticos en su uso. Por otra parte, la competencia digital implica la

participación y el trabajo colaborativo, así como la motivación y la curiosidad por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías.

Por tanto, para el adecuado desarrollo de la competencia digital resulta necesario abordar:

- La información: esto conlleva la comprensión de cómo se gestiona la información y de cómo se pone a disposición de los usuarios, así como el conocimiento y manejo de diferentes motores de búsqueda y bases de datos, sabiendo elegir aquellos que responden mejor a las propias necesidades de información.
- Igualmente, supone saber analizar e interpretar la información que se obtiene, cotejar y evaluar el contenido de los medios de comunicación en función de su validez, fiabilidad y adecuación entre las fuentes, tanto online como offline. Y por último, la competencia digital supone saber transformar la información en conocimiento a través de la selección apropiada de diferentes opciones de almacenamiento.
- La comunicación: supone tomar conciencia de los diferentes medios de comunicación digital y de varios paquetes de software de comunicación y de su funcionamiento así como sus beneficios y carencias en función del contexto y de los destinatarios. Al mismo tiempo, implica saber qué recursos pueden compartirse públicamente y el valor que tienen, es decir, conocer de qué manera las tecnologías y los medios de comunicación pueden permitir diferentes formas de participación y colaboración para la creación de contenidos que produzcan un beneficio común. Ello supone el conocimiento de cuestiones éticas como la identidad digital y las normas de interacción digital.
- La creación de contenidos: implica saber cómo los contenidos digitales pueden realizarse en diversos formatos (texto, audio, vídeo, imágenes) así como identificar los programas/aplicaciones que mejor se adaptan al tipo de contenido que se quiere crear. Supone también la contribución al conocimiento de dominio público (wikis, foros públicos, revistas), teniendo en cuenta las normativas sobre los derechos de autor y las licencias de uso y publicación de la información.
- La seguridad: implica conocer los distintos riesgos asociados al uso de las tecnologías y de recursos online y las estrategias actuales para evitarlos, lo que supone identificar los comportamientos adecuados en el ámbito digital

para proteger la información, propia y de otras personas, así como conocer los aspectos adictivos de las tecnologías.

- La resolución de problemas: esta dimensión supone conocer la composición de los dispositivos digitales, sus potenciales y limitaciones en relación a la consecución de metas personales, así como saber dónde buscar ayuda para la resolución de problemas teóricos y técnicos, lo que implica una combinación heterogénea y bien equilibrada de las tecnologías digitales y no digitales más importantes en esta área de conocimiento.

En consecuencia, se observa que la conceptualización realizada sobre la competencia digital en el marco legislativo educativo vigente en España, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* y *Decretos que la desarrollan*, posee un matiz mucho más amplio e ilustrativo que el ofrecido en la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*.

En ella, se transmite que la competencia digital implica el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para el logro de los objetivos vinculantes con los tres ámbitos en los que la recomendación europea hacía énfasis: ámbito profesional (trabajo, empleabilidad y aprendizaje), en el ámbito personal (tiempo libre) y en el ámbito social (inclusión y participación). Asimismo, también cabe destacar la conotación que esta competencia posee con las habilidades a promover en los discentes de alfabetización (lectura y escritura en entornos digitales); la creación de contenidos; la seguridad en la red; la resolución de problemas; etc. Todo ello, bajo una actitud activa, crítica y reflexiva hacia las TIC teniendo presente las fortalezas y debilidades que las mismas presentan.

No obstante, cabe reseñar que en este marco legislativo educativo vigente en España, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* y *Decretos que la desarrollan*, sí se detallan una serie de orientaciones dirigidas prioritariamente a docentes para la promoción y desarrollo de la competencia digital en el diseño de las metodologías de enseñanza y que en el posterior apartado se recopilan.

4. ORIENTACIONES DE CARA AL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS SOBRE LA COMPETENCIA DIGITAL

De un análisis pormenorizado de la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* se concluyó que no se aportan relevantes pautas orientativas hacia la promoción y el desarrollo de estrategias metodológicas en relación a la competencia

digital en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Mientras que si bajamos un grado de contextualización en lo relativo al marco teórico sobre la competencia a nivel estatal, se corrobora que en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* y *Decretos que la desarrollan* se hacen explícitos una serie de orientaciones y estrategias metodológicas sobre el desarrollo y promoción en los discentes del enfoque de la enseñanza por competencias a nivel global.

En este sentido, se reseña que todo proceso de enseñanza - aprendizaje debe partir de una planificación rigurosa de lo que se pretende conseguir, teniendo claro cuáles son los objetivos o metas, qué recursos son necesarios, qué métodos didácticos son los más adecuados y cómo se evalúa el aprendizaje y se retroalimenta el proceso.

Los métodos didácticos han de elegirse en función de lo que se sabe que es óptimo para alcanzar las metas propuestas y en función de los condicionantes en los que tiene lugar la enseñanza.

La naturaleza de la materia, las condiciones socioculturales, la disponibilidad de recursos y las características de los discentes condicionan el proceso de enseñanza - aprendizaje, por lo que será necesario que el método seguido por el docente se ajuste a estos condicionantes con el fin de propiciar un aprendizaje competencial en el alumnado.

Los métodos deben partir de la perspectiva del docente como orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado; además, deben enfocarse a la realización de tareas o situaciones - problema, planteadas con un objetivo concreto, que el alumnado debe resolver haciendo un uso adecuado de los distintos tipos de conocimientos, destrezas, actitudes y valores; asimismo, deben tener en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo.

En el actual proceso de inclusión de las competencias como elemento esencial del currículo, es preciso señalar que cualquiera de las metodologías seleccionadas por los docentes para favorecer el desarrollo competencial de los discentes debe ajustarse al nivel competencial inicial de estos. Además, es necesario secuenciar la enseñanza de tal modo que se parta de aprendizajes más simples para avanzar gradualmente hacia otros más complejos.

Uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje.

Los métodos docentes deberán favorecer la motivación por aprender en el alumnado y, a tal fin, el profesorado de ser capaz de generar en ellos la curiosidad y la necesidad por adquirir los conocimientos, las destrezas y las actitudes y valores presentes en las competencias. Asimismo, con el propósito de mantener la motivación por aprender es necesario que los profesores procuren todo tipo de ayudas para que los estudiantes comprendan lo que aprenden, sepan para qué lo aprenden y sean capaces de usar lo aprendido en distintos contextos dentro y fuera del aula.

Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos.

Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares.

Para un proceso de enseñanza - aprendizaje competencial las estrategias interactivas son las más adecuadas, al permitir compartir y construir el conocimiento y dinamizar la sesión de clase mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas. Las metodologías que contextualizan el aprendizaje y permiten el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas favorecen la participación activa, la experimentación y un aprendizaje funcional que va a facilitar el desarrollo de las competencias, así como la motivación de los alumnos y alumnas al contribuir decisivamente a la transferibilidad de los aprendizajes.

El trabajo por proyectos, especialmente relevante para el aprendizaje por competencias, se basa en la propuesta de un plan de acción con el que se busca conseguir un determinado resultado práctico. Esta metodología pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento favoreciendo en ellos la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias: los estudiantes ponen en juego un conjunto amplio de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias.

Asimismo, resulta recomendable el uso del portfolio, que aporta información extensa sobre el aprendizaje del alumnado, refuerza la evaluación continua y permite compartir

resultados de aprendizaje. El portfolio es una herramienta motivadora para el alumnado que potencia su autonomía y desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo.

La selección y uso de materiales y recursos didácticos constituye un aspecto esencial de la metodología. El profesorado debe implicarse en la elaboración y diseño de diferentes tipos de materiales, adaptados a los distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, con el objeto de atender a la diversidad en el aula y personalizar los procesos de construcción de los aprendizajes. Se debe potenciar el uso de una variedad de materiales y recursos, considerando especialmente la integración de las TIC en el proceso de enseñanza - aprendizaje que permiten el acceso a recursos virtuales.

Finalmente, es necesaria una adecuada coordinación entre los docentes sobre las estrategias metodológicas y didácticas que se utilicen. Los equipos educativos deben plantearse una reflexión común y compartida sobre la eficacia de las diferentes propuestas metodológicas con criterios comunes y consensuados. Esta coordinación y la existencia de estrategias conexas permiten abordar con rigor el tratamiento integrado de las competencias y progresar hacia una construcción colaborativa del conocimiento.

En síntesis, la clave de la promoción y desarrollo de la competencia digital de cara al diseño de las metodologías de aprendizaje reside en la adecuada clarificación de los aspectos clave que la configuran y que responde a: ¿qué se pretende conseguir con la adquisición de la competencia digital? ¿qué objetivos se quieren alcanzar? ¿qué recursos son necesarios? ¿qué métodos didácticos son los adecuados? y ¿cómo se evalúa el aprendizaje? Cuestiones que directamente retroalimentan el proceso de enseñanza - aprendizaje.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Como conclusiones del análisis del marco legislativo europeo, *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, en relación a la competencia digital en la enseñanza cabe resar que:

- Desde marco legislativo europeo se establece una conceptualización teórica de la competencia digital como la habilidad consolidada en discentes del uso seguro y crítico de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación. Argumentos y factores implícitos que son relacionados en consonancia con la competencia digital, pero no que se desarrollan con el rigor y pertenencia de cara al diseño y propuestas metodológicas de enseñanza. Donde sólo se

ofrece la argumentación de los conocimientos, capacidades y actitudes que la misma posee.

- De la propuesta presentada marco legislativo europeo y analizándola en detalle, se aprecia una intencionalidad, no explícita, de la competencia digital como aquella que implica un dominio de las TIC desde diferentes perspectivas que dotará a los discentes con las habilidades de poder realizar exitosamente acceder a la información, gestionar la información, valorar la información que se presenta a través de las TIC, crear contenidos digitales, y poseer una actitud abierta y crítica hacia las TIC.
- La competencia digital implica el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para el logro de los objetivos vinculantes con: el ámbito profesional (trabajo, empleabilidad y aprendizaje), el ámbito personal (tiempo libre) y el ámbito social (inclusión y participación). Lo que incluye directamente en los discentes, alfabetización digital; búsqueda, gestión y análisis de la información; participación y colaboración social; creación de contenidos; seguridad en el uso de las TIC; entre otros factores.
- La promoción y desarrollo de la competencia digital debe realizarse atendiendo en el diseño de la metodología de enseñanza atendiendo de manera lógica y contextualizada a los objetivos se quieren alcanzar; los recursos necesarios para su fomento; qué métodos didácticos emplear como más adecuados; y cómo se evalúa en los discentes el grado de competencia digital.

No obstante, ante este reto nada simple al que los docentes se enfrentan día a día en su praxis profesional y con la intencionalidad de dejar abierto el debate e indagación futura a esta cuestión presentada, cabría reflexionar y analizar pormenorizadamente sobre la formación inicial y permanente del profesorado al respecto del enfoque de la enseñanza por competencias y las TIC, como factores relevantes de cara al diseño de metodologías de enseñanza para la promoción y desarrollo de la competencia digital en los discentes. Cuestión que no posee una simple solución y es foco de contradicción en virtud de los paradigmas educativos tomados como referencia.

Referencias bibliográficas

Aguaded Gómez, J. I. (2009). "El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática". *Comunicar*, 32, 7-8.

Cabero Almenara, J. (2001). *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Cabero Almenara, J.; Martín Díaz, V. y Llorente Cejudo, M. C. (2012). *Desarrollar la competencia digital. Educación mediática a lo largo de toda la vida*. Sevilla: MAD.

López Carrasco, M. A. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: Pearson.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado nº 295, de 10 de diciembre de 2013. Madrid: MECD. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations*. París: OCDE.

Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea (2006/962/CE). Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf

COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL. PROCESOS FORMALES Y NO FORMALES DE EDUCACIÓN

COMPETENCIES MUSIC EDUCATION. FORMAL AND INFORMAL EDUCATION PROCESSE

MARÍA DE LA LUZ BALADO PRIETO, SILVANA LONGUEIRA MATOS Y JUAN SALVADOR LÓPEZ OUTEIRAL

Universidad de Santiago de Compostela

Conservatorio Profesional de Música de Culleredo

RESUMEN

Las competencias y su reconocimiento es una cuestión sin resolver en el ámbito de la formación musical. Es evidente que el reconocimiento del aprendizaje en los centros de educación musical no formal y sus derivaciones sobre reconocimiento de competencias profesionales es una tarea pendiente de nuestro sistema educativo. Sin embargo, queremos evidenciar en este trabajo que no es un tema menos complejo en el ámbito de educación musical formal. A continuación se aborda la cuestión desde el estado actual del reconocimiento de las competencias en la educación musical insertada en la formación general, la formación profesional y la formación docente.

Palabras clave: educación musical; competencias; reconocimiento; profesionalización; procesos educativos.

ABSTRACT

Competencies and its recognition is an open question in the field of musical education. It is clear that recognition of learning centers no formal musical education and its derivations on the recognition of professional skills is a pending task of our educational system. However, we show in this paper that is no less complex topic in the field of formal musical education. Then the question is approached from the current state of recognizing skills in music education inserted into the general education, vocational training and teacher training.

Keywords: musical education; competencies; professionalization; educational processes.

1. 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 tenido su particular proceso de adaptación al EEES, incluyendo derogaciones, vacíos legales y superposición de titulaciones. Sin embargo y posiblemente, el nivel más complicado sea 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*. Así mismo, el papel de las escuelas de música ha sido entendido de formas muy diferentes por las distintas Comunidades Autónomas, generando modelos diversos con diferentes reconocimientos. Es objeto de este trabajo reflexionar sobre las competencias y su reconocimiento como cuestión sin resolver en el ámbito de la formación musical.

Es evidente que el reconocimiento del aprendizaje en los centros de educación musical no formal y sus derivaciones sobre reconocimiento de competencias profesionales es una tarea pendiente de nuestro sistema educativo. Sin embargo, queremos evidenciar en este trabajo que no es un tema menos complejo en el ámbito de educación musical formal. A continuación se aborda la cuestión desde el estado actual del reconocimiento de las competencias en la educación musical insertada en la formación general, la formación profesional y la formación docente.

2. 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. Distinguimos por lo tanto entre educación “por” la música y educación “para la música” (Tourriñán y Longueira, 2009 y 2010; Longueira, 2011).

El desarrollo administrativo en nuestro contexto ha condicionado el desarrollo epistemológico, primando la profesionalización del sistema y generando una dualidad difícil de resolver. En todo caso, y a pesar del reconocimiento mencionado en la normativa sobre la música como herramienta educativa que contribuye al desarrollo integral de todas y todos, el choque entre lo fáctico y lo normativo no ha permitido que una nueva mirada pedagógica en lo que a la educación artística, específicamente musical en lo que a este trabajo se refiere, se instale en las aulas.

3. CONCEPTO DE COMPETENCIAS

Se entiende 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 (Tourriñán, 2015).

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.

4. COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA FORMACIÓN GENERAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA

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.

A partir de la LOMCE ha reformulado las mismas en las siguientes:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

Del listado anterior, la competencia más relacionada con la materia de música, es la sexta sobre la normativa derivada de la LOE, la cultural y artística y la última de las propuestas por la normativa derivada de la LOMCE.

En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria se recoge que

las manifestaciones artísticas son aportaciones inherentes al desarrollo de la humanidad: no cabe un estudio completo de la historia de la humanidad en el que

no se contemple la presencia del arte en todas sus posibilidades. Por otra parte, el proceso de aprendizaje en el ser humano no puede estar alejado del desarrollo de sus facetas artísticas que le sirven como un medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos. Al igual que ocurre con otros lenguajes, el ser humano utiliza tanto el lenguaje plástico como el musical para comunicarse con el resto de seres humanos.

Así mismo, divide la Educación Musical en tres bloques: el primero referido a la escucha, en el que el alumnado indagará en las posibilidades del sonido; el segundo bloque comprende el desarrollo de habilidades para la interpretación musical; el tercer bloque es el destinado al desarrollo de capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato recoge que

La competencia en conciencia y expresión cultural implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos.

Esta competencia incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Implica igualmente manifestar interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades.

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.

5. 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 (Longueira, 2011).

Ámbito cognitivo:

- Potenciación del razonamiento inductivo/analógico.
- Mejora del lenguaje hablado-escrito.
- Potenciación de la memoria y las representaciones mentales.
- Mejora de la atención sostenida.
- Aprendizaje de segundas lenguas.
- Influencia en el pensamiento matemático.

Ámbito físico y psicomotriz:

- Control de los movimientos en general, y especialmente desarrollo de la psicomotricidad fina.
 - Equilibrio y control del cuerpo.
 - Control de la respiración.
- Asunción de mecanismos de relajación.

Ámbito socio-afectivo (Longueira y López, 2004):

- Mejora de la confianza en uno mismo y de sus capacidades (autoconcepto).
- Asunción de responsabilidades y compromisos.
- Perseverancia.
- Miedo relativo al fracaso.
- Mayor grado de tolerancia en las relaciones interpersonales.
- Control de las emociones (relaciones interpersonales) y expresión de los sentimientos.
- Capacidad de resolución de problemas por sí mismo.
- Fomentar las actividades cooperativas.
- Educar en la no competitividad.
- Desarrollo del criterio personal.

- Comunicación y empatía: aprender a escuchar a los demás desde un punto de vista emocional que permita situarse en el lugar del otro.
- Pautas de organización y auto-gestión de los recursos y la automotivación.
- Valorar las compensaciones del esfuerzo y el trabajo: entender que ambos pueden sustituir la falta de aptitudes.

6. COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

Los autores más relevantes que han abordado el tema de las competencias profesionales son M. G. LeBoterf y P. Perrenoud. Según LeBoterf (1991 y 1998) 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, movilizando 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.

Por otro lado, se reconocen en el sistema las escuelas de música. Educación musical no reglada, organizada en centros específicos pero sin carácter profesionalizador y sin reconocimiento en forma de títulos académicos.

La ordenación del sistema educativo musical en nuestro país difiere considerablemente entre comunidades autónomas. Algunas, la mayoría, han sostenido el sistema de educación formal o reglada, los conservatorios de música, a la par que la desarrollaban la educación musical no formal o no reglada, las escuelas de música. Aún habiendo diferentes decisiones al

respecto, estos contextos suelen valorar de forma más contundente el expediente obtenido en las enseñanzas profesionales para el acceso a las enseñanzas musicales superiores.

Otras comunidades han optado por potenciar redes de escuelas de música, llegando a no impartir enseñanzas elementales regladas, para, a partir de estos centros y en igualdad de condiciones con los centros de enseñanzas profesionales, dar acceso a las enseñanzas superiores.

En ambos casos se evidencia la brecha entre las enseñanzas musicales regladas y no regladas y la discusión sobre las competencias que cada una de estas vías debe potenciar.

7. CONCLUSIONES

Actualmente los ámbitos de intervención de la educación musical están claros, al menos como ámbitos de investigación, estudio y desempeño profesional, que no siempre 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 diseñe, 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.

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.

La definición de competencias es un ámbito sin abordar en las enseñanzas musicales y genera interrogantes desde el punto de vista normativo que no son ajenos a las brechas que el sistema no ha conseguido salvar en las últimas décadas. EL reconocimiento de competencias puede suponer una solución para la dualidad entre educación musical formal o reglada y educación musical no formal o no reglada.

Referencias bibliográficas

- 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.
- Eurydice (2002). *Las competencias clave*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Comisión Europea.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- LeBoterf, G. (1991). *Cómo invertir en formación*. Barcelona: Gestión.
- LeBoterf, M. G. (1998). *Construire des compétences et réussir la professionnalisation*. Conférence du 28 mai au CIFP d'Aix-en-Provence. Recuperado de <http://www.lereservoir.eu/malle%20DU%20prof/bibliotheque/management/competences%20professionnalisation.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (BOE del 10 de diciembre de 2013).

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).

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.

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.

López, J. S. y Longueira, S. (2004). Educación Musical. *Ensaio*, (7), 76-83.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE de 29 de enero de 2015).

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 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE de 1 de marzo de 2014).

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE de 3 de enero de 2015).

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).

Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.

Sarramona, J. (Coord.) (2003). *Identificació de les competencies básiques*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya.

Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela, Andavira.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61 (1), 43-60.

ACERCA DO SISTEMA EUROPEU DE CRÉDITOS DO ENSINO E DA FORMAÇÃO

ON THE EUROPEAN CREDIT SYSTEM FOR VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

VASCO CADAVEZ

Centro de Emprego e Formação Profissional de Bragança

RESUMO

A União Europeia (UE) pretende fomentar a mobilidade transnacional para facilitar e potenciar a aquisição de conhecimentos, novas capacidades e competências. Em 2009, o Parlamento Europeu e Conselho convidaram os estados membros a implementarem, de forma gradual, o Sistema Europeu de Créditos do Ensino e da Formação Profissionais (ECVET). O desenvolvimento do ECVET visa aumentar a comparabilidade, a compatibilidade e a complementaridade dos sistemas de créditos utilizados na Educação e Formação Profissionais da UE. O ECVET é considerado essencial para o desenvolvimento do Ensino e da Formação Profissionais (EFP) e dos sistemas de qualificação, pelo que a UE tem objetivo de longo prazo a sua implementação em todas as qualificações do EFP. É, também, visto como uma ferramenta facilitadora da mobilidade transnacional e do reconhecimento dos resultados de aprendizagem do EFP. O ECVET faz parte de um conjunto de ferramentas que visam desenvolver a educação e a formação profissional, a saber: Quadro Europeu para as Qualificações (EQF), Quadro Europeu de Garantia de Qualidade das EFP (EQAVET) e o Europass. Estas ferramentas visam promover os resultados de aprendizagem como a chave principal para a definição e a descrição das qualificações, dando ênfase à garantia de qualidade como condição essencial para melhorar a cooperação europeia na educação e na formação profissional.

Palabras-chave: Formação profissional; Educação; ECVET; Mobilidade; Qualidade; Reconhecimento

ABSTRACT

The European Union (EU) aims to promote transnational mobility in order to facilitate and foster the acquisition of knowledge, new skills and competences. In 2009, the European Parliament and the Council invited the member states to gradually implement the European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). The development of ECVET attempts to increase the comparability, compatibility and complementarity of the credit systems used in the Education and Training of the European Union. Since ECVET is pondered as essential for the development of Vocational Education and Training (VET) and qualification systems, the EU has had the long-term objective of implementing it in all VET qualifications. ECVET is also seen as a facilitating tool for transnational mobility and recognition of VET learning outcomes. ECVET is part of a set of tools that seek to develop education and vocational training, namely: European Qualification Framework (EQF), European Framework of Quality Assurance for VET (EQAVET) and Europass. These tools intend to promote the learning outcomes as the primary key for defining and describing qualifications, emphasizing quality assurance as an essential condition to improve European cooperation in education and vocational training.

Keywords: Vocational training; Education; ECVET; Mobility; Quality; Recognition.

INTRODUÇÃO

O nível de escolaridade da população adulta é tido como um indicador das competências disponíveis para a economia dos países. No entanto, na União Europeia (UE), aproximadamente 25% dos adultos, com idades compreendidas entre os 25-64 anos, não completaram qualquer forma de educação formal para além do nível secundário inferior, o que em Portugal corresponde ao 3º Ciclo do Ensino Básico (Commission/EACEA/Eurydice, 2015). No entanto, este indicador nem sempre é válido para medir as competências dos indivíduos adquiridas através das suas experiências de vida e de trabalho. Com base nesta observação, a OCDE desenvolveu um sistema para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos da população adulta (com idades compreendidas entre os 16 e os 65), dando uma nova perspetiva à comparabilidade, entre os diferentes países, do capital humano (Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Esta problemática foi também identificada pela UE e a Declaração de Copenhaga (2002) reconheceu a necessidade de desenvolver um Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECVET) para o Ensino e Formação Profissionais (EFP). Os Comunicados de Maastricht (2004), de Helsínquia (2006) e de Bordéus (2008) reafirmaram esta necessidade, bem como o compromisso para desenvolver o sistema ECVET para o EFP da UE. A Comissão Europeia considera o reconhecimento de competências e qualificações como uma prioridade para o desenvolvimento do EFP, uma vez que é essencial para responder aos desafios socioeconómicos da EU, bem como para que a mobilidade e a aprendizagem ao longo da vida sejam uma realidade na UE. Assim, este trabalho teve como objectivos efetuar uma breve descrição do sistema ECVET, bem como apresentar uma visão geral sobre a sua implementação na UE.

EVOLUÇÃO DO ECVET

Em 2009, a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho (Parliament, 2009; of the European Union, 2009) encorajou os Estados-Membros para a implementação e para a promoção do sistema ECVET. Esta recomendação enumerou os princípios comuns do ECVET, definiu as especificações técnicas para a sua implementação e promoção por parte de todos os Estados-Membros, pelo que incluiu uma descrição das qualificações, do processo de acumulação e de transferência de créditos.

Em 2010, o Comunicado de Bruges (2010) fixou, para o período de 2011 a 2020, os objetivos estratégicos para a cooperação europeia em matéria de EFP. Todavia, a decisão para implementar o ECVET é implícita e não está formalizada, pelo que não

existe uma declaração oficial sobre a sua implementação (Cefedop, 2012). Desta forma, há países, como o Luxemburgo, onde a implementação do ECVET está associada à reforma dos EFP, cuja implementação está curso. Noutros países, como Portugal, observa-se um atraso na decisão formal, o qual está associado às dificuldades observadas na consolidação das reformas do EFP, bem como à falta de recursos financeiros (Cefedop, 2013).

Desde 2012, as agências nacionais responsáveis pelos programas de aprendizagem ao longo da vida foram financiadas para criar equipas de peritos nacionais no sistema ECVET (Cefedop, 2013). Os peritos nacionais têm como missão apoiar as instituições competentes para criar as condições e tomar as medidas necessárias para a implementação do sistema ECVET. Em Portugal, o ponto nacional do sistema ECVET é a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP).

As Conclusões de Riga (2015), mais uma vez, reforçam a importância do EFP no contexto da agenda para o crescimento e para o emprego do Quadro Estratégico de cooperação europeia para o EFP. O documento dá especial ênfase à necessidade de estabelecer um acordo entre os países participantes, os parceiros sociais da UE e a Comissão Europeia para a definição de um conjunto de indicadores de médio prazo para o período de 2015 a 2020.

IMPORTÂNCIA DO ECVET

É conhecido e assumido que o mercado de trabalho europeu é, cada vez mais, exigente no que diz respeito à qualidade dos trabalhadores, pelo que a aquisição, ao longo da vida, de novo conhecimento e de novas competências apresenta especial importância para os trabalhadores. É, também, reconhecido que o emprego é a melhor forma de combate à exclusão, pelo que têm decorrido várias iniciativas sobre a temática "New skills for New Jobs" (ver: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568>), onde se salienta a necessidade de antecipar e de adequar as competências dos trabalhadores às estratégias de crescimento da UE.

Atualmente, a UE enfrenta um grande desafio resultante da recessão global. É essencial que a UE desenvolva uma economia competitiva baseada no conhecimento, que disponibilize boas oportunidades de emprego e de formação, especialmente para os jovens e outros grupos mais desprotegidos. Neste contexto, a aprendizagem ao longo da vida é essencial para adaptar as competências dos cidadãos às necessidades do mercado de trabalho. Por outro lado, é essencial para ajudar as pessoas a lidar com as mudanças, bem como desempenha um importante papel na promoção da coesão social e no combate à exclusão.

É, pois, esencial que a UE aumente a capacidade e melhore a eficiencia do EFP, para aumentar o número de persoas que benefician de ofertas formativas, atractivas e de elevada qualidade, planeadas para colmatar as necesidades das persoas e das empresas. Para tal, é esencial modernizar os sistemas de educación e de formación para que as persoas desenvolvam competencias chave, tais como: comunicación, matemática, ciencia e tecnoloxía, aprender a aprender, competencias sociais, emprendedorismo, flexibilidade e adaptación à mudanza, bem como promover a aprendizagem ao longo da vida.

A flexibilización dos sistemas de educación e de formación deve fundamentar-se no desenvolvemento de Quadros de Cualificacións Nacionais (QQN), com sistemas de garantía e de acreditación da qualidade, dando especial atención às cualificacións adquiridas através da experiencia de traballo. O sistema ECVET tem como objetivos facilitar a aprendizagem ao longo da vida (aprendizagem formal, informal e não formal), fomentar a mobilidade dos cidadáns europeos, entre diferentes ambientes de aprendizagem e entre países da UE. Por outro lado, é esencial para melhorar a compatibilidade entre os diferentes sistemas EFP, existentes na UE, facilitando a validación, o reconhecemento e a acumulación de competencias e de conhecimentos adquiridos em todos os países da UE.

Todavía, o objetivo de potenciar a mobilidade geográfica na EFP obriga ao desenvolvemento de mecanismos de soporte a esta política, nomeadamente: apoio financeiro, aprendizagem de línguas e, não menos importante, o reconhecemento da aprendizagem entre os países da UE. O Europass e o Quadro Europeu de Cualificacións (QEQ) foram concebidos como instrumentos para melhorar o reconhecemento e a transparência da EFP na EU.

O ECVET E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Atualmente, alguns setores económicos da UE têm dificultades em recrutar trabalhadores qualificados e, por outro lado, existe uma grande necessidade de mão-de-obra flexível. Todavía, as medidas de apoio a adultos com baixos níveis de competencias básicas são, geralmente, integradas em programas políticos dos diferentes países, no quadro de políticas de educação e formação; ou como parte integrante de estratégias de emprego. No entanto, estas estratégias de promoção do acesso à educação e à formação, para os grupos mais vulneráveis, raramente indicam os objetivos e as metas concretas a alcançar.

No entanto, é esencial que as persoas sejam capazes de adquirir novos conhecimentos ao longo da vida, para desenvolverem novas aptidões e competencias.

A potenciação da aprendizagem ao longo da vida facilitará a transição entre diferentes trabalhos e empresas, bem como permitirá reduzir os períodos de desemprego ou de inatividade. De facto, a aprendizagem ao longo da vida é essencial ao ajustamento da procura e da oferta do mercado laboral, bem como para apoiar e fomentar a inclusão social. Do sistema ECVET pretende-se que melhore a transparência e o reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida, obtida em diversos ambientes de aprendizagem, pelo que facilitará, também, a construção de percursos de aprendizagem flexíveis e individualizados que permitam às pessoas adquirir novas competências e qualificações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ECVET representa um quadro técnico para a avaliação, a validação e para o reconhecimento de resultados de aprendizagem, essencial para o apoio à mobilidade dos trabalhadores da UE. Este quadro técnico promove a integração de formandos, em mobilidade, nos percursos de aprendizagem existentes. Por outro lado, valoriza o conhecimento de línguas e as competências interculturais, simultaneamente com as de orientação vocacional ou técnica. Melhorando a transparência e o reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida, obtida em diversos ambientes de aprendizagem, o ECVET facilita a construção de percursos de aprendizagem flexíveis e individualizados que permitam às pessoas adquirir novas competências e qualificações.

Referências bibliográficas

- CEFEDOP (2012). The development of ECVET in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. WORKING PAPER No 14.
- CEFEDOP (2013). Monitoring ECVET implementation strategies in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. WORKING PAPER No 18, 6118.
- COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2015). Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Parliament (2009). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System. Official Journal of The European Union, C 115/11 --115/18.
- Riga Declaration (2015). Declaration of the Ministers in charge of vocational education and training – of EU Member States, Candidate Countries, European Economic

Area Countries. On a new set of medium-term deliverables in the field of VET for the period 2015-2020.

Comunicado de Bordéus (2008). Comunicado de Bordéus (EN) (FR) de 26 de Novembro de 2008 sobre a cooperación europea reforçada em matéria de ensino e formación profesionais.

Comunicado de Bruges (2010). Comunicado de Bruges (DE) (EN) (FR) de 7 de Dezembro de 2010 sobre cooperación europea reforçada em matéria de ensino e formación profesionais para o período de 2011-2020.

Declaración de Copenhaga (2002). Declaración dos Ministros Europeus da Educación e Formación Profesional e da Comisión Europea, reunidos em Copenhaga a 29 e 30 de novembro de 2002, sobre a cooperación europea reforçada em matéria de ensino e formación profesionais.

Comunicado de Helsínquia (2006). Comunicado de Helsínquia de 5 de Dezembro de 2006 sobre a cooperación europea reforçada para a educación e formación profesional.

Comunicado de Maastricht (2004). Comunicado de Maastricht de 14 de Dezembro de 2004 sobre as prioridades futuras da cooperación europea reforçada em matéria de ensino e formación profesionais (EFP).

Recommendation of the European Parliament and Council of the European Union OF (2009). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). Official Journal of The European Union, C115/11 --115/18.

LOS PROGRAMAS INTEGRADOS PARA EL EMPLEO (PIE) DESDE EL ENFOQUE DE LA ORIENTACIÓN

THE INTEGRATED PROGRAMS FOR THE EMPLOYMENT (FOOT) FROM THE APPROACH OF THE ORIENTATION

MARGARITA VALCARCE FERNÁNDEZ Y MARÍA JULIA DIZ LÓPEZ

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

El año 2013, la Consellería de Trabajo e Benestar de la Xunta de Galicia, convocó por primera vez subvenciones para la puesta en práctica en la Comunidad Autónoma de Programas Integrados para el Empleo durante los años 2013 y 2014.

Desde esa primera convocatoria, distintas entidades sin ánimo de lucro y administraciones locales han llevado a cabo diferentes proyectos acogidos a estos programas, en los que la intermediación entre demandantes de empleo y el mercado laboral desde la orientación, la formación y la inserción laboral han constituido el núcleo central de la intervención y acciones que les proporcionan sentido estratégico en las políticas activas de empleo.

En esta comunicación se pretende mostrar el marco teórico y formal de dichos programas desde la perspectiva de la orientación profesional.

Palabras clave: orientación, intervención, modelo de programas, modelo de servicios basado en programas, programas integrados para el empleo.

ABSTRACT

The year 2013, the Consellería of Trabajo and Benestar of the Xunta de Galicia, summoned for the first time subsidies for the put in practice in the Autonomous Community of Integrated Programs for the Employment during the years 2013 and 2014.

From this first announcement, distinct non-profit entities and local administrations have carried out different projects received to these programs, in which the Intervention between unemployed and the labour market from the orientation, the training and the labour insertion have constituted the central core of the intervention and actions that provide them strategic sense in the active politics of employment.

In this communication pretends show the theoretical and formal frame of said programs from the perspective of the professional orientation.

Keywords: Orientation, intervention, model of programs, model of services based in programs, integrated programs for the employment.

1. INTRODUCCIÓN

Las políticas activas de empleo, incluyen medidas destinadas a incrementar la ocupabilidad de las personas más desfavorecidas en el mercado laboral, es decir aquellas que se encuentran en riesgo de exclusión como consecuencia del desempleo prolongado (consecuencia de múltiples factores) o de baja calidad. La inserción laboral de estas personas mejora a su vez las condiciones del mercado de trabajo, y contribuye al cumplimiento de los objetivos de la Estrategia Europea para el Empleo y del Programa Nacional de España de reformas del mismo en el periodo 2014-2016.

En la confluencia entre el Plan Anual de Política de Empleo (PAPE), colaboración institucional del Gobierno Gallego y diálogo social con los agentes económicos y sociales de la comunidad autónoma es donde se concreta el contexto en el que emergen las políticas destinadas a paliar los efectos del desempleo. Entre esas medidas, nos encontramos las subvenciones a las administraciones locales y/o entidades sin ánimo de lucro para la promoción de proyectos de empleo acogidos a los denominados Programas Integrados para el Empleo (PIE), dirigidos a la mejora de la ocupabilidad y la inserción laboral de las personas trabajadoras en situación de desempleo en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Teniendo claro el marco formal de estos programas y su valor en la intermediación laboral a partir de las sucesivas ordenes anuales de convocatoria de las subvenciones que los financian, nos preguntamos al respecto de los mismos, si responden a algún modelo teórico de orientación o si son producto de una producción de ideas, escasamente fundamentadas o basadas en planteamientos intuitivos propios de los contextos políticos y del trabajo social más administrativo que técnico, en muchos casos. Es a esta cuestión a la que hemos pretendido dar respuesta en nuestra comunicación.

2. FUNDAMENTOS

2.1. Marco teórico y conceptual

Tras los comienzos y madurez de la Orientación Profesional (1900-1950), ésta experimenta una fuerte expansión en la segunda mitad del Siglo XX, después de haber desarrollado un importante número de actividades informales de diferente índole, en los ámbitos educativos, laborales y comunitarios. A partir de 1950, se desarrollará una prolífica producción por parte de diversos investigadores/as. En el contexto español debemos hacer referencia sobre todo, a la década de los noventa y mencionar entre otros/as a: Sanz Oro, Rodríguez Moreno, Bisquerra Alzina, Repetto Talavera, Álvarez González, Rodríguez Monereo, Sobrado Fernández, Echeverría Samanes, Álvarez Rojo, Romero Rodríguez, Rodríguez Espinar, Velaz de Medrano, Santana Vega, Santana Bonilla y Castellano que teorizaron al respecto de la misma, proporcionando aportaciones singulares en múltiples intentos de profesionalizarla y consolidarla como disciplina con fundamentos propios.

En la década de los 70, surge el *Modelo de Programas*, como alternativa a la concepción de la orientación en la década anterior, caracterizada por su función adaptativa, terapéutica y administrativa. Este modelo va a suponer un cambio significativo en los modos de proceder hasta entonces conocidos, proporcionando a la

orientación otras formas de organizar y actuar con las personas y colectivos. Supondrá un avance en la transferencia de la teoría procedente de la investigación a la práctica y viceversa.

Definiciones proporcionadas por algunos de los autores anteriores, son las que mostramos en la figura 1, con la pretensión de ejemplificar las más relevantes disponibles en la producción científica del momento:

Figura 1. Definiciones del Modelo de Intervención basado en Programas

Autor	Año	Definición
Bisquerra	1992	Son estrategias fundamentadas que sirven de guía en el desarrollo del proceso de Orientación en su conjunto (planificación, puesta en práctica y evaluación) o en alguna de sus fases [...]
Rodríguez Espinar y otros	1993	La representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención
Repetto y otros	1994	[...]diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones pedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases
Álvarez y Bisquerra	1997	Son una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención

Fuente: elaboración propia

En el *Modelo de Programas*, debe destacarse la acción directa de la orientación sobre grupos, y es en esta afirmación donde nosotras establecemos la relación más básica con los PIE. En un intento de buscar además, otras vinculaciones más profundas entre este modelo y la concepción de los PIE, queremos referirnos también al *Modelo de Servicios actuando por Programas*, incluido en la clasificación de los modelos de Castellano (1995), en la medida en la que

añade a la intervención directa “la particularidad de considerar el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, y una vez detectadas y priorizadas dichas necesidades, diseñar programas de intervención que den satisfacción a las mismas” (Bausela, 2004, p. 206).

Los/as profesionales, en el caso de los PIE puede ejercer funciones distintas a las de diagnóstico y de terapia, pueden aplicar los principios de prevención e intervención social. Rodríguez Espinar y Sanz Oro atribuyen al modelo las siguientes características:

Figura 2. Características de la intervención por programas

Rodríguez Espinar (1986, 1992)	Sanz Oro (1990)
1. Encaminado a la consecución de objetivos globales de desarrollo de los alumnos.	1. La orientación se concibe como un programa educativo en el que están implicados no sólo los orientadores sino también los demás profesionales de la educación y otros para profesionales.
1. Integrando dicha intervención en las experiencias cotidianas de aprendizaje.	2. Persigue unos objetivos centrados en el desarrollo de competencias mediante una intervención cuidadosamente planificada, ejecutada y evaluada.
1. En la que todos los agentes educativos participan, incluidos los orientadores, con funciones claramente delimitadas.	3. El programa es una “propuesta de equipo”.
2. Que exige la creación de un vitae propio de orientación.	
3. Para ser desarrollado a lo largo de toda la escolaridad.	
4. Evaluando los efectos/resultados	

Rodríguez Espinar (1986, 1992)	Sanz Oro (1990)
de la intervención ejecutada.	
5. Y, atendiendo las necesidades de formación para los propios ejecutores de la intervención.	

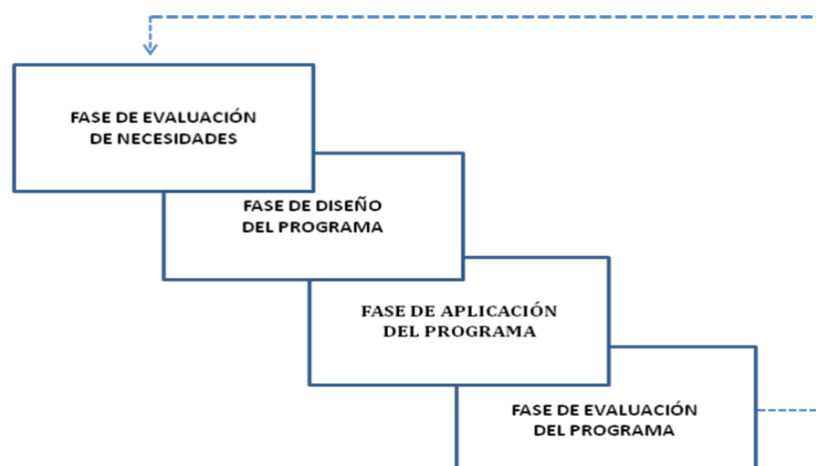
Fuente: Álvarez, 1994, recogido por Bausela, 2004, p. 208

Perea (2008), atribuye las siguientes cualidades distintivas a la intervención por programas, todas ellas también aplicables a los PIE:

- No se destinan a una persona o colectivo único, sino que permiten atender a toda la población destinataria.
- Pretenden anticiparse a los problemas, sin dejar de dar respuesta a situaciones problemáticas imprevistas. Actúan, por tanto desde la prevención.
- Su planificación, desarrollo y evaluación se contextualiza en el propio escenario laboral.
- Aprovechan la implicación y colaboración de todos los agentes que mantienen relación con personas desempleadas.
- Se proponen múltiples objetivos, centrados en grupos o en cada persona.
- Cada programa aporta una propuesta metodológica en que suele estar presente el trabajo en equipo y la cooperación.

En relación con los anterior, podemos decir que el orientador/a pasa a tener cuatro tareas fundamentales en este modelo: realizar el diagnóstico/evaluación de necesidades y/o problemas a lo que debe dar solución el proyecto; realizar la planificación y el diseño del programa; proyectar el proceso, tiempos y costes de la ejecución y, finalmente llevar a cabo la evaluación de los diferentes elementos (diseño, aplicación y revisión) que conforman el programa con el objetivo de mejorarlo. Pueden apreciarse estas fases resumidas en la figura siguiente (figura 3):

Figura 3. Fases del proceso desde el Modelo de Servicios actuando por Programas



Fuente: Álvarez y Hernández, 1998, recogido por Bausela, 2004, p. 210

En los 21 proyectos aprobados en la Comunidad Autónoma de Galicia en el ejercicio 2015-2016, en el marco legal de los PIE, observamos en todos ellos coincidencia con las características anteriormente presentadas de las distintas aportaciones teóricas citadas, por ello creemos que es en este modelo y sus avances, en mayor medida que en otros, en el que se fundamentan teóricamente estas iniciativas auspiciadas por la consideración de la Administración Laboral al destinar recursos a su promoción, desarrollo y aplicación.

2.2. Marco formal

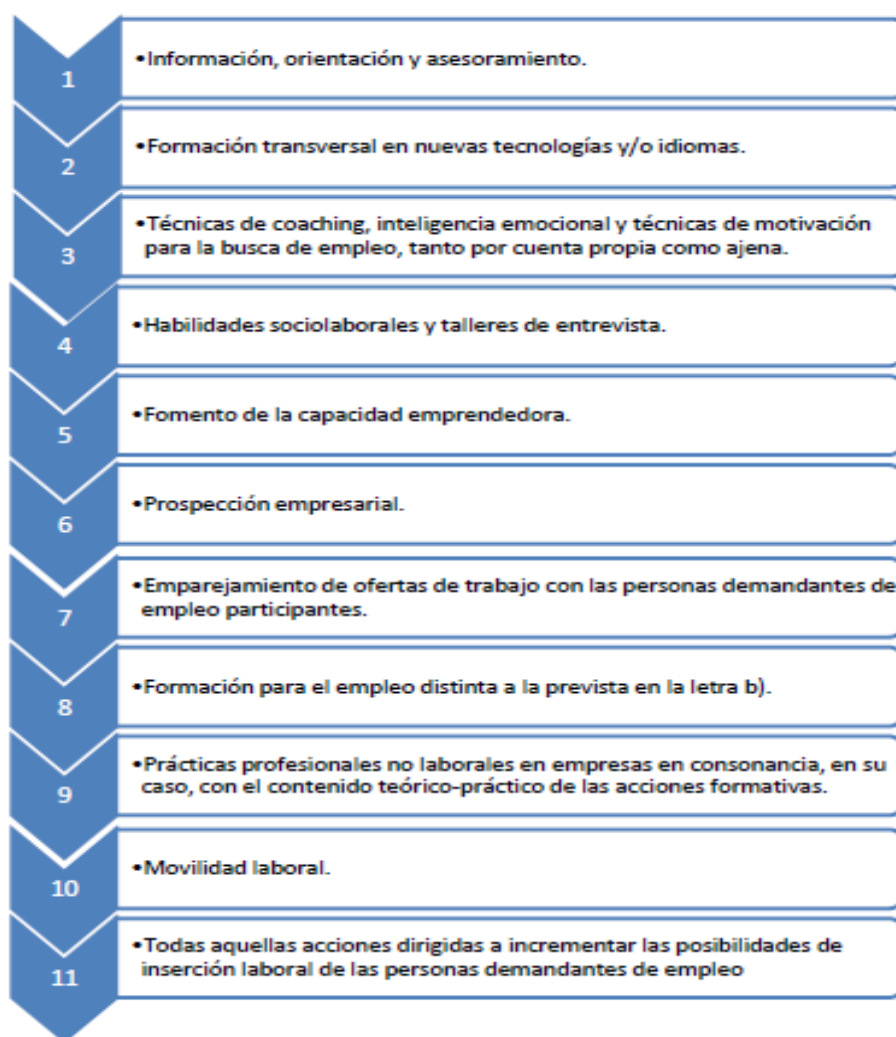
Los Programas Integrados para Empleo (PIE), emanan de la Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. Responden a una reglamentación autonómica derivada del nuevo enfoque que dio, ésta, al diseño y a la gestión de las políticas activas de empleo, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral, a partir de las cuales

las comunidades autónomas fueron habilitadas para el diseño y la ejecución de nuevos programas y medidas de políticas activas de empleo adaptadas a las peculiaridades y características de sus mercados de trabajo locales que, en todo caso, deberán dirigirse al cumplimiento de los objetivos que se establezcan en el Plan anual de política de empleo (PAPE) de cada año e integrarse en los distintos ámbitos de la Estrategia española de activación para el empleo 2014-2016 (Orden de 31 de diciembre de 2014, p. 2373).

3. DEFINICIÓN

Los *Programas Integrados de Empleo (PIE)*, según la Orden de 31 de diciembre de 2014 por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria pública para la concesión de subvenciones para la puesta en práctica de programas integrados de empleo de Galicia durante los años 2015 y 2016, son proyectos destinados a mejorar la empleabilidad de personas trabajadoras en situación de desempleo, que por diversas causas no han podido alcanzar una inserción laboral y necesitan de la intermediación que combine acciones de las especificadas en la figura 1. Más allá de las finalidades directamente relacionadas con la individualidad laboral de las personas, se proponen como medidas de carácter estratégico favorecedoras de la reducción de las tasas de desempleo, en el marco de las políticas activas de empleo y, en el ejercicio que las Comunidades Autónomas pueden hacer de su habilitación, para crear nuevos programas adaptados a las particularidades de los mercados de trabajo locales:

Figura 1. Acciones incluidas en un Programa Integrado para el Empleo



Fuente: elaboración propia a partir del art. 1, p. 2373 de la Orden de 31 de diciembre de 2014

Los programas integrados para el empleo realizan una adaptación del programa estatal de programas experimentales en materia de empleo introduciendo una serie de modificaciones tendentes a reducir los costes de los proyectos, a posibilitar el acceso de un mayor número de personas desempleadas beneficiarias, establecer colectivos de actuación específicos y garantizar la prestación a las personas participantes de medidas de mejora de la empleabilidad que incluyen formación para el empleo e intermediación en el mercado de trabajo.

Teniendo como meta incrementar la empleabilidad de las personas desempleadas, y por tanto paliar los efectos y reducir el desempleo, siendo esto el objetivo más significativo de este tipo de programas.

4. TIPOS Y CONDICIONES DE LOS/AS PARTICIPANTES

Son beneficiarios/as de estos programas, personas inscritas como demandantes de empleo en el Servicio Público de Empleo. Según las condiciones de la demanda, se pueden distinguir dos tipos de programas, tal y como mostramos en el cuadro 1:

Cuadro 1. Programas Integrados para el Empleo (PIE)

Tipología	Participantes	Nº mínimo	Nº máximo
1. Programas Integrados para el Empleo generales	Personas en situación de desempleo inscritas en el Servicio Público de Empleo de Galicia	60	120
2. Programas integrados específicos para personas perceptoras de la renta de integración social de Galicia (Risga).	Personas en situación de desempleo inscritas en el Servicio Público de Empleo de Galicia, beneficiarias titulares de la renta de integración social de Galicia (RISGA)	50	100

Fuente: elaboración propia

El Servicio Público de Empleo de Galicia será quien se ocupe de la selección de los/as participantes, con la ayuda de la entidad beneficiaria y habiendo planificado un procedimiento de selección específico regulado mediante instrucción, a las personas demandantes de empleo disponibles para su incorporación a los mismos. No podrán

ser seleccionadas aquellas personas que ya hubieran participado en un PIE al amparo de convocatorias anteriores.

Las personas que finalmente hayan sido seleccionadas no podrán participar en otras medidas activas de empleo que se consideren incompatibles con la participación en programas integrados para el empleo.

Con carácter general, se considerarán personas atendidas aquellas en las que se acredite su participación en, al menos, cinco sesiones individuales y otras tres acciones de distinta naturaleza, de las previstas en el proyecto. Dichas sesiones deberán ser distribuidas regularmente a lo largo del período de desarrollo de las acciones del programa. [...] Se considerará como inserción laboral de las personas atendidas cuando, durante el plazo de 12 meses de ejecución del programa, sean contratadas por cuenta ajena por una duración no inferior a tres meses o inicien, durante este mismo plazo o dentro de los tres meses inmediatamente posteriores, una actividad por cuenta propia o formando parte como socios trabajadores o de trabajo de una cooperativa o sociedad laboral, por una duración no inferior a seis meses. No obstante, en la correspondiente resolución de concesión se podrá adecuar la definición de esta inserción por cuenta ajena, en función de circunstancias como la actividad profesional que desarrollará la persona insertada o su pertenencia a colectivos de personas desempleadas con especiales dificultades de inserción (Art. 3, p. 2377).

5. ENTIDADES PROMOTORAS/GESTORAS

Las entidades promotoras de estos programas que pueden acogerse a las subvenciones proporcionadas por la Administración autonómica son (Art. 4, p. 2378):

- a) Las entidades locales o entidades públicas dependientes o vinculadas a una Administración local cuya titularidad corresponda íntegramente a la misma, siempre que por sí solas o asociadas tengan una media de paro registrado en el año 2014 superior a 500 personas o formen parte de una agrupación que comprenda, al menos, a tres ayuntamientos limítrofes gallegos (o a dos en caso de que uno de ellos proceda de la fusión de ayuntamientos).
- b) Las entidades con personalidad jurídica propia y sin ánimo de lucro.

6. COLECTIVOS PREFERENTES

Son preferentes aquellos colectivos que se encuentran con especiales dificultades para su inserción laboral:

Cuadro 2. Grupos de pertenencia de los colectivos beneficiarios

Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
<p>Personas con discapacidad.</p> <p>Personas en riesgo de exclusión social (incluidas las personas perceptoras de la renta de integración social de Galicia).</p> <p>Mujeres con la condición de víctimas de violencia doméstica.</p> <p>Menores de 30 años con baja calificación.</p>	<p>Menores de 30 años (no incluidos en el grupo A).</p> <p>Personas desempleadas perceptoras de prestaciones, subsidios por desempleo o renta activa de inserción.</p> <p>Personas desempleadas beneficiarias de la ayuda del Programa de recualificación profesional (PREPARA).</p> <p>Personas desempleadas como consecuencia de un expediente de regulación de empleo de carácter extintivo, presentado en los doce meses anteriores a la publicación de esta orden.</p>	<p>Mujeres (no incluidas en el grupo A).</p> <p>Personas desempleadas de larga duración.</p> <p>Personas inmigrantes.</p>	<p>Personas desempleadas no incluidas en ninguno de los grupos anteriores.</p>

Fuente: elaboración propia

7. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Contando con la colaboración de la entidad promotora⁴¹, la administración laboral será la encargada de efectuar las comprobaciones y verificaciones presenciales y aleatorias a través de las cuales podrá efectuar las evaluaciones cuantitativas y cualitativas que le permitirán determinar el éxito o fracaso de las acciones ejecutadas conforme a la propuesta inicialmente planificada. La información acumulada servirá para otorgar una puntuación con valor a considerar en la aprobación de proyectos futuros de la misma entidad, acogidos a estos programas. Entre otros, indicadores de la eficacia y eficiencia de éstos, destacamos (Art. 9 y 15):

- Número y variedad de acciones.
- Metodología a aplicar y relación con los resultados de inserción previstos.

⁴¹ Facilitarán al órgano encargado el acceso a las instalaciones en las que se lleva a cabo las acciones, así como a toda la documentación de carácter técnico, administrativo, informático contable que tenga relación con la subvención concedida.

- Existencia de sistemas adecuados de seguimiento de las personas participantes.
- Existencia de sistemas de evaluación de la calidad de las acciones a desarrollar.
- Relación del proyecto con otros programas subvencionados por el Servicio Público de Empleo de Galicia.
- Carácter innovador del programa, valorándose los siguientes aspectos:
 - o La utilización de las nuevas tecnologías y de plataformas web.
 - o Existencia de medidas de conciliación de la vida familiar y laboral.
 - o Presentación de un proyecto innovador en relación al perfil de los colectivos a atender o a las características de las acciones que se desarrollarán en el proyecto presentado.
 - o El empleo de la lengua gallega en la realización de las acciones
- Inserción laboral efectiva⁴², variable dependiendo del tipo de programa que se lleve a cabo:
 - o programa integrado para el empleo general, el objetivo de inserción laboral deberá ser, al menos de un 30 por ciento de las personas demandantes de empleo atendidas durante el desarrollo del programa.
 - o programa integrado para el empleo específico, el objetivo de inserción laboral deberá ser, al menos, del 25 por ciento de las personas demandantes de empleo atendidas durante el desarrollo del programa.

4. NOVEDADES QUE SUPONE Y CONSIDERACIONES FINALES

Aún cuando nosotras nos hemos centrado en establecer relaciones entre los Programas Integrados para el Empleo (PIE) y el modelo de Orientación basado en la intervención por Programas, estas medidas responden a políticas de intermediación más amplias en las que convergen la orientación, la formación y la inserción como ejes de un mismo proyecto de inclusión sociolaboral, en cuyo horizonte ha de estar presente el empleo estable y de calidad, acorde con el perfil del demandante. Podemos deducir de la normativa vigente, que es un indicador suficiente de esta aspiración, la contratación por un periodo máximo de tres meses durante el tiempo de ejecución del programa (12 meses), que inicien una actividad o sean socios de una empresa de economía social

⁴² Entendiendo que la inserción laboral de las personas atendidas será cuando durante el plazo de 12 meses de ejecución del programa, sean contratadas por cuenta ajena por una duración no inferior a tres meses o inicien, durante este mismo plazo dentro de los tres meses inmediatamente posteriores, una actividad por cuenta propia o formando parte como socios trabajadores o de trabajo de una cooperativa o sociedad laboral, por una duración no inferior a seis meses.

seis meses. Estos referentes nos llevan a formularnos una nueva pregunta: ¿se rentabiliza suficientemente los efectos de las acciones emprendidas?

Una vez más, a través del análisis de la normativa de convocatoria de los PIE, hemos podido constatar las estrechas relaciones entre la orientación, la formación y la inserción laboral y la complejidad de estas cuando forman parte de un mismo proyecto de empleo, así como dar un paso más en la comprensión de las interacciones entre ellas y sus relaciones directas con el empleo. Hemos elaborado nuestro discurso con respecto a la orientación, sin duda resultaría más completo abordando también los aspectos teóricos de la formación e inserción laboral, no lo hemos hecho por razones de espacio.

Referencias bibliográficas

Álvarez González, M. (1999). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs

Álvarez Rojo, V. y Hernández Fernández, J. (1998). El modelo de intervención por programas. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 2, 79 – 123.

Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas. *EduPsykhé*, 3(2), 201-216. Recuperado de file:///C:/Documents%20and%20Settings/Margot/Mis%20documentos/Downloads/Di alnet-ModelosDeOrientacionElIntervencionPsicopedagogicaMo-1071168.pdf

Bisquerra Alzina, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.

Gobierno de España (2014). Estrategia Española de activación para el empleo 2014-2016. Recuperado de https://www.sepe.es/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_empleo/estrategia_14_16.pdf

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

Orden de 23 de diciembre de 2013 por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria pública para la concesión de subvenciones para la puesta en práctica de programas integrados de empleo en Galicia durante los años 2014 y 2015.

Orden de 31 de diciembre de 2014 por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria pública para la concesión de subvenciones para la puesta en práctica

de programas integrados de empleo de Galicia durante los años 2015 y 2016. Diario Oficial de Galicia, núm. 10, 16 de enero de 2015.

Repetto Talavera, E. (1994). Programa de exploración y planificación de la carrera y el empleo (E.P.C.P.).

Rodríguez Moreno, M. L. y Gil, R. N. (1983). *Modelos de intervención en orientación educativa y vocacional*. Barcelona: PPU.

Romero Rodríguez, S. (1997). “De gira hacia el trabajo”. Programa A.D.V.P. de desarrollo de la carrera. *Comunidad Educativa*, 240, 30-33.

Sanz Oro, R. (1996). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Psicología Pirámide.

Servicio Público de Empleo Estatal (2015). Plan anual de política de empleo 2015. Recuperado de https://www.sepe.es/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_empleo/pape_2015.pdf

Vélaz de C. y Ureta, M. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Ediciones Aljibe: Granada.

LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO: EVOLUCIÓN Y DESARROLLO FORMAL

THE TRAINING FOR THE EMPLOYMENT: EVOLUTION AND FORMAL DEVELOPMENT

MARÍA JULIA DIZ LÓPEZ, MARGARITA VALCARCE FERNÁNDEZ Y MARÍA DEL ROSARIO CASTRO GONZÁLEZ

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

El gobierno de España publicó la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral.

La efectividad de la formación para el empleo como estrategia para la mejora de la ocupabilidad y de la inserción laboral a través de la cualificación y acreditación de las personas desempleadas en un modelo productivo dinámico y cambiante, se encuentra en los fundamentos de sucesivos documentos legales que han ido constituyendo el marco formal de un sistema de formación con identidad propia, cuyo rol desempeña una posición importante en la articulación de cambios en dicho modelo de producción basado en la competencia profesional y en menor medida en el conocimiento académico.

En esta comunicación presentamos dicha ley y los avances o retrocesos que, a nuestro juicio, representa en la concepción y desarrollo de la Formación para el empleo como vínculo entre la cualificación y la producción.

Palabras clave: Formación Profesional, Formación para el Empleo, Organización de la Formación, Acreditación de Competencias Profesionales.

ABSTRACT

The government of Spain published the Law 30/2015, of 9 September, by which regulates the System of Professional Training for the employment in the labour field.

The effectiveness of the training for the employment like strategy for the improvement of the ocupabilidad and of the labour insertion through the qualification and accreditation of the unemployed people in a dynamic productive model and cambiante, finds in the foundations of successive legal documents that have gone constituting the formal frame of a system of training with own identity, whose role exerts an important position in the articulation of changes in said model of production based in the professional competition and in lower measure in the academic knowledge.

In this communication present said law and the advances or shrinkings that, to our trial, represents in the conception and development of the Training for the employment like bond between the qualification and the production.

Keywords: Professional training, Training for the Employment, Organisation of the Training, Accreditation of Professional Competitions

INTRODUCCIÓN

El sistema de formación profesional en España está integrado por dos subsistemas: la formación profesional reglada o inicial, que depende del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de las comunidades autónomas y la formación para el empleo, que depende del Ministerio de Empleo y Seguridad Social a través del Servicio Público de Empleo Estatal y de las comunidades autónomas.

Este sistema se ha venido articulando a partir de diferentes normas que podemos considerar como antecedentes y base del mismo.

Así pues, remontándonos al siglo pasado, mediante la Ley 51/1980, Básica de Empleo se estableció un programa anual de formación ocupacional dependiente del Instituto Nacional de Empleo, de carácter gratuito. Este se transformaría en Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y adquiriría carácter permanente mediante el Real Decreto 1618/1990, de 14 de diciembre.

El Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, origina la separación en la formación de personas ocupadas⁴³ y desempleadas. Esta separación se consolida por el Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua. Estas dos modalidades de formación, la ocupacional y la continua, se mantendrán hasta el año 2007, en el que por el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo se regula el subsistema de formación profesional para el empleo⁴⁴. Esta nueva regulación tiene su base en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), puesto que mediante dicha ley se crea un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional en España, que dota de unidad, coherencia y eficacia al sistema de la formación orientada al empleo.

Como hemos indicado, a partir del año 2003, a través del Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua, se procedió a revisar el sistema y a introducir determinados ajustes y mejoras derivadas de las sentencias del Tribunal Constitucional 95/2002, de 25 de abril, y 190/2002, de 17 de octubre. A su vez, la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo va a poner su énfasis en la formación de las personas como determinante para su empleabilidad (art. 2.c) y define las políticas activas de empleo como:

⁴³ El reciclaje profesional de las personas ocupadas se articula mediante los Acuerdos Nacionales de Formación Continua firmados en 1992, 1996 y 2000.

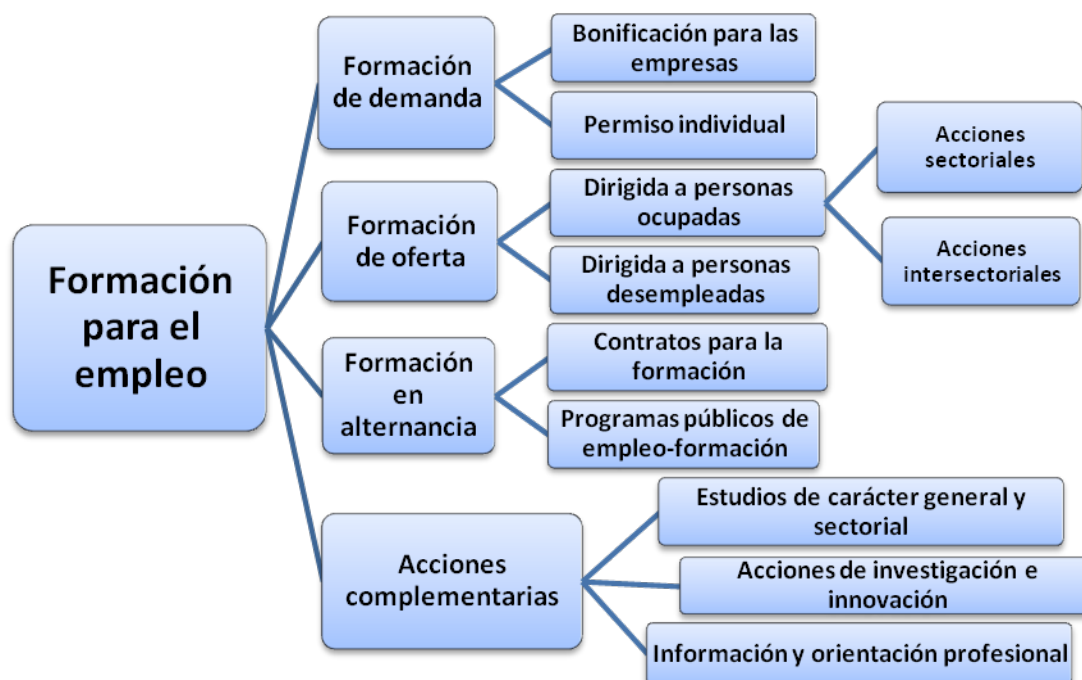
⁴⁴ Consecuencia del Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo firmado por el Gobierno y los interlocutores sociales el 7 de febrero de 2006.

[...] el conjunto de acciones y medidas de orientación, empleo y formación dirigidas a mejorar las posibilidades de acceso al empleo, por cuenta ajena o propia, de las personas desempleadas, al mantenimiento del empleo y a la promoción profesional de las personas ocupadas y al fomento del espíritu empresarial y de la economía social (Art. 23)

ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO DERIVADA DEL REAL DECRETO 395/2007, DE 23 DE MARZO

La integración de las dos modalidades de formación profesional (ocupacional y continua) en el ámbito laboral, en un único sistema se ha llevado a cabo por el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. Esta norma supuso una nueva estructura de la formación para el empleo que recogemos en el gráfico 1.

Gráfico 1. Estructura de la formación para el empleo derivada del Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo



Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en el gráfico anterior (1), el subsistema se estructuraba (art. 4) en las siguientes iniciativas de formación:

- FORMACIÓN DE DEMANDA, que abarca las acciones formativas de las empresas y los permisos individuales de formación financiados total o parcialmente con fondos públicos.

- FORMACIÓN DE OFERTA, que comprende los planes de formación dirigidos prioritariamente a trabajadores/as ocupados/as y las acciones formativas dirigidas prioritariamente a trabajadores/as desempleados/as.
- FORMACIÓN EN ALTERNANCIA con el empleo, que está integrada por las acciones formativas de los contratos para la formación y por los programas públicos de empleo-formación que permiten compatibilizar la formación con la práctica profesional en el puesto de trabajo.
- ACCIONES DE APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO A LA FORMACIÓN, para la mejora de la eficacia del subsistema de formación profesional para el empleo:
 - o Estudios de carácter general y sectorial.
 - o Acciones de investigación e innovación.
 - o Información y orientación profesional.

Se establecen las siguientes modalidades formativas: formación presencial, a distancia convencional, mediante tele-formación o mixta.

Atendiendo a su vinculación y origen, los centros de formación para el empleo pueden ser:

- Centros dependientes de Administraciones Públicas que tengan la competencia en materia de formación profesional para el empleo. Se consideran centros propios:
 - o Los Centros de Referencia Nacional, especializados por sectores productivos.
 - o Los Centros Integrados de Formación Profesional de titularidad pública.
 - o Demás centros de la Administración Pública que cuenten con instalaciones y equipamientos adecuados.
- Centros de Organizaciones empresariales y sindicales, y otras entidades beneficiarias de los planes de formación dirigidos prioritariamente a personas ocupadas.
- Empresas que desarrollen acciones formativas para trabajadores/as o desempleados/as con compromiso de contratación.
- Centros Integrados de Formación Profesional, de titularidad privada acreditados.

- Centros o entidades de formación que impartan formación no dirigida a la obtención de certificados de profesionalidad, inscritos en el Registro que establezca la Administración competente (Art. 8 y 9).

Dicho decreto ha sido complementado por otras disposiciones que solo mencionaremos:

- Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación.
- Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes de mejora de la empleabilidad y la mejora de las políticas activas de empleo.
- Orden ESS/1726/2012, de 2 de agosto, por la que se modifica la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo.
- Real Decreto 1529/2012, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.
- Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral.

3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN LA LEY 30/2015, DE 9 DE SEPTIEMBRE

Los antecedentes legislativos de esta reforma legal más cercanos los podemos encontrar en dos disposiciones: la Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral⁴⁵ y el Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo, para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral que anticipa los aspectos recogidos posteriormente en la ley, aunque han sufrido algunos matices.

A raíz de estas normas se dota de carácter prioritario a las acciones formativas relacionadas con las TIC y se permite el acceso directo de los centros de formación a los fondos disponibles para la gestión de los planes de formación de las personas trabajadoras que hasta ese momento estaban limitados a las organizaciones empresariales y sindicales.

⁴⁵ Que ha incluido el derecho de la persona trabajadora a 20 horas anuales de formación vinculadas al puesto de trabajo y el deber de la empresa de formar a su personal para adaptarlo a las modificaciones de los puestos de trabajo, la cuenta de formación y el contrato para la formación que pretende mejorar la inserción laboral y la cualificación de las personas jóvenes combinando trabajo y formación.

Por su parte, en la Estrategia Española de Activación para el Empleo 2014-2016⁴⁶, se prevé un compromiso de transparencia, evaluación y orientación a resultados de las acciones emprendidas.

Todo ello viene a plasmarse en la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, que afianza la reforma del sistema de formación profesional para el empleo ya iniciadas en el Real Decreto-ley 4/2015 de 22 de marzo, atendiendo a los siguientes objetivos estratégicos⁴⁷:

- La garantía de la formación de las personas trabajadoras, empleadas y desempleadas, con especial atención a las más vulnerables;
- la contribución efectiva de la formación a la competitividad de las empresas;
- el fortalecimiento de la negociación colectiva en la adecuación de la oferta formativa a los requerimientos del sistema productivo;
- y la eficiencia y transparencia de la gestión de los recursos públicos.

La norma consta de 26 artículos (agrupados en 6 Capítulos), doce disposiciones adicionales, cuatro transitorias, una derogatoria y diez finales.

El **capítulo I** (Disposiciones generales, artículos 1 a 3), refiere el objeto de la norma e instituye que será de aplicación en todo el territorio nacional y obedecerá a una acción coordinada entre las Administraciones públicas y los demás agentes. Se detalla el sistema como un marco coherente de planificación, ejecución eficiente, seguimiento y evaluación permanente, con entidades que impartan formación profesional para el empleo en el ámbito laboral de calidad e instrumentos renovados de información, seguimiento y control. Se hace hincapié en el rol protagonista de la negociación colectiva y del diálogo social así como, en la unidad financiera del sistema y de su régimen económico que avala el principio de unidad de caja de la cuota para la formación profesional.

El **capítulo II** (Planificación y financiación de la formación profesional para el empleo, artículos 4 a 7), incorpora un sistema de observación y prospección del mercado de trabajo, para averiguar los cambios en las demandas de cualificación y competencias del tejido productivo. Se prevé la elaboración de un referente de la programación de toda la formación que se imparta en el sistema, para un escenario estratégico plurianual, contando con las comunidades autónomas, las organizaciones

⁴⁶ Dicha estrategia constituye el marco plurianual que establece las medidas a desarrollar desde el Servicio Público de Empleo Estatal y desde los servicios públicos de empleo autonómicos, para la consecución de los objetivos comunes en este ámbito.

⁴⁷ Que ya aparecían recogidos en el Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo y se plasman en la nueva Ley 30/2015, de 9 de septiembre.

empresariales y sindicales, las organizaciones representativas de los trabajadores autónomos y de la economía social.

Se implanta la concurrencia competitiva abierta a todos los proveedores de formación acreditados y/o inscritos, como norma general para la gestión de los fondos destinados a financiar las programaciones formativas de las distintas Administraciones públicas.

Análogamente, se recoge la posibilidad de que las administraciones públicas, en sus respectivos ámbitos competenciales, puedan articular un “cheque formación” para personas desempleadas con el objeto de proporcionarles la formación que precisen.

Además se desarrolla el régimen de concesión y justificación de subvenciones, u otras formas de financiación, mediante módulos, una vez establecidos los precios de mercado de las distintas especialidades formativas.

El **capítulo III** (Programación y ejecución de la formación, artículos 8 a 16), aporta un nuevo enfoque de las iniciativas de formación profesional para el empleo, situando a las empresas y a las personas trabajadoras en el centro del sistema. Se prevé que todas las empresas participarán en alguna medida con sus propios recursos en la financiación de la formación de sus trabajadores. Asimismo, las distintas Administraciones, en sus respectivos ámbitos competenciales y en lo no previsto en el ámbito de la empresa, completarán la oferta formativa con su propia programación para personas ocupadas, en la cual las organizaciones empresariales y sindicales dejarán de ser titulares de planes de formación, aunque sí participarán en su diseño, programación y difusión.

Las Administraciones competentes también programarán formación para personas desempleadas, siendo misión de los servicios públicos de empleo, la identificación de los perfiles y los itinerarios individuales y personalizados de empleo de la persona beneficiaria.

Por otra parte, se potencia la formación online frente a la formación a distancia tradicional, que se suprime. Por añadidura, se establece que las entidades de formación acreditadas y/o registradas, tanto públicas como privadas, además de su papel de proveedoras de formación, serán corresponsables en el seguimiento del aprendizaje y su evaluación.

Entre las entidades que podrán impartir formación para el empleo se incluyen las empresas que desenvuelvan acciones formativas para sus propios recursos humanos, así como para los de su grupo o red empresarial, o para personas desempleadas, con compromiso de contratación u otro acuerdo con los Servicios Públicos de Empleo. Para ello, podrán utilizar sus propios medios o recurrir a su contratación, siempre que sean apropiados.

El **capítulo IV** (Control de la formación y régimen sancionador, artículos 17 a 19), establece nuevas perspectivas relacionadas con el control de la formación y el régimen sancionador, para evitar el fraude en la gestión de los fondos de formación profesional para el empleo.

Por una parte, se amplían los sujetos responsables, lo que incluye a las entidades de formación y a las que asuman la organización de la formación programada por las empresas; se modifican los tipos infractores existentes, como la prohibición de efectuar subcontrataciones, que se tipifica como infracción muy grave, y se exige una mayor amonestación administrativa al considerar una infracción por cada empresa y acción formativa. Por otra parte, se establece la responsabilidad solidaria de los sujetos que participen en la obtención fraudulenta de ayudas, subvenciones y bonificaciones y se endurecen las sanciones, lo que conlleva una penalización de 5 años fuera del sistema en caso de cometer una infracción muy grave.

Por último, se prevé la creación de una Unidad Especial de Inspección en el seno de la Dirección Especial adscrita a la Autoridad Central de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social.

El **capítulo V** (Sistemas de información, evaluación y calidad, artículos 20 a 22), recoge la implantación de un sistema integrado de información que persigue garantizar la trazabilidad de las acciones formativas y la comparabilidad, la coherencia y la actualización permanente de toda la información sobre formación profesional para el empleo que se lleve a cabo en los distintos ámbitos competenciales.

Este sistema permitirá desarrollar tres instrumentos clave de difusión, garantía de calidad y transparencia para el sistema:

- la *Cuenta de Formación*, que acompañará a la persona trabajadora a lo largo de su carrera profesional al objeto de acreditar su historial formativo y de orientar la oferta formativa al incremento de su empleabilidad;
- el *Catálogo de Especialidades Formativas*, que será referente común de toda la oferta formativa que se programe para personas ocupadas y desempleadas y será objeto de actualización permanente;
- y el *Registro Estatal de Entidades de Formación*, de carácter público, al que se incorporarán los resultados de las auditorías o controles de calidad que se realicen a dichas entidades.

Además, se introduce un compromiso de evaluación permanente y en todas las fases del proceso formativo, así como la realización de auditorías de calidad de las entidades que impartan la formación.

Finalmente, el **capítulo VI** (Gobernanza del sistema, artículos 23 a 26), define un nuevo papel para los distintos agentes y órganos que intervienen en el gobierno del sistema, mediante la transformación de los mencionados órganos de gobierno y, muy especialmente, de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo que se transformará en la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo, en la cual la representación de la Administración General del Estado tendrá un peso mucho mayor.

El papel de los agentes sociales en el sistema se ve modificado en profundidad. Por una parte, dejan de participar en la gestión de fondos y en la impartición de la formación como lo hacían hasta la fecha, dejando este papel a las entidades que imparten formación profesional. Por otra, se impulsa su liderazgo y protagonismo en el diseño estratégico, planificación, programación, difusión, control, seguimiento y evaluación de la formación profesional para el empleo, especialmente en la dirigida a personas ocupadas.

3.1. Fines del Sistema de FPE

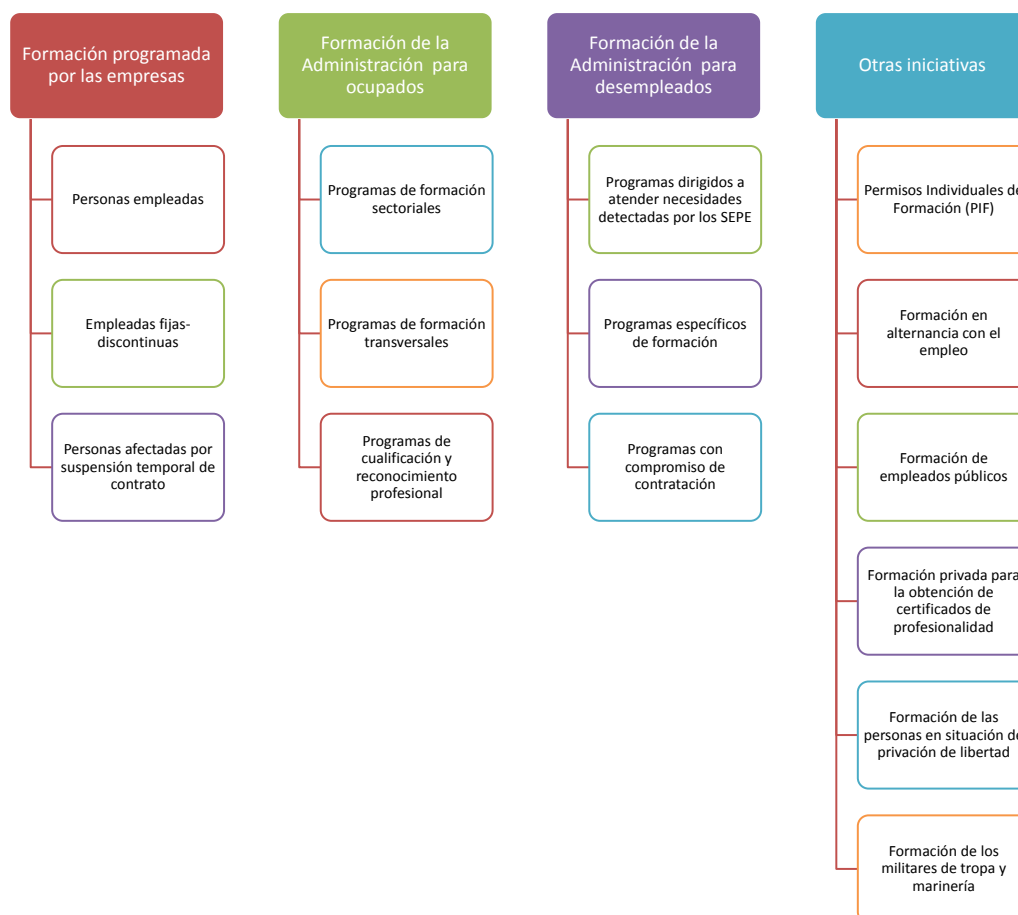
Los fines del sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral fijados en la nueva regulación persiguen:

- En relación a las personas trabajadoras:
 - o Mejora de las competencias profesionales e itinerarios de empleo y formación.
 - o Mejora de la empleabilidad de personas con mayores dificultades.
 - o Acreditación de competencias adquiridas por formación o experiencia.
 - o Promover la disminución de la brecha digital existente y garantizar la accesibilidad a las tecnologías de la información y comunicación.
- Por lo que afecta a las empresas:
 - o Contribuir a la mejora de la productividad y competitividad de las empresas.
- Por lo que atañe al mercado de trabajo:
 - o Atender a los requerimientos del mercado de trabajo y a las necesidades de las empresas, proporcionando a trabajadores y trabajadoras las competencias, los conocimientos y las prácticas adecuados.

3.2. Nueva estructura de la Formación Profesional para el Empleo

Se articula una nueva definición de las iniciativas de formación y su tipología⁴⁸. Se entiende por iniciativa de formación cada una de las modalidades de formación profesional para el empleo dirigidas a dar respuesta inmediata a las distintas necesidades individuales y del sistema productivo (Gráfico 2).

Gráfico 2. Iniciativas de FPE derivadas de la Ley 30/2015, de 9 de septiembre



Fuente: Elaboración propia

3.3. Financiación de la FPE

El Sistema de formación para el empleo se financia primordialmente con los recursos procedentes de la recaudación de la cuota de formación profesional, que empresas y trabajadores aportan a la Seguridad Social (0,7% sobre la base de cotización por contingencias comunes del que el 0,6% lo aporta la empresa y el 0,1% restante la persona trabajadora). Se dispone también de aportaciones procedentes del Fondo

⁴⁸ Hemos empleado la denominación tal y como aparece en la ley. A este respecto queremos señalar que sería más recomendable el uso de un lenguaje inclusivo desde la perspectiva de género.

Social Europeo y contribuciones que realiza el Estado a través de los Presupuestos del Servicio Público de Empleo Estatal.

Las empresas participarán con sus propios recursos en la financiación de la formación de su personal trabajador según los porcentajes mínimos que, sobre el coste total de la formación, se establecen a continuación en función de su tamaño:

- a. De 6 a 9 trabajadores: 5 por ciento.
- b. De 10 a 49 trabajadores: 10 por ciento.
- c. De 50 a 249 trabajadores: 20 por ciento.
- d. De 250 o más trabajadores: 40 por ciento.

No obstante, las empresas de 1 a 5 personas trabajadoras resultan exentas de esta obligación.

3.4. Impulso a instrumentos clave del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

Con la finalidad de reforzar su calidad y eficacia, así como su adecuación a las necesidades formativas individuales y del sistema productivo, se prevé el impulso de los siguientes instrumentos:

- a. *Actualizar el Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidad* de acuerdo con las necesidades del mercado laboral y con las actualizaciones del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- b. *Potenciar la red de Centros de Referencia Nacional*, procurando mantener relación con centros tecnológicos y otras redes de gestión del conocimiento, en sus ámbitos sectoriales específicos.
- c. *Impulsar los procedimientos de acreditación de la experiencia laboral*, con mejoras que favorezcan su continuidad, agilidad y eficiencia.
- d. *Desarrollar un sistema integrado y accesible* a todas las personas trabajadoras, especialmente a las personas con discapacidad, *de información y orientación laboral* que, sobre la base del perfil individual, facilite el progreso en la cualificación profesional de los trabajadores a través de la formación y el reconocimiento de la experiencia laboral.

3.4. Modificaciones normativas que introduce y entrada en vigor

La nueva ley tiene efectos sobre la siguiente legislación:

- Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo: se modifica el art. 26 para establecer las líneas generales del nuevo modelo de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral (disp. final cuarta).
- Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 5/2000, de 4 de agosto:
 - o Art. 2, apartados 2 y 3 (se amplían los sujetos responsables para incluir a las entidades de formación y a las que asuman la organización de la formación programada por las empresas).
 - o Art. 5, ap. 1; 14, ap. 4; 15, ap. 6; 16 (Infracciones muy graves); art. 22, ap. 9; nuevo apartado 15; 23, ap. 1, letra h); art. 23, nuevo apartado 2; art. 40.1 f), apartado final; art. 46 (Sanciones accesorias).
- Ley 20/2007, de 11 de julio, del Estatuto del trabajo autónomo: se modifican su art. 21 (Determinación de la representatividad de las asociaciones de trabajadores autónomos) y su disposición adicional duodécima (Participación de trabajadores autónomos en programas de formación e información de prevención de riesgos laborales).
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación: Se modifica el párrafo c) de su artículo 21, para regular la figura del contrato del personal investigador predoctoral en formación.

Por lo que respecta a su entrada en vigor, se establece que lo hará al día siguiente al de su publicación, salvo lo relacionado con la disponibilidad de un “crédito de formación” para la financiación de la formación programada por las empresas, dependiente de la LPGE⁴⁹ de cada año y lo referente a modalidades de impartición de la formación, que producirá efectos a partir del 1 de enero de 2016.

4. NOVEDADES QUE SUPONE Y CONSIDERACIONES FINALES

La Ley 30/2015, de 9 de septiembre presenta una serie de novedades en relación al sistema anterior, que resumimos en sus aspectos básicos:

1. La creación de la de la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo en sustitución de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, que deja de tener competencia en la gestión de la formación y se le encomienda la planificación y difusión.
2. Duración mínima de las acciones formativas de 2 horas.

⁴⁹ Ley de presupuestos generales del Estado.

3. Cofinanciación privada mediante las cuotas de las empresas.
4. Sistema de libre concurrencia competitiva en la que pueden participar entidades proveedoras de formación inscritas y/o registradas.
5. Cheque de formación para personas desempleadas.
6. Reconocimiento del derecho individual a la formación de personas trabajadoras autónomas.
7. Cuenta de formación para las personas trabajadoras en la que se recoge su historial formativo.
8. Las empresas pierden la posibilidad de articular acciones formativas para personas desempleadas, desapareciendo la denominada anteriormente Formación de Oferta.
9. Lucha contra el fraude, con endurecimiento del régimen sancionador.
10. Los agentes sociales dejan de participar en la gestión de fondos y en la impartición de la formación.
11. Desaparece la formación a distancia convencional, quedando como tipos posibles: la formación presencial, la tele-formación y la formación mixta.

Con respecto a la nueva ley quisiéramos hacer algunas consideraciones:

En primer lugar, nos gustaría resaltar que por una parte, el legislador ha dejado en manos de la Administración la detección de las necesidades formativas que se originan en el sistema productivo, y por otra, cede a los centros y entidades privadas, la impartición de las acciones formativas.

En segundo lugar, que los centros de formación públicos, tales como Universidades, Centros de FP y de Educación de Personas Adultas, corren el riesgo de quedar relegados a un papel subsidiario, por detrás de los centros y entidades privadas de formación.

En tercer lugar, que las organizaciones sindicales y empresariales, verdaderas protagonistas del sistema productivo a nuestro modo de ver, pasan a desempeñar un papel meramente consultivo.

En cuarto lugar, que la implantación del “cheque formación” no está exenta de riesgos, tal y como se ha evidenciado en el Reino Unido, país en el que lo han retirado después de ser descubierto un fraude millonario en el empleo de esta herramienta. Así mismo, entabla el peligro de aumentar las desigualdades formativas si es usado preferentemente por personas trabajadoras ya cualificadas.

Finalmente, nos gustaría destacar la loable empresa de luchar contra el fraude en la formación para el empleo que la ley se propone. No obstante pensamos que para ello sería necesario potenciar la función inspectora y de seguimiento que cabría esperar de la Administración, que si bien en el texto se recogen, no están igualmente acompañados por una partida presupuestaria para llevarlas a cabo, sino más bien al contrario, tal y como se indica en la disposición adicional décima, “las medidas incluidas en esta ley no podrán suponer incremento neto de gasto público ni de los gastos de personal al servicio de la Administración”

Referencias bibliográficas

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE del 20/6/2002).

Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo (BOE del 17/10/1980).

Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo (BOE del 17/12/2003).

Ley 20/2007, de 11 de julio, del Estatuto del trabajo autónomo (BOE del 12 /07/2007).

Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (BOE del 02/06/2011).

Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral (BOE del 7/07/2012).

Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral (BOE del 10/09/2015).

Martín Puebla, E. (2009). *El sistema de formación profesional para el empleo*. Valladolid: Lex Nova.

Orden de 31 de julio de 1985 por la que se desarrolla el Acuerdo del Consejo de Ministros, en el que se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y se regulan los cursos de Formación Profesional Ocupacional a impartir por los centros colaboradores del INEM (BOE del 07/08/1985).

Orden ESS/1726/2012, de 2 de agosto, por la que se modifica la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación (BOE del 4/08/2012).

Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación (BOE del 18/03/2008).

Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua (BOE del 12/09/2003). Disposición derogada por Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo.

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual (BOE del 9/12/2012).

Real Decreto 1618/1990, de 14 de diciembre, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (BOE de 19/12/ 1990).

Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (BOE de 3/05/1993).

Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (BOE de 11/04/2007).

Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad (BOE del 31/01/2008).

Real Decreto 1675/2010, de 10 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación (BOE del 31/12/2010).

Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación (BOE del 21/03/2013).

Real Decreto-ley 36/1978, de 16 de noviembre, sobre gestión institucional de la Seguridad Social, la salud y el empleo (BOE del 18/11/1978).

Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores (BOE del 29/03/1995).

Real Decreto Legislativo 5/2000, de 4 de agosto, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social (BOE del 08/08/2000).

Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo (BOE del 19/02/2011).

Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo, para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral (BOE del 23/04/2015).

Sáez, F. y Herrarte, A. (2004). Formación-empleo: una evaluación. *Cuadernos de economía: Spanish Journal of Economics and Finance*, 27(74), 147-174. Recuperado de http://web.uam.es/departamentos/economicas/analecon/analisis_economico_es/cuadernos_de_economia/numeros/74/74_06.pdf

Sentencia 190/2002, de 17 de octubre de 2002. Recurso de inconstitucionalidad 1026/95. Promovido por la Xunta de Galicia contra la disposición adicional segunda de la Ley 41/1994, de 30 de diciembre, de presupuestos generales del Estado para 1995 (BOE del 12/11/2002).

Servicio Público de Empleo Estatal (2014). *Estrategia Española de Activación para el Empleo 2014-2016*. Madrid: Autor. Recuperado de http://www.sepe.es/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_empleo/estrategia_14_16.pdf

LA CERTIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA. UN CAMINO AÚN POR RECORRER

CERTIFICATION OF IN-COMPANY TRAINING

EVA MARÍA BARREIRA CERQUEIRAS

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Con esta comunicación queremos presentar los resultados más importantes de una investigación desarrollada en el contexto de la formación en la empresa en Galicia, poniendo el foco en el tema de la certificación y acreditación. Aunque el objetivo principal de este estudio fue el de establecer las características más importantes de la formación continua en nuestra Comunidad Autónoma e identificar buenas prácticas en este ámbito, lo cierto es que surgieron multitud de cuestiones y temáticas de gran interés como es éste que nos ocupa. De este modo, trataremos las cuestiones más relevantes en relación con la certificación y acreditación de la formación que se lleva a cabo en las empresas para, a continuación, establecer los resultados y conclusiones más destacados de nuestra investigación.

Palabras clave: formación en la empresa, formación continua, certificación; acreditación.

ABSTRACT

With this paper we wish to present the most important results of a research conducted in the context of in-company training, in Galicia, putting the center of attention at the issue of the certification and accreditation. Although the main objective of this study was to establish the most important characteristics of continuing training in our region, and identify good practices in this area, the fact is that a multitude of interest issues appeared, like this. Thus, we will discuss the most important topics regarding the certification and accreditation of the training that takes place in companies, and then we will set the most outstanding results and conclusions of our research.

Keywords: in-company training, continuous training, certification, accreditation.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2010 y hasta el año 2016 hemos desarrollado una investigación centrada en la formación continua en Galicia, esto es, la formación dirigida a los trabajadores empleados en las empresas privadas. Es lo que se conoce como *formación en la empresa* un concepto que siguiendo a Solé y Mirabet (1997, cit. en Aragón, 2004) puede definirse como “una metodología sistemática, destinada a mejorar las competencias técnicas y profesionales de las personas en sus puestos de trabajo. A enriquecer sus conocimientos, a desarrollar sus actitudes, a la mejora de sus capacidades y a enseñarles a aprender”.

Intentamos poner el foco de atención en cómo se desarrolla este tipo de formación y en las características de los procesos formativos. En este ámbito surge como una de las cuestiones fundamentales el tema de la certificación o de los procesos de

reconocimiento que se realizan de la formación continua que se llevan a cabo en Galicia en particular, y en España en general.

2. LA FORMACIÓN CONTINUA Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL

El Sistema de Formación Profesional (FP) en España desde los años 90, se reestructuró de manera que fueron tres los pilares fundamentales del mismo (Durán, Alcaide, González y Flórez, 1994): la gestión de una parcela de la Formación Profesional por parte de las Administraciones Educativas, otra parcela por las Administraciones Laborales, y la organización y gestión de la Formación Continua por parte de los Agentes Sociales. Además, se hizo más evidente la división competencial «competencial» entre Administraciones Públicas, estatales y autonómicas, en gestión de FP en nuestro país. Por consiguiente, eran tres los “subsistemas” que componían el Sistema general: FP Reglada (formación en el sistema educativo), FP Ocupacional (formación dirigida a trabajadores desempleados) y FP Continua (formación dirigida a trabajadores ocupados).

Uno de los principios esenciales –y fundamentalmente el desafío fundamental al que se enfrentaban las distintas actuaciones gubernamentales según Pedraza (2000) – de este modelo de FP es el de la consecución de un verdadero Sistema coordinado, integrando los subsistemas anteriores a través de la creación de un verdadero *Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales* que se pueden obtener a través de la formación y de la experiencia profesional. Ese *Sistema Nacional* servirá de reflejo de las necesidades de cualificación del sistema productivo, como referencia de las cualificaciones a conseguir por trabajadores y a solicitar por empresarios, y como contenedor de la formación modular que lleva a la consecución de las competencias profesionales necesarias para cada cualificación. En definitiva, actuará como un mecanismo de integración. Por consiguiente, el concepto de *integración* es suma importancia (Pérez Esparrells, 2001; Martínez Usarralde, 2002). Todo ello llevaba aparejado, además, establecer sistemas de reconocimiento de certificaciones y titulaciones adquiridas por las diferentes vías y modalidades de la formación profesional, consiguiendo su equivalencia y pertinencia.

En la actualidad se ha producido una unificación de los dos subsistemas destinados a los trabajadores (FP Ocupacional y Continua) dando como resultado la *Formación Profesional para el Empleo* (FPE), sistematizado en un Acuerdo firmado por gobierno, patronal y sindicatos y recogido en la *Resolución de 3 de marzo de 2006, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el registro y publicación del IV Acuerdo Nacional de Formación*.

Con esta unificación se deseaba romper la barrera entre población ocupada y desempleada en la “perspectiva de la consecución del pleno empleo que garantice la cohesión social” (Fundación Tripartita, 2006, p. 5).

La vigencia del Acuerdo es indefinida, haciéndose indispensable una norma que regulase el nuevo modelo naciente de formación para el empleo. Esta será el *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo*, la cual regulariza todos los puntos del Acuerdo anterior. Su máximo exponente es la creación de un *modelo de formación profesional para el empleo de carácter único*, para todo tipo de trabajadores (ocupados o desempleados), evitando las dificultades de éstos a la hora de acceder a la formación si se produjesen cambios en su situación laboral (Mato, 2010).

Hasta hace relativamente poco, era la norma vigente en materia de formación continua en España. No obstante, en el año 2015 se publica *Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral* que mantiene la unificación establecida en el año 2007.

2.1. La certificación y el reconocimiento de la formación continua

Como hemos visto con el Acuerdo sobre Formación Profesional para el Empleo y su promulgación en el año 2007 se pretendía dar un *impulso a la certificación de la formación profesional*, sobre todo aquella que se imparte a los trabajadores en las empresas. Este era uno de sus ejes vertebradores.

Básicamente se promueve que la formación proporcionada a los trabajadores esté basada en las competencias profesionales recogidas en el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* (referente principal y común presente en el *Sistema Nacional de Cualificaciones*), de tal manera que sean más fácilmente homologables y certificables y se fomente “el aprendizaje permanente de todos los ciudadanos mediante una formación abierta, flexible y accesible, estructurada de forma modular (...)” (Rahona, 2009, p. 249).

A la hora de certificar y acreditar las acciones formativas que se realizan en la formación continua podemos hablar de dos estrategias. Por un lado, que la formación se organice atendiendo a la adquisición de las competencias propias de los *certificados de profesionalidad* y por tanto, impartiendo los módulos formativos y requisitos establecidos en la normativa reguladora de los mismos. De este modo, el título que obtiene el trabajador participante en la formación es un *certificado de profesionalidad* si este ha superado la formación correspondiente. Los trabajadores podrán obtener las denominadas *acreditaciones parciales acumulables* cuando se superen los módulos

correspondientes a una o varias de las unidades de competencia que configuran los certificados (art. 11º, *Real Decreto 395/2007*). Por otro lado, cuando la formación no esté vinculada a estos certificados, la empresa o centro impartidor de la formación deberá hacer entrega a cada participante que supere la formación, un certificado o diploma acreditativo de asistencia en el que consten, como mínimo la denominación de la acción formativa, los contenidos, días de desarrollo y horas de formación recibidas, especificando si se han realizado de forma presencial, a distancia convencional o a través de teleformación (art. 11º, *Real Decreto 395/2007*). Los certificados y/o diplomas deberán entregarse a los participantes en el plazo de dos meses como máximo a partir de la finalización de la acción formativa (existe un modelo de certificado y diploma disponible en el *sistema telemático*). Finalmente, si en la financiación de las acciones formativas se incluyen fondos de carácter comunitario, los certificados y/o diplomas deberán incluir el emblema del *Fondo Social Europeo* (FSE).

3. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Contextualización da investigación

El actual contexto en el que se desarrolla el mercado laboral y productivo está marcado por una creciente internacionalización y globalización económica, debido al auge del capitalismo como modo de producción dominante a nivel mundial. Igualmente, los cambios operados a raíz de la revolución tecnológica afectan sobremanera a las organizaciones empresariales y a los propios trabajadores, que deben adaptarse a estas transformaciones de forma constante y eficaz. Uno de los cambios más evidentes, a nuestro juicio, es el aumento de la demanda de trabajadores más y mejor cualificados para afrontar con éxito dichas transformaciones.

En este contexto, la formación continua (FC) o formación en la empresa juega un papel relevante en la adaptación de las competencias profesionales de los trabajadores a los requerimientos del mercado laboral, y en la modernización de todos los elementos de la empresa, con el fin de aumentar su competitividad y, por consiguiente, la de la economía de un país. De ahí que los sistemas formativos y educativos de todos los países, y en especial del Estado Español, deban adaptarse a las demandas del mundo productivo y de la sociedad actual.

Ante estas consideraciones iniciales, hemos visto ineludible analizar la formación continua como elemento clave en las medianas y grandes empresas en la Comunidad Autónoma de Galicia desde dos perspectivas: de un lado, conocer sus características principales (modelos, prácticas, metodologías, formadores...) de modo que sea posible establecer cómo se encuentra esta cuestión; de otro, delimitar el concepto de buenas

prácticas en general y de buenas prácticas en formación continua en particular, llegando a identificar aquellas experiencias o prácticas que puedan ser consideradas excelentes en el contexto empresarial gallego.

3.2. Metodología del estudio

Al acercarnos a una realidad estudiada en el marco de las Ciencias Sociales y de la Educación, como es la realidad formativa y laboral, quisimos utilizar una metodología de carácter mixto –cualitativa y cuantitativa– (Johnson y Onwuegbuzie, 2004) desde un enfoque descriptivo y no experimental. De este modo, se crearon *ad hoc* para este estudio dos instrumentos que respondían a este planteamiento: una *entrevista semiestructurada*, dirigida a expertos del ámbito de la formación en la empresa en Galicia; y, un *cuestionario* a cumplimentar por los responsables de formación de medianas y grandes empresas de nuestra autonomía. Cada uno de ellos cubre una de las líneas metodológicas que se han pretendido abarcar con esta investigación.

En el caso de los expertos, pudimos entrevistar a 9 en total, de muy diversa procedencia (administración educativa, profesionales de la formación, trabajadores/formadores en empresa; organizaciones sindicales y empresariales, etc.). Por su parte, teniendo en cuenta unos criterios previos de selección de organizaciones participantes, nuestra muestra de investigación quedó dividida en una *muestra probabilística simple*, con un total de 285 empresas y una *muestra estratificada* según estrato de trabajadores y sectores productivos incluidos finalmente.

Tabla 1. Muestra estratificada

	SECTOR SECUNDARIO	SECTOR TERCIARIO	SECTOR de la CONSTRUCCIÓN	TOTAL (por asalariados)
50 a 99 asalariados	56	85	15	156
100 a 199 asalariados	24	41	8	73
200 a 499 asalariados	13	24	1	38
500 o más asalariados	3	14	0	17
TOTAL (por sectores)	96	164	24	284⁵⁰

⁵⁰ Sumar una cifra más para llegar a 285 (en muestra probabilística de carácter simple se realizó aproximación a cantidad decimal resultante).

Fuente: elaboración propia

Realizamos contacto con un número mayor de empresas de las que indicaba la muestra ya que teníamos constancia de que la participación de las organizaciones en diversos estudios es bastante costosa.

Tras la fase de recogida de información a través de los cuestionarios, recibimos un total de 118 correctamente cumplimentados. Esta sería la *muestra conseguida* o *muestra productora de datos*. Como apunte informativo, haremos alusión a la muestra de empresas conseguida atendiendo al sector productivo: 55 empresas en total para el sector secundario; 54 empresas para el sector terciario y, finalmente, 9 para el sector de la construcción.

4. PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EN RELACIÓN CON EL RECONOCIMIENTO DE LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES

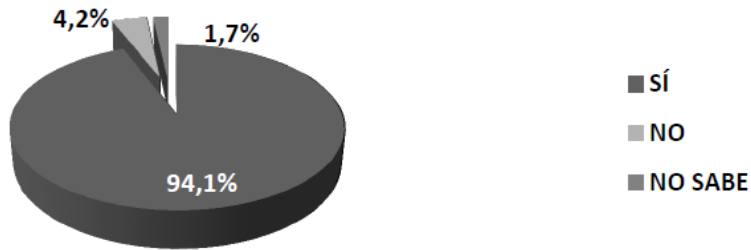
Aunque hemos recabado multitud de datos, cubriendo de este modo nuestros objetivos, nos centraremos en aquellos referidos a la certificación o reconocimiento de la formación continua. De este modo, incluimos en el cuestionario de investigación una serie de ítems relacionados con este aspecto, a la vez que tratamos esta cuestión en el instrumento cualitativo.

Cabe aclarar, antes de adentrarnos en los datos de los encuestados, que existe cierta confusión al respecto. Las informaciones obtenidas del grupo de expertos son bastante contradictorias. Si varios expertos establecen la existencia de acreditación para la formación continua, otros lo rebaten o hablan de certificaciones. De este modo, el experto 1 niega la existencia de tales acreditaciones: “(...) *en España non (...)*”, para posteriormente matizar la existencia de “(...) *un sistema de acreditación de formación continuada para certas profesións concretas como é o caso dos traballadores dos servizos de saúde*” (E1). El informante 8 apoya estas afirmaciones al declarar que existen “(...) *sectores que tienen la obligación de estar acreditados. Determinados... Bueno, actividades profesionales que existe una disposición europea que dicen que tienen que estar acreditados en una fecha*”. Esto entroncaría con las afirmaciones del experto número 8 quien señala que la acreditación parece ser de obligatoriedad impuesta por la normativa, tal y como señala el experto número 8: “(...) *marco legal te obliga a que la gente que trabaja contigo tenga esa acreditación a una fecha determinada*” (E8).

Consultamos a las empresas acerca de si se concede reconocimiento alguno o certificado tras la realización de la formación. En líneas generales, se concede algún

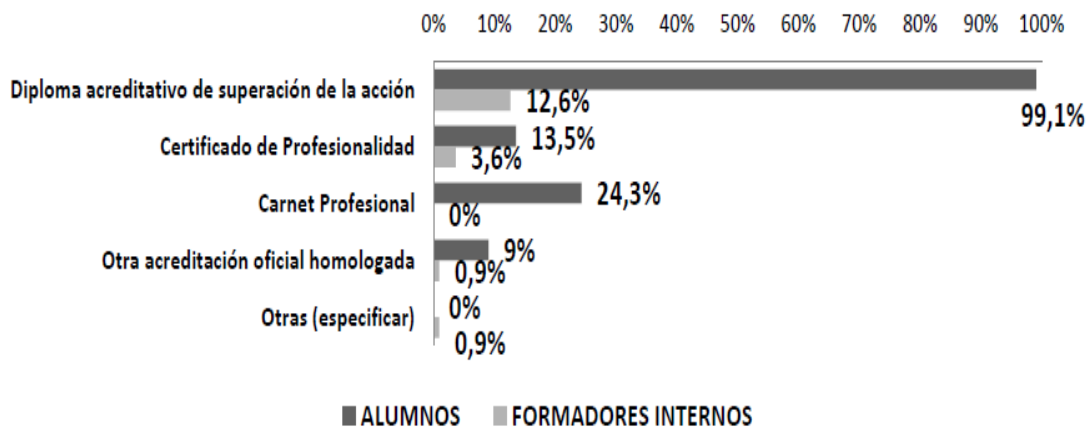
reconocimiento, concretamente un 94,1%. Un 4,2% no concede ningún tipo de certificado, y un 1,7% de los participantes indican que no saben.

Gráfica 1. Distribución porcentual de las respuestas de la muestra sobre la concesión de reconocimientos de la formación



Fuente: elaboración propia

Gráfica 2. Distribución porcentual sobre la concesión de certificados de formación al alumnado participante y a los formadores internos



Fuente: elaboración propia

Igualmente, quisimos saber el tipo de certificado concedido y si estos reconocimientos se proporcionaban, además de a los alumnos participantes en la formación, a los formadores internos de la empresa. La comparativa se muestra en la Gráfica 56. En el instrumento de investigación, los participantes podían marcar varias opciones, de ahí la disparidad de resultados.

Como era de esperar, el grupo de alumnos es el colectivo que mayoritariamente recibe algún tipo de certificado tras la realización de acciones formativas, frente a los formadores internos, a los que habitualmente no se les reconoce su labor formativa en sus empresas de trabajo. De reconocérseles esta labor, se realizaría fundamentalmente a través del *diploma acreditativo*, el cual también se concede mayoritariamente al alumnado como así lo atestigua un 99,1% de los encuestados. Que los “diplomas” son el reconocimiento formativo más utilizado no cabe duda como manifiesta el experto 3 (“*Hasta ahora se entregaban unos diplomas (...)*”) o el entrevistado 5, quien señala que “*A la gente que va, sí. A la gente que ha estado, todos tienen un papel firmado por la... autoridad competente (...), diciendo «tal persona ha asistido a 200, 300, 400 horas...». Y a alguno se le ha negado por no asistencia*” (E5.2).

En segunda posición se sitúa la concesión de un *carnet profesional* tras la formación hecha por los alumnos, tal y como establece un 24,3% de los participantes. Este tipo de acreditación no se concede en ningún caso a los formadores internos, según los datos establecidos en la gráfica anterior. El *certificado de profesionalidad* es, por el contrario, el segundo tipo de reconocimiento que se concede a los formadores internos, y tercero en el caso del alumnado participante, tal y como destaca un 13,5% de las empresas que han colaborado en este estudio. En las entrevistas es el experto número 6 quien tiene en consideración este tipo de reconocimientos. Además de mencionar los certificados de profesionalidad como posible acreditación de la formación en la empresa, sugiere también los carnés profesionales: “*(...) formación a través da cal se puideran adquirir coñecementos e cualificación básica suficiente para por exemplo acadar os carnés (os carnés estes de instalador de gas, de instalador de non sei que...) ou a formación certificable, aquela que se daba para a través de unidades formativas ou unidades de competencia acadar os certificados de profesionalidade*”.

Solo un 0,9% de los encuestados indican que se concede *otra acreditación oficial homologada* para los formadores, aumentando el porcentaje de respuestas para los alumnos, con un 9%. Estos resultados se quedan muy por detrás de las demás acreditaciones. En el caso de los formadores también nos encontramos con un 0,9% de los RF que indican que se les concede *otro* tipo de *certificado*. Sin embargo, al acudir a los datos concretos no se menciona en ninguno de los casos cuál puede concedérseles.

Tal y como hemos visto, la certificación y/o acreditación de la formación realizada por formadores internos es prácticamente inexistente y no se tiene en cuenta como debería. Fiel reflejo de ello es la situación a la que aluden la pareja de informantes incluidos en la entrevista 5: “*pedimos que nos dieran pues un documento que acreditara que fuimos formadores y no hubo manera. Insistimos, insistimos y no hubo manera...*” (E5.1). Al

parecer, acudieron a la persona que gestionaba la formación que realizaron (perteneciente a un organismo externo) y “(...) *lo único que dijo es que podía darnos un documento (...), pero que no tenía título con carácter oficial (...)*” (E5.2). A pesar de la importancia que nosotros concedemos al reconocimiento de la formación continua, parece que no siempre el grupo de profesionales que desempeñan esta labor en las empresas deben tener una acreditación o reconocimiento. De todo lo que venimos relatando y según los datos, parece evidente que el sistema de certificación y acreditación de la formación en las empresas adolece de algunas carencias. Las entrevistas no han dejado lugar a dudas a la hora de afirmar que cada sujeto entiende esta cuestión de manera diferente. Por ejemplo, el experto 1 entiende el sistema de acreditación desde el punto de vista gubernamental y territorial; y añade además que “(...) *a acreditación de competencias profesionales actualmente en vigor no é específico para a formación nas empresas e está baseado sobre todo na experiencia profesional*” (E1). Por el contrario, los expertos 2 y 4 afirman la existencia de acreditaciones. El primero de ellos señala que dichas acreditaciones se obtienen de la *Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo*, institución que “*tiene automatizado un sistema informático por el que la propia empresa genera diplomas al finalizar una actividad formativa, con una asistencia de más o menos el 80%. Es una acreditación válida para el empleo, reconocida por un ente independiente (...) pero certificada por la propia empresa*” (E2). El experto 4 establece que “(...) *se contempla y debería contemplarse en muchos casos, y debería ser reconocida por todas ellas mediante un registro común, parecido al de la ANECA*”, aportando una medida de registro de los certificados en la formación continua.

Sin embargo, creemos que una de las principales carencias que posee la formación en las empresas respecto al reconocimiento formativo se resume convenientemente en las palabras expresadas por el experto número 8, quien indica que “(...) *las empresas que dan (...) formación interna pueden decidir que esa formación es homologable o no. Pero para que sea homologable tiene que cumplir unos requisitos. Si no los cumple, no es homologable*”. Por tanto, es decisión de la empresa si dará una certificación oficial o simplemente un diploma justificativo de la realización de la formación; y es necesario realizar un proceso oficial de homologación de la formación a impartir. Además, si la empresa no tiene aulas o centros acreditados (recordemos el Registro de Centros Oficiales en la C. A. de Galicia) tampoco tendrá facilidades para el proceso: “(...) *depende de la vía que quiera seguir la empresa (...). Ya no solo la vía, ojo. Es que a lo mejor no puede porque no es centro acreditado. (...) Si la empresa quiere hacer una formación propia, interna y le interesa que sus trabajadores estén acreditados, va a*

intentar que esa formación sea acreditable. Y eso supone, a lo mejor, tener unas instalaciones «x», unos formadores «x»” (E8).

5. CONCLUSIONES Y VALORACIONES MÁS RELEVANTES

En el tema de las acreditaciones y certificaciones, la principal debilidad –si no una de las principales debilidades– del modelo de formación continua es la falta de oficialidad y homologación de ciertas actividades formativas realizadas dentro de las empresas. Lo habitual es la entrega de diplomas justificativos que certifican la realización de un curso por parte del alumno, del formador y de la propia empresa en donde se hayan realizado. Y en el caso de los formadores, se han producido problemáticas de certificación en ciertos aspectos. Así, la labor de los formadores internos raras veces se ve compensada o reconocida y, de ser así, se certificaría también a través de diplomas, los cuales no sabemos qué valor tendrían a nivel de currículum profesional o a nivel oficial. Estos documentos no poseen una conexión directa con las competencias que pueden adquirirse en el sistema educativo español algo que podría explicarse en base a una posible falta de confianza entre el sistema educativo y productivo en España en cuanto a la concesión de credenciales, según indican Marhuenda y Bernad (2008).

Se entiende que la mejor forma de acreditación de la formación continua sea a través de los *certificados de profesionalidad* o los *carnets profesionales*. Pero los propios certificados de profesionalidad parecen estar muy encorsetados por lo que sería necesario que los procesos de obtención fueran más dinámicos.

En este sentido, el profesor Rial Sánchez (2001) destaca que la certificación de las competencias en el ámbito laboral es un proceso mucho más complejo que la simple concesión de un título o diploma, ya que es muy discutible el aval que este tipo de certificación de la FC concede a los participantes en la misma. Jornet, Suárez y Perales (2000, p. 534) se posicionan en esta línea cuando señalan que estos documentos (diplomas o certificados de formación) “acreditan (...) únicamente la participación en los cursos” y no la obtención de las competencias, como debería suceder.

Creemos que la formación continua debe acreditarse u homologarse de alguna manera. Se trata de buscar la *certificabilidad* y la *acreditación* de la formación continua, cuestión que entronca directamente con la integración de los subsistemas de formación profesional y con la vehemente necesidad de que las acciones formativas desarrolladas en el ámbito empresarial tengan como referente de una vez por todas el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* (CNCP). No se trata de que los certificados, en sí mismos, sean homologables; es la formación la que debe estar homologada, es decir, diseñada en base a unas competencias y cualificaciones profesionales

reconocidas y organizadas de manera oficial en el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP) y en ese Catálogo Nacional, su herramienta principal. Están presentes en la Formación Profesional reglada y en la formación para la obtención de certificados de profesionalidad. Por tanto, para que los diplomas o certificados tengan la validez oficial que nosotros proponemos para el sistema productivo debería comenzar a diseñarse la formación continua en base a estas cualificaciones y a su evolución según las transformaciones del mundo del trabajo. Esta es una de las principales y más positivas consecuencias que conllevaría esta propuesta que realizamos. Pero no sólo eso. Se conseguiría finalmente poner en marcha esa tan buscada integración de los subsistemas que configuran el Sistema de Formación Profesional española, cuestión que aún no acaba de despegar después de tantos años. Es por ello que creemos que queda «un camino aún por recorrer».

Referencias bibliográficas

- Aragón Sánchez, Antonio (2004). Gestión de la formación en la empresa. En Juan Monreal (Dir.). *Formación y Cultura Empresarial en la Empresa Española* (pp. 211-240). Madrid: Civitas Ediciones.
- Durán López, Federico; Alcaide Castro, Manuel; González Rendón, Manuel y Flórez Saborido, Ignacio (1994). *La Formación Profesional Continua en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Fundación Tripartita (2006). *Acuerdo de Formación Profesional para el empleo*. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. Recuperado de http://www.fundaciontripartita.org/almacenV/publicaciones/documentos/13529_194194200612393.pdf
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Marhuenda Fluixá, Fernando y Bernard i Garcia, Joan Carles (2008). El sistema de cualificación profesional en España y los/as trabajadores/as escasamente cualificados/as. *Revista Europea de Formación Profesional*, 42/43, 91-102. Recuperado de http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/491/42_es_MarhuendaFluixa.pdf
- Martínez Usarralde, María Jesús (2002). *Historia de la formación profesional en España: de la ley de 1955 a los programas nacionales de formación profesional*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Pedraza López, Bonifacio (2000). La nueva formación profesional en España. ¿Hacia un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales? *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149, 167-184.
- Pérez Esparrells, Carmen (2001). La Formación Profesional y el Sistema Nacional de Cualificaciones: una clave de futuro. *Revista del Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales*, 31, 91-114.
- Rahona López, Marta (2009). La formación continua en España: evolución y retos de futuro. *Papeles de Economía Española*, 119, 246-262.
- Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo* (BOE, nº 87, 11 de abril de 2007).
- Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral* (BOE, nº 70, 23 de marzo de 2015).
- Rial Sánchez, Antonio (2001). Identificación y reconocimiento de competencia en la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida. En Carlos Borrego, Joaquim Luís Coimbra y Domingos Fernandes (Coord.). *Actas do II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza: "Construção de Competências Pessoais e Profissionais para o Trabalho"* (pp. 235-254). Instituto do Emprego e Formação Profissional. Delegação Regional do Norte.

“FLIPPED CLASSROOM”: UNHA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN NA FORMACIÓN PROFESIONAL DENDE O PROFESORADO

«FLIPPED CLASSROOM»: AN EXPERIENCE OF INNOVATION IN VOCATIONAL TRAINING FROM TEACHERS

OLALLA MATA CAAMAÑO, EVA MARÍA BARREIRA CERQUEIRAS E ANTONIO F. RIAL SÁNCHEZ
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMO

Recollemos neste traballo a posta en marcha dunha experiencia didáctica desenvolvida a partir dun traballo de investigación, no cal se propón como obxectivo esencial confirmar que o método de ensino invertido (*flipped classroom*) é un recurso educativo útil nas ensinanzas de Formación Profesional. Para isto, levouse a cabo a introdución desta metodoloxía didáctica (previamente estudada) a través dunha unidade didáctica a impartir ao alumnado do primeiro curso do Ciclo Formativo de Saúde Ambiental. Os datos que aquí se amosan son o resultado das valoracións que tanto alumnado como mestre aportaron trala realización da experiencia, de tal maneira que nos sirva para confirmar ou desbotar o noso obxectivo de partida.

Palabras clave: *flipped classroom*; metodoloxía didáctica; innovación educativa; formación profesional.

ABSTRACT

We collect in this paper the implementation of an educational experience developed from a research work, in where it proposes the essential goal of confirming that the method of teaching inverted or flipped classroom is a useful educational resource at vocational training/higher education⁵¹. For this, the introduction of this teaching methodology (previously studied) was carried out through a teaching unit destined to the students of the first year of the Higher Cycle Environmental Health. The data shown here are the result of assessments that both students and teacher contributed after the implementation of the experience, in such a way that it serves to confirm or dismiss our initial goal.

Keywords: *flipped classroom*, teaching methodology; educational innovation; vocational training.

1. INTRODUCCIÓN

Tentando atopar unha fórmula innovadora que incrementase a motivación do alumnado, descubrimos o *ensino inverso*, *clase invertida* ou tamén denominada “Flipped Classroom” (FC). Unha das bases dos «creadores» deste método é a de cambiar a mera transmisión de información polo feito de “ensinar a ensinarse”, pola “transmisión de competencias” (Bergman & Sams, 2014, p. 6). Trátase de situar ao alumnado como elemento central, de xeito que o orientemos, pero coa pretensión de conseguir que sexa “xestor/a da súa aprendizaxe, motivado/a, crítico/a, capaz de adaptarse ás situacións ás que se teña que afrontar” (Maquilón Sánchez & Hernández Pina, 2011, p. 98). Pola

⁵¹ Non existe en inglés unha tradución exacta para a Formación Profesional (de forma xenérica). Os títulos de FP de Grado Medio denomínanse *Vocational Education and Training* e os de FP de Grado Superior reciben o nome de *Higher Education*.

súa banda, a figura do mestre é e será figura que guiará o proceso, abrindo a clase á tecnoloxía e á actualidade (Bergman & Sams, 2014).

Tendo en conta o atractivo desta metodoloxía e as inquiredanzas que espertou a nivel persoal e profesional grazas á realización do Máster de Profesorado da Universidade de Santiago de Compostela, deseñamos unha unidade didáctica (UD) para o seu desenvolvemento nunha aula de Formación Profesional. Tanto o módulo práctico deste Máster como a síntese final do mesmo –reflectida na elaboración dun Traballo de investigación final⁵²– permitiunos levar a cabo esta experiencia didáctica co método *Flipped Classroom* nun dos módulos do CFGS⁵³ de Saúde Ambiental.

A experiencia obtivo moi bos resultados, demostrando que este método é de grande utilidade como recurso educativo e que, ademais, modifica positivamente factores claves do ensino e dos resultados de aprendizaxe: a motivación e a vinculación cos estudos

2. FLIPPED CLASSROOM OU CLASE INVERTIDA: METODOLOXÍA DIDÁCTICA INNOVADORA

2.1. Orixes da *flipped classroom*

A idea de “flippear” unha clase xorde do traballo conxunto de Jonathan Bergmann e Aaron Sams, dous profesores encargados do Departamento de Química do Instituto Woodland Park, situado nunha zona rural de Colorado, en Estados Unidos. Na súa obra *Dale la vuelta a tu clase* (Bergman & Sams, 2014, p. 15-17), relatan a súa preocupación debido ás faltas de asistencia dos/as alumnos/as ás clases⁵⁴. Investigando acerca das posibles solucións a estas problemáticas, descubren a existencia dunha ferramenta informática que grava en vídeo as presentacións de PowerPoint. Chegan á conclusión de que esta podería ser unha boa solución ao problema das faltas de asistencia: aquel/a alumno/a que non acudise a unha clase, podería recuperala véndoa en vídeo.

Deciden poñer en marcha a experiencia e gravan os primeiros temas, subíndoos á rede. O éxito foi inesperado, tanto no obxectivo inicial como na súa visualización por alumnado asistente a clase (que o empregaban como estratexia de repaso antes dos exames) e mesmo por estudantes e docentes doutros centros, grazas á súa dispoñibilidade na Rede.

⁵² O deseño, resultado e valoración desta Unidade Didáctica baseada na metodoloxía da “clase invertida” foron recollidos no TFM (Traballo Fin de Máster) que leva por título “Flipped classroom: innovación educativa en FP”, presentado e defendido este ano 2015.

⁵³ Ciclo Formativo de Grao Superior.

⁵⁴ As ausencias do alumnado eran frecuentes xa que, por unha parte, o traxecto para chegar ao instituto era, habitualmente, moi longo e debido a que “os estudantes practican deportes e outras actividades”. A isto hai que engadirle aquelas faltas por enfermidade.

Observando a potencialidade dos vídeos que estaban a crear, Bergmann e Sams chegan á conclusión de que se gravasen todos os temas quedaríanlles as horas de clase “libres” para traballar, reforzar e aclarar os contidos (Bergman & Sams, 2014, p. 17-19). Así é como xorde a *clase ao revés*, *ensino invertido* ou *flipped classroom* que, simplificando, consiste en que o alumnado realice na casa o que habitualmente se fai na aula e que as tarefas que tradicionalmente se levan como deberes para a casa, sexan realizadas na escola (Tourón, Santiago, & Díez, 2014).

2.2. Modelo da metodoloxía innovadora

Bergman e Sams (2014) describen na súa obra o xeito no que eles levan á práctica este modelo. Por suposto, os primeiros ensaios serviron para ir perfeccionándoo a medida que o ían poñendo en práctica. Por conseguinte, non se trata dun modelo estático senón que é totalmente flexíbel, sendo unha das súas maiores vantaxes o feito de que se pode adaptar totalmente ao contexto (centro, materia, alumnado ou profesor/a...).

A dinámica é ben sinxela. Ao inicio do curso adican “un tempo ao entrenamiento do alumnado para que poidan visualizar os vídeos de forma efectiva” e ao “ensino do método de Cornell⁵⁵ para tomar apuntamentos” (Bergman & Sams, 2014, p. 25-28).

Unha clase baseada no método *flipped classroom* iníciase coa visualización do vídeo o día anterior á sesión de aula polo/a discente. Xa na aula, adícanse os primeiros minutos a unha rolda de preguntas sobre o vídeo, na que o alumnado ten a oportunidade de aclarar as dúbidas. Os docentes aproveitan para avaliar, a través das cuestións que tamén formulan os propios alumnos/as acerca do vídeo. Posteriormente, o alumnado se pon a traballar, por exemplo, na resolución de problemas, acompañado polo/a docente durante a realización das tarefas (Bergman & Sams, 2014, p. 25-28).

A clase invertida cede ao alumnado a responsabilidade na súa propia aprendizaxe xa que ao “ver os vídeos e formular as preguntas axeitadas”, o converte no eixo sobre o que xira a clase axustando os ritmos de aprendizaxe⁵⁶.

3. CARACTERÍSTICAS DA INVESTIGACIÓN

3.1. Contextualización da investigación

⁵⁵ O *método Cornell para a toma de apuntes* consiste na división de cada folla de apuntamentos en tres zonas. Deste xeito teríamos unha columna de apuntes, unha columna de observacións e a parte inferior destinaríase á realización dun resumo das anotacións realizadas na parte dos apuntamentos. Este método coñécese tamén como o “6R” xa que seguiríamos seis pasos á hora de estudar as anotacións feitas na folla anteriormente descrita: rexistro; resumo, recitación, reflexión, revisión e recapitulación (información extraída de <http://grupopsicopedagogia.blogspot.com.es/p/tomar-apuntes-metodo-de-cornell.html>; data de consulta:16/09/2015).

⁵⁶ Dous anos despois de traballar en exclusiva co método invertido, Bergmann e Sams comezaron a empregar o modelo para o *dominio da clase inversa*, no cal o alumnado adapta o material ao seu ritmo de estudo e traballo, sempre coa condición de que o programa estea rematado para as avaliacións (Bergman & Sams, 2014, p. 57-60; 65-66).

A experiencia práctica co método de ensino invertido desenvólvese no IES Lamas de Abade, un centro de ensino secundario situado na cidade de Santiago de Compostela que ademais de impartir a Ensinanza Secundaria Obrigatoria e o Bacharelato, posúe na súa oferta formativa diversos Ciclos de Formación Profesional.

O grupo destinatario estivo formado polos estudantes do primeiro curso do CFGS de Saúde Ambiental, máis concretamente, aqueles que cursaban o módulo “Augas de Uso e Consumo”.

A elección tanto do centro coma do grupo veu determinada pola asignación de destino para a realización do Prácticum I e do Prácticum II no Máster de Profesorado en Educación Secundaria (especialidade de FP), durante o curso académico 2014/2015. Ao longo do segundo período de prácticas, impartíuse unha unidade didáctica utilizando o método “Flipped Classroom”, para o cal foi necesario adaptar todas aquelas ideas extraídas da literatura ás circunstancias contextuais (centro, nivel de estudos, módulo, contidos, etc.). Ademais, cabe destacar que nos atopamos con certos inconvenientes como, por exemplo, o escaso tempo do que se dispoñía (4 sesións para realizar unha UD) e o salto cualitativo entre o método tradicional e a clase invertida.

3.2. Obxectivos

Para desenvolver a nosa experiencia de maneira organizada e secuenciada, planificamos a nosa intervención didáctica establecendo, en primeiro lugar, unha serie de metas e obxectivos a acadar, tanto de carácter xeral coma específico.

Deste xeito, o noso **obxectivo xeral** centrábase en *confirmar o método de «ensino invertido» como un recurso educativo válido na Formación Profesional*. A partir desta meta global, establecemos unha serie de **obxectivos** máis **específicos** os cales aparecen a continuación:

- Describir o modelo de ensinanza invertida.
- Analizar o coñecemento existente sobre a ensinanza invertida (flipped classroom).
- Dar a coñecer este tipo de metodoloxía.
- Valorar a súa utilidade como modelo educativo.
- Comprobar se o método contribúe a incrementar a motivación do alumnado.

3.3. Metodoloxía do estudo

A metodoloxía de investigación foi de tipo mixto (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) xa que para dar resposta aos obxectivos propostos neste proxecto, recorreremos tanto a técnicas de investigación cuantitativas como cualitativas.

A *metodoloxía* de investigación *cuantitativa*, tal e como a describen Hueso & Cascant (2012, p. 4-6), ten a súa base nas ferramentas estatísticas, a través das cales se obteñen os datos para o coñecemento dos aspectos a estudar. Por outra banda, a *metodoloxía cualitativa* é definida por Taylor & Bogdan (2000, p. 7) como aquela que “produce datos descriptivos: as propias palabras das persoas” ou “a conduta observábel”. Son moitos os traballos que fan referencia ás distintas fases ou etapas que conforman un proceso de investigación, por exemplo, o de Hueso & Cascant (2012) e Johnson & Onwuegbuzie (2004).

Figura 2. Etapas nun proceso de investigación



Fonte: Elaboración propia a partir da bibliografía

O punto de partida sería a *selección da temática* ou problema a investigar. Esta fase leva consigo a definición do campo de estudo, os obxectivos da investigación e a revisión bibliográfica (libros, artigos de revistas, artigos web, etc), o cal nos permite elaborar o marco teórico do proxecto. A seguinte fase, é a do *deseño do proxecto*, na que se decide o tipo de metodoloxía de investigación que se utilizará (cualitativa, cuantitativa ou mixta). Como xa mencionamos anteriormente, consideramos que para a elaboración deste traballo a metodoloxía máis axeitada era a de carácter mixto, xa que entendíamos o seu valor de cara a obter unha maior cantidade e calidade nas informacións.

En terceiro lugar, para a *recolección dos datos*, optouse, por un lado, en realizar unha entrevista a un membro do Equipo Docente que imparta clase ao grupo destinatario da experiencia práctica. Con esta entrevista obtivemos unha valoración importante, procedente dun informante clave que, por dedicarse á docencia e coñecer ao alumnado, aportaría unha opinión moi relevante (Blasco Hernández & Otero García, 2008). Polo outro, elaborouse un *cuestionario* como ferramenta para a valoración do método por parte do alumnado do primeiro curso do CFGS de Saúde Ambiental. Os resultados dos cuestionarios foron codificados empregando o programa estatístico SPSS e o programa Microsoft Excel. Este instrumento constitúe un medio que, polas súas características,

propicia a obxectividade nas respostas e permite que o alumnado o responda unha vez finalizadas as sesións de clase invertida⁵⁷.

A través destes instrumentos de recollida de información, poderemos analizar o coñecemento que existe sobre o método de ensinanza invertida, valorar a súa utilidade como modelo educativo, comprobar se contribúe a incrementar a motivación do alumnado na realización dos seus estudos, e en último termo, confirmar que o método *Flipped Classroom* pode converterse nunha ferramenta válida para a docencia nas ensinanzas de Formación Profesional. Unha vez que dispoñamos de toda a información, debemos tratar os *datos* para proceder á súa *análise e interpretación* (González Gil & Cano Arana, 2010). Finalmente, á vista dos *resultados obtidos*, o proceso péchase coa *extracción das conclusións* e coa *redacción do informe final*.

Establecéronse uns bloques de ítems e preguntas de xeito común para ámbolos dous instrumentos de investigación, tendo en conta en todo momento os obxectivos propostos de maneira inicial no noso estudo (tanto xerais coma específicos). Isto permitiunos que, no momento de analizar os datos, puidésemos cruzar as variables comúns de ambos instrumentos e, por conseguinte, triangular as informacións aportadas polos nosos informantes, aspecto que se dúbida repercutirá positivamente nos resultados e nas conclusións que poidamos extraer para a utilización e mellora da metodoloxía seleccionada. Na seguinte táboa, amosamos a distribución e temática de cada un dos bloques establecidos.

⁵⁷ A realización dunha entrevista a cada alumno/a suporía un sobre esforzo para eles/as, dado que as sesións tiveron lugar na recta final do curso.

Táboa 1. Bloques de ítems e preguntas establecidos de maneira común para a entrevista e para o cuestionario de investigación

BLOQUE	TEMÁTICA do CONXUNTO DE ÍTEMS
BLOQUE I	Datos persoais xerais ⁵⁸
BLOQUE II	Grao de motivación e satisfacción dos/as discentes en relación ao Ciclo Formativo que están a cursar
BLOQUE III	Percepción do alumnado e do profesorado sobre as diversas tarefas para traballar os contidos e sobre a utilización das TIC
BLOQUE IV	Coñecementos do alumnado e do profesorado sobre a metodoloxía de <i>ensinanza invertida</i> ou <i>flipped classroom</i>
BLOQUE V	Valoración da experiencia práctica coa <i>flipped classroom</i> e a percepción deste método como complemento ao proceso de ensino - aprendizaxe
BLOQUE VI	Efectos da <i>ensinanza invertida</i> no clima da aula

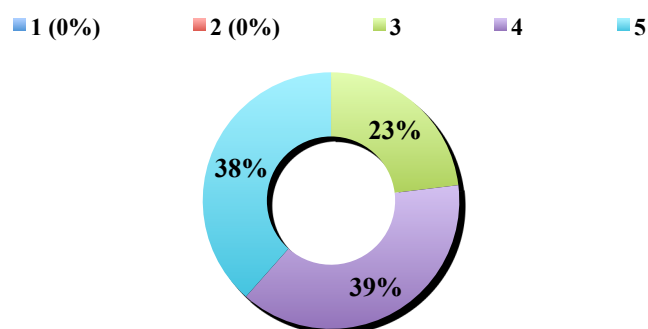
Fonte: elaboración propia

4. RESULTADOS DA INVESTIGACIÓN: A PERSPECTIVA DOCENTE DO EMPREGO E UTILIDADE DA CLASE INVERTIDA

Como xa adiantamos no epígrafe anterior, empregamos dúas ferramentas de investigación (o cuestionario e a entrevista) para obter as valoracións acerca da posta en marcha da experiencia didáctica *Flipped Classroom*. Deste xeito, o alumnado participante cumprimentaba os cuestionarios de tal maneira que, de xeito anónimo, dera a súa visión sobre esta metodoloxía. Pola súa parte, a entrevista recollía a opinión dunha persoa docente, presente durante toda a práctica.

⁵⁸ Solicitando información unicamente referida a elementos globais da persoa; sen entrar en ningún dato que poida identificar directamente á persoa, co obxectivo de manter o principio de anonimato.

Gráfica 3. Distribución das porcentaxes de valoración da experiencia *flipped classroom* por parte do alumnado

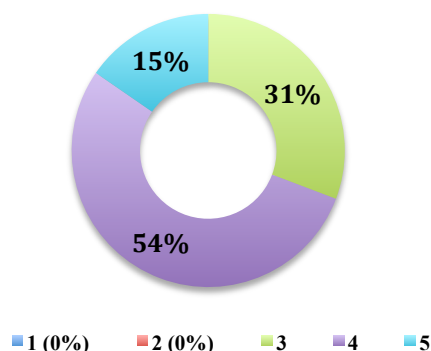


Fonte: elaboración propia

Foi numerosa a cantidade de datos que puidemos obter dos nosos informantes cos instrumentos de investigación que empregamos. Non obstante, para esta comunicación só nos interesan algúns dos máis relevantes. En primeiro lugar, para a totalidade do alumnado participante no estudo era a súa primeira experiencia co *ensino invertido*; non obstante, un 15% do conxunto discente xa escoitara falar algunha vez da *flipped classroom*. En segundo lugar, debemos destacar que ambos informantes, tanto o alumnado coma o profesorado valoraron de xeito moi positivo a experiencia desenvolvida con esta metodoloxía na aula. Con respecto ao alumnado (grupo informante destacado) podemos ver na Gráfica 1 as súas valoracións, que como xa adiantamos con anterioridade son moi positivas tendo en conta a escala de valoración (sendo 1 a puntuación máis baixa e 5 a puntuación máis alta). Deste modo, un 77% do alumnado participante valora a experiencia desenvolvida de xeito bastante positivo ou moi positivo (totalidade das porcentaxes situadas nos 4 e 5 puntos outorgados). Nada desprezábel é ese 23% que valora o *ensino invertido* positivamente como metodoloxía didáctica.

Centrándonos agora na cuestión relativa aos beneficios desta metodoloxía no proceso de ensino - aprendizaxe, poderíamos destacar unha serie de datos relevantes. Así, por exemplo, en canto á súa *utilidade como método de ensinanza*, podemos comprobar na Gráfica 2 como un 31% do alumnado destaca a súa utilidade fronte a un 54% do alumnado que establece que é bastante útil.

Gráfica 4. Distribución porcentual das puntuacións outorgadas polo alumnado en canto á utilidade da metodoloxía *flipped classroom*

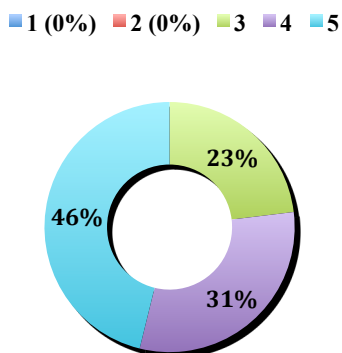


Fonte: elaboración propia

En cotas máis altas de puntuación situaríamos a ese 15% dos alumnos/as participantes nesta investigación, os cales destacan que o *ensino invertido* resulta un método moi útil para o proceso de ensino – aprendizaxe. Do mesmo xeito que no caso anterior, non se rexistran respostas dos informantes nas puntuacións máis baixas en canto á variable consultada.

En canto á *validez do método* como ferramenta *para mellorar o proceso ensino-aprendizaxe* (EA) recóllense as respostas na Gráfica 3. Neste sentido, é destacábel que a totalidade do alumnado consultado outorga puntuacións elevadas a este respecto. O “ensino invertido” é considerado por parte dun 46% do total dos discentes como un método moi válido para mellorar o proceso didáctico, e como bastante válido por un 31%.

Gráfica 5. Distribución porcentual das puntuacións outorgadas polo alumnado sobre a validez da metodoloxía *flipped classroom* para a mellora do proceso de ensino - aprendizaxe



Fonte: elaboración propia

En liñas xerais, os tres ítems referidos con anterioridade obtiveron moi boas puntuacións (entre 3 e 5 puntos dentro da escala proposta) por parte do alumnado, o cal valora positivamente a posta en práctica da FC. En xeral, cre na súa utilidade e, sobre todo, pensa que é moi eficaz na procura de melloras no EA.

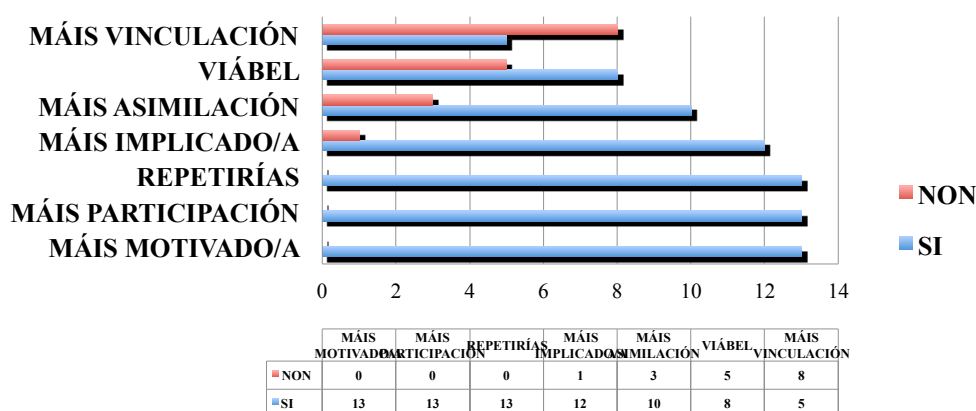
En canto ao *grao de motivación e de implicación* (Gráfica 4) que supuxo esta experiencia para os alumnos/as, debemos destacar que un 92% sinalou que se sentira máis implicado no seu estudo, mentres que a totalidade dos participantes indicou que se sentiron máis motivados de cara a afrontar os contidos curriculares.

É certo tamén que a totalidade dos/as estudantes recalcaron no cuestionario que este tipo de metodoloxías innovadoras favorecen o incremento da súa *participación* (Gráfica 4) na aula fronte á utilización de metodoloxías didácticas tradicionais.

No relativo ás aprendizaxes, unha ampla maioría (77%) indica que esta metodoloxía lles axudou a *asimilar mellor os conceptos* que se traballaron na Unidade Didáctica (Gráfica 4) que serviu de fío condutor para a experiencia práctica. Sen embargo, case o 62% dos/as alumnos/as cre que a FC non incrementa a vinculación cos estudos.

Finalmente, preguntouseles se volverían a repetir unha experiencia similar empregando a metodoloxía da *flipped classroom*, obtendo unha resposta positiva por parte da totalidade dos consultados (Gráfica 4).

Gráfica 6. Número de respostas dadas polo alumnado participante en relación a diversos aspectos da metodoloxía *flipped classroom*



Fonte: elaboración propia

Non podemos esquecer as contribucións do membro do colectivo docente obtidas a través da entrevista. Debemos resaltar que, en liñas xerais, a valoración deste informante experto segue a liña dos resultados obtidos nos cuestionarios cumprimentados polo grupo discente. Así, centrándose nos instrumentos destinados ao desenvolvemento da metodoloxía didáctica, considera fundamental a utilización de

recursos tecnolóxicos e dixitais xa que mellora a comprensión, a motivación e a implicación do alumnado.

Respecto do método de *ensinanza invertida*, manifesta que o coñece e que, incluso, ten aplicado métodos e recursos semellantes para o desenvolvemento do proceso de ensino.

Finalmente, outorga unha valoración moi positiva á experiencia práctica realizada pois considera que incrementou a motivación dos/as estudantes, así como a cooperación do grupo xeral. Como un aspecto destacado, comentar que cre que o alumnado desfrutou da experiencia realizada.

5. CONCLUSIÓNS E VALORACIÓNS MÁIS RELEVANTES

Este traballo de investigación establecía como obxectivo xeral o de *confirmar que o método de ensino inverso é un recurso educativo válido en Formación Profesional*. A vulgar polos resultados obtidos, é posíbel afirmar que a *Flipped Classroom* constitúe unha ferramenta de ensino válida para a súa utilización en FP, tal e como así o manifestan os participantes no noso estudo.

Por outra banda, comprobamos *in situ* como este método constituía unha novidade para a totalidade do alumnado participante, mentres que para o noso informante clave era unha cuestión xa coñecida e, en certo modo, utilizado.

Con este traballo tamén pretendíamos valorar a utilidade da *ensinanza invertida* como ferramenta ou modelo educativo á hora de desenvolver distintos aspectos implicados no proceso de EA. Á vista dos resultados obtidos, podemos afirmar que o método non só é útil, senón que definitivamente aporta unha concatenación de beneficios de gran importancia, é dicir, o feito de que os/as alumnos/as estean motivados/as, fará que se impliquen máis e, polo tanto, que a asimilación dos contidos da UD sexa máis eficaz e de mellor calidade. Este foi un dos resultados máis claramente destacables con respecto á nosa experiencia xa que o grupo participante viu incrementada a súa motivación traballando a UD de “xeito inverso”. Ademais, a persoa docente opina que se mellorou a súa actitude e implicación. Por conseguinte, demostramos, empiricamente, que a FC incrementa a participación e a motivación dos/das alumnos/as e, en definitiva, as súas bondades de cara á súa implementación nas ensinanzas de FP.

Non podemos deixar de mencionar o que supuxo este estudo e a posta en marcha desta experiencia na propia práctica profesional. O descubrimento desta metodoloxía innovadora pode aportarnos amplas posibilidades docentes no futuro, ademais de incrementar o desexo de seguir investigando arredor desta mesma liña ou noutras similares (por exemplo, no *blended learning*) e das aplicacións no campo da ensinanza

de Formación Profesional. Ademais, resultou moi interesante coñecer a experiencia dos creadores do método e ver como foron perfeccionando a inversión das clases e a súa execución.

Desde esta perspectiva, o noso interese céntrase agora na difusión deste tipo de metodoloxías en diversos contextos (xornadas, publicacións, congresos...), de maneira que sirva para que outros/as docentes sintan desexos de integrar a *flipped classroom* na súa práctica docente diaria. Non se pretende, sen embargo, que a *clase inversa* substitúa ningún método de ensino clásico ou tradicional; nin moito menos menosprezar a importancia doutras metodoloxías. Trátase de ampliar o abano de técnicas ás que poder recorrer, o que resultará nunha práctica docente máis enriquecedora, conseguindo novas perspectivas de futuro para a FP (Rial Sánchez, 2010).

Para concluír, queremos sinalar, facendo nosas as palabras de Tourón, Santiago & Díez (2014, p. 78-79), que “a clase invertida non é un remedio máxico para resolver os problemas educativos, nin se pretende que o sexa”, pero cremos que este método, o seu enfoque e os beneficios que aportan ao alumnado deberían de ser considerados para intentar conseguir unha escola máis eficaz.

Referencias bibliográficas

- Bergman, J. & Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: SM.
- Blasco Hernández, T. & Otero García, L. (2008). Técnicas cualitativas para la recogida de datos en investigación cualitativa. La entrevista. *Nure investigación*, 34.
- González Gil, T. & Cano Arana, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características. *Nure investigación*, 44.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Maquilón Sánchez, J., & Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de Formación Profesional. *REIFOP*, 1 (14), 81-100.
- Rial Sánchez, A. (2010). La formación profesional: antecedentes y perspectiva de futuro. *Eduga: Revista Galega do ensino*.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). Introducción. Ir hacia la gente. En S. J. Taylor & R. Bogdan (Coords.) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tourón, J. & Santiago, R. (coords.). (s.f.). *The flipped classroom*. Recuperado el 15 de maio de 2015, de www.theflippedclassroom.es

Tourón, J., Santiago, R., & Díez, A. (2014). *The flipped classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Grupo Océano [documento en línea]. Recuperado de <http://www.digital-text.com/wp-content/uploads/2015/03/FlippedCla>

PÓSTERS

**ESCRUTINANDO O ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL RECENTE DA
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL: DOS CENTROS NOVAS
OPORTUNIDADES AOS CENTROS PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO
PROFISSIONAL**

SCRUTINIZING THE RECENT INSTITUTIONAL FRAMING OF ADULT EDUCATION IN
PORTUGAL: FROM *NEW OPPORTUNITIES CENTRES* TO *QUALIFICATION AND
PROFESSIONAL EDUCATION CENTRES*

ANABELA PINHEIRO

USC/ESE-IPP

RESUMO

O presente poster surge no âmbito da investigação de doutoramento da autora, que tem como objetivo fazer uma leitura dos efeitos da mudança de paradigma nas políticas públicas no setor da educação de adultos em Portugal. Na última década, houve um reforço do investimento visando a elevação dos níveis de qualificação dos portugueses, destacando-se, neste esforço, as respostas que foram promovidas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades (INO). Por decisão governamental, os Centros Novas Oportunidades (CNO) encerraram em dezembro de 2012 e foi anunciado, em março de 2013, a criação dos seus sucessores, os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP). O encerramento da INO representou uma série de ruturas, incertezas e desafios para todos os envolvidos no terreno. A oferta educativa para adultos abrandou significativamente, dado que os CQEP não se encontram em pleno funcionamento, contribuindo para o facto a ausência, até à data, de financiamento comunitário. A finalidade desta investigação é compreender os processos de participação dos adultos que frequentam processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) enquadrados nos CQEP, e perceber como estes são balizados pelos modelos de organização e práticas institucionais em que se inserem.

Palavras-chave: Educação e Formação de Adultos; Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Centros Novas Oportunidades; Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional.

ABSTRACT

This poster emerges from the author's doctoral research, which aims to make a reading of the effects of the paradigm changes in public policy concerning the adult education sector in Portugal. In the last decade there has been an increase in investment aimed at raising the qualification levels of the portuguese, highlighting, in this effort, the answers that have been promoted under the New Opportunities Initiative (INO). By government decision, the New Opportunities Centres (CNO) were closed in december 2012 and in march 2013, the creation of his successors, the Centers for Qualification and Professional Education (CQEP) were announced. The closure of the INO represented a series of disruptions, uncertainties and challenges for everyone involved on this particular ground. The educational provision for adults slowed down significantly since the CQEP are not fully operational, contributing to this fact the absence, to this date, of community funding. The purpose of this research is to understand the processes of participation of adults who attend Recognition Processes, Validation and Certification (RVCC) framed in CQEP, and see how these are marked out by organizational models and institutional practices in which they operate.

Keywords: Adult Education and Training; Recognition, Validation and Certification of Skills; New Opportunities Centres; Qualification and Vocational Education Centres.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o setor da educação de adultos em Portugal tem enfrentado contrariedades herdadas do passado, que o presente não tem conseguido harmonizar, sendo necessário revalorizar este domínio através de um desenvolvimento autónomo deste setor e da criação de respostas educativas que sejam adequadas às características dos adultos e que respondam às suas necessidades formativas.

O desinvestimento, rejeição e abandono da Iniciativa Novas Oportunidades (INO) por parte das autoridades governamentais fragilizou uma vez mais os processos de educação e formação de adultos, mesmo na presença de um discurso político que admite e reconhece a pluralidade de instituições e profissionais envolvidos e o substancial número de adultos que a procuraram.

O Estado pretendeu reorganizar e retomar a atividade neste domínio, através da criação de uma nova estrutura educativa, os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), mas estes, na lógica e modelo de organização que propõem, parecem distorcer a compreensão e os princípios associados a uma visão abrangente, crítica e contemporânea da educação e formação de adultos e, em particular, da sua dimensão de valorização pessoal e social dos sujeitos.

No que concerne à estruturação deste texto, pretendeu-se fazer um breve enquadramento histórico da educação e formação de adultos em Portugal - percorrendo os últimos 40 anos -, com o intuito de compreender as orientações políticas neste campo e quais os investimentos e movimentos gerados com o propósito de impulsionar este campo educativo. O presente artigo visa também perspetivar e submeter a escrutínio crítico as lógicas mais recentes de intervenção preconizadas no domínio da educação e formação de adultos, concretamente aquelas que foram ou serão promovidas através dos Centros Novas Oportunidades (CNO) e dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), e perceber a lógica e o tipo de ensino-aprendizagem que se pretende instituir nestes últimos, bem como os seus possíveis impactos na superação ou, pelo contrário, na reprodução dos obstáculos ao acesso e ao sucesso da participação educativa dos adultos.

2. BREVE ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL (ÚLTIMOS 40 ANOS)

O isolamento político de Portugal e a herança conferida pelo período da ditadura (1933-1974) foram fatores decisivos e explicativos do atraso português, a varios níveis, e em particular no cenário educativo. O período revolucionário levado a cabo por militares, após o golpe de Estado de 25 de Abril de 1974, transformou radicalmente a sociedade portuguesa, sob o ponto de vista político, económico e social. A mudança de regime trazida pela Revolução de Abril propiciou uma nova tomada de consciência relativa ao atraso educacional português.

Evidenciaram-se diversos movimentos e iniciativas de cariz popular, tais como: associações de educação popular, coletividades de cultura e recreio, cooperativas de cultura, organizações populares de base territorial, organizações sindicais e comissões de trabalhadores que dinamizaram uma participação social quase nula até então, e simultaneamente valorizaram o papel da educação na modernização do país. Canário (2015, p. 6) sublinha que “este poderoso movimento popular constituiu um imenso e dinâmico processo coletivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores”. Foram precisamente estes movimentos populares que instigaram, como nota o mesmo autor (Canário, 2015, p. 6), “o ensaio de uma política pública desenvolvida pela Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP) entre Outubro de 1975 e Julho de 1976”.

A concretização desta intervenção do Estado revelou ser a primeira investida séria na organização de um sistema educativo de educação permanente, sujeita aos condicionalismos próprios de um período revolucionário e posterior normalização política.

Subsequentemente, a aprovação, pela Assembleia da República, da Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro, representou uma mudança na política educativa de adultos. Esta lei tinha como principal objetivo a eliminação do analfabetismo e a afirmação da educação base de adultos.

Neste seguimento, o Governo elaborou um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) que essencialmente valorizava “estrategicamente a educação não formal como eixo estruturante de uma política de adultos” e que “deixou, talvez, como marca principal, a definição e ensaio das abordagens territoriais integradas” (Canário, 2015, p. 7). No fundo, o PNAEBA constituiu o embrião de um sistema regionalizado de educação permanente mais abrangente.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, conduziu a uma melhoria educativa da população em geral e uma tentativa de

solucionar problemas estruturais e ultrapassar atrasos significativos neste dominio. A escolaridade obrigatória foi alargada para nove anos e foi garantido também o direito à educação e igualdade de oportunidades de jovens e adultos que abandonaram o sistema, através da implementação do ensino recorrente.

Consequentemente, começou-se a enfatizar a educação de adultos, norteadas por processos de escolarização variados: cursos de alfabetização, cursos de atualização, cursos socioeducativos, cursos socioprofissionais e a emergência do ensino recorrente apoiado no sistema de unidades capitalizáveis. Posteriormente, através do Decreto-Lei nº 387/99, foi criada a Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEFA), estrutura extremamente significativa para o relançamento e desenvolvimento da educação e formação de adultos em Portugal. A ANEFA surge com a finalidade de produzir novos dispositivos e modalidades educativas sobre a política de educação e formação de adultos, rompendo “com a tradição mais escolarizada e comprovadamente ineficaz das modalidades de ensino recorrente enquanto simultaneamente institucionalizava procedimentos inovadores” (Canário, 2005, p. 7). A ANEFA desenvolveu cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), com uma configuração que possibilitava uma dupla certificação (escolar e profissional) e formou, em 2000, através da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro, um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, difundida através de uma rede pioneira de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). Os centros de RVCC eram promovidos por entidades públicas ou privadas, mobilizando adultos para a aplicação de metodologias de reconhecimento e validação de competências adquiridas.

Mais tarde, através do Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de outubro, deu-se a extinção da ANEFA, tendo a mesma sido substituída por um novo organismo, a Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV), a que viria a suceder, quatro anos mais tarde, a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), criada através do Decreto-Lei nº 213, de 27 de outubro de 2006, que, de acordo com Canário (2015, p. 7), “viria a confirmar e acentuar a deriva vocacionalista das políticas e práticas de formação de adultos”. Destaca-se o papel da ANQ enquanto organismo público competente para a coordenação e dinamização destas modalidades de formação.

No ano de 2012, a ANQ transforma-se em Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), pelo Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro.

As sucessivas alterações e constantes reestruturações destas entidades responsáveis pela promoção da aprendizagem ao longo da vida legitimam e justificam cada vez mais

o discurso e a importância que tem vindo a ser dada à educação de adultos em Portugal, mas também o seu carácter inconstante, instável e oscilante.

3. “CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES”: PRIMEIRO ESPAÇO DE ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL ESTRUTURADO DAS DIVERSAS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

O ponto de viragem e as inovações proporcionadas pela criação da ANEFA, no domínio da educação e formação de adultos, foram resgatadas, em 2005, com a criação da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), que se materializou na disseminação de uma rede de Centros Novas Oportunidades (CNO), sucedendo a uma rede inicial de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). Os CNO tinham a missão de assegurar a todos os cidadãos maiores de 18 anos oportunidades de qualificação e certificação, de nível básico ou secundário, adequadas ao seu perfil e necessidades. Numa primeira fase, apenas foi fomentado o nível básico e, em 2007, o nível secundário foi também implementado. Canário (2015, p. 7) afirma que “de um total de 13 RVCC em 2001, passamos para a escala próxima das cinco centenas de CNO em 2010”.

Estes centros podiam ser criados por iniciativa de instituições públicas e privadas, sendo aprovados por despacho conjunto dos ministros do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação e cabendo à ANQ o desenvolvimento e supervisão dos centros aprovados.

No âmbito da INO, o seu modelo de intervenção assentava no desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), através da construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), instrumento pedagógico de natureza reflexiva, onde os adultos evidenciavam as suas competências, tendo em conta os referenciais de competências-chave. O PRA apresentava-se como produto do Balanço de Competências e da Abordagem (Auto)Biográfica e caracterizava-se por ser uma coletânea de documentos que espelhavam as aprendizagens e experiências mais significativas (pessoais, sociais, formativas e profissionais) do adulto, com uma relação e fio condutor entre as diferentes reflexões. Este deveria fazer-se acompanhar de evidências que traduzissem o desempenho do adulto, o cariz reflexivo inerente a este trabalho e deveriam ser sobretudo o resultado das aprendizagens e experiências dos próprios, que posteriormente sustentariam a validação e certificação das competências.

As sessões coletivas e individuais permitiam aos profissionais de RVC e aos formadores a recolha de dados e informações que podiam auxiliar na fundamentação da validação,

efetuada em equipa, dada a complexidade associada a esta etapa do processo de RVC, sendo importante o cruzamento de várias evidências que o adulto podia demonstrar de forma oral ou escrita. A fase da certificação de competências validadas acontecia na presença de um júri de certificação, composto pelo profissional de RVC, pelos formadores e por um avaliador externo (figura que desaparece na constituição das equipas dos CQEP). O adulto obtinha a certificação sempre que lhe era reconhecido ter adquirido as competências em conformidade com os referenciais de competências-chave. O modelo revelava-se apropriado, pois, tal como nota Cavaco (2008, p. 22), “As políticas e práticas de educação de adultos assentes no reconhecimento, validação e certificação de competências são inovadoras e muito pertinentes porque estão fundamentadas na revalorização epistemológica da experiência dos adultos”.

A INO patrocinava o lema de elevar a qualificação escolar de um milhão de portugueses até 2010, “dois terços dos quais através de processos de certificação de saberes adquiridos experiencialmente” (Canário, 2015, p. 7).

A verdade é que o envolvimento dos adultos foi massivo e um milhão de portugueses procuraram a INO, tendo sido apenas um terço certificado. Segundo a Associação Nacional de Profissionais de Educação e Formação de Adultos (ANPEFA), entre 2006 e julho de 2011, inscreveram-se na INO 1.568.490 adultos, com claro predomínio para as inscrições em CNO. Esta mesma fonte refere que, em agosto de 2012, ficaram mais de 350.000 pessoas com processos iniciados, mas sem resposta nem encaminhamento, número que terá baixado, por extinção da INO, para perto de 4 dezenas de milhares em dezembro do mesmo ano. A extinção da Iniciativa Novas Oportunidades, em 2012, contribuiu para uma clara estagnação e desinvestimento no setor da educação e formação de adultos, traduzindo-se numa quebra muito acentuada no número de pessoas envolvidas em atividades educativas em Portugal. No período de 2001 a 2013, e de acordo com dados oficiais publicados pela Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), apenas 61.940 adultos estiveram envolvidos em atividades de educação e formação de adultos no ano de 2013 (Rothes & Queirós, 2015). De acordo com esta mesma fonte, estes números “contrastam visivelmente com os 131.521 de 2012 e, mais ainda, com os 328.339 de 2009” (Rothes & Queirós, 2015, p. 8). Num período de quatro anos, a participação educativa dos adultos ficou reduzida a menos de um quinto do seu registo mais elevado.

A INO, apesar de se traduzir num desenvolvimento positivo das estatísticas de qualificação, foi desde sempre marcada por um conjunto de constrangimentos, elevada conflitualidade das perspetivas nela presentes e crenças diversas associadas à forma de conceber e promover educação e formação de adultos. Os próprios estudos de

avaliação da configuração e impactos das mais relevantes iniciativas recentes nesta área propõem indicações de certo modo contraditórias. Por um lado, posições há que questionam explicitamente a pertinência e seriedade dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, responsabilizando negativamente esta modalidade educativa pelo impacto diminuto na empregabilidade, na relação com o mercado de trabalho e na remuneração dos adultos (Lima, 2012). Por outro lado, alguns especialistas constataam a relevância desta modalidade de educação e formação de adultos na promoção de melhorias "em todos os domínios do saber e do saber-fazer (as chamadas 'hard-skills', 'soft-skills' e 'meta-skills'), nomeadamente em termos de competências em tecnologias de informação e comunicação, literacia, ciência e tecnologias, língua estrangeira, cívicas e "aprender a aprender" (Capucha, 2013, p. 4). Simultaneamente, o modelo de reconhecimento, validação e certificação de competências aliciou um público que se encontrava afastado do sistema escolar por vários motivos (incompatibilidade com o sistema escolar vigente, falta de recursos económicos, entre outros), contribuindo para concretizar um inesperado impulso (para a maioria dos adultos) na aposta contínua dos seus percursos formativos (Carneiro *et al.*, 2010).

4. CENTROS PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL: NOVA REALIDADE DE ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL DA EFA EM PORTUGAL

Consagrado no programa do XIX Governo Constitucional, a qualificação dos jovens e dos adultos constitui uma prioridade estratégica do país. Nesta direção, surge a Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março de 2013, que regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), enquanto nova realidade de enquadramento institucional da educação e formação de adultos, sucessora dos Centros Novas Oportunidades (CNO), que são extintos.

A gestão, regulação e monitorização do modelo de funcionamento da rede de CQEP são da competência da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP). Estes centros podem ser criados em agrupamentos de escola ou escolas não agrupadas e em centros de gestão direta ou participada da rede do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Os CQEP são tutelados por três ministérios: Ministério da Educação e Ciência, Ministério da Economia e do Emprego e Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Este facto constitui um primeiro aspeto potencialmente problemático, por ampliar as entidades tutelares das iniciativas de educação e formação de adultos, podendo

gerar problemas de articulación interministerial e até mesmo certa paralisia na respetiva dinámica de funcionamento, caso não se verifique consenso entre os três ministérios, relativamente à definição e execução das linhas orientadoras neste domínio. Este entendimento e harmonização são profundamente necessários a uma eficaz coordenação e avanço das políticas públicas para a educação e formação de adultos.

Inicialmente, o Governo estipulou que 120 centros seriam suficientes para substituírem os 480 Centros Novas Oportunidades (CNO) que foram sendo criados no período de 2005 a 2012. Este número entretanto foi alargado para 214 CQEP. De forma genérica, a Portaria n.º 135-A/2013 definiu oito critérios de seleção para aprovação de entidades promotoras de CQEP, pontuados numa escala de 0 a 100, cuja pontuação igual ou superior a 50 permite a autorização de criação do CQEP. Foram agrupados os critérios tendo em conta a cobertura territorial, áreas de intervenção, acessibilidades, disponibilidade de recursos humanos, condições logísticas de funcionamento, articulação/estabelecimento de parcerias, representatividade da entidade promotora no contexto do território e sua experiência.

No âmbito do financiamento, estes são apoiados pelo Eixo 3 «Aprendizagem, qualificação ao longo da vida e reforço da empregabilidade», apoiado através do Programa Operacional Capital Humano (POCH), um dos programas operacionais do “Portugal 2020”, estratégia enquadra a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2014-2020. Dados que constam de um relatório preliminar da Agência Nacional para a Qualificação (ANQEP) referem que os CQEP terão um custo estimado de oito milhões de euros anuais. Esta escassa verba financeira, por comparação com a que foi sendo disponibilizada aos CNO, constituirá um sério constrangimento à reorganização, dinamização e consolidação da atividade dos 214 CQEP, dado que este valor, na realidade, se traduz, em média, em cerca de trinta e sete mil euros anuais destinados a cada CQEP. Assim, a intervenção das políticas públicas neste domínio não parece devidamente suportada em termos de financiamento, nomeadamente ao nível da inevitável necessidade de alargamento da rede de CQEP - pois é fundamental continuar a financiar e a apostar nas pessoas e na sua qualificação -, da contratação de recursos humanos próprios para os CQEP e do investimento em formação contínua destes técnicos.

A rede de CQEP propõe uma atuação mais “rigorosa” e “exigente” nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Pretende-se que a qualidade impere nesta nova realidade. Pretende-se ainda que seja garantida a informação, orientação e encaminhamento de jovens e adultos, atendendo aos perfis individuais, à diversidade de percursos formativos existentes ou às necessidades do

mercado de trabalho, e que seja promovido o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas pelos adultos, pela via formal, informal e não formal, nas vertentes escolares, profissional ou de dupla certificação. Através do desenvolvimento de atividades específicas e de instrumentos de avaliação, aspira-se à construção de um portefólio que agregue documentos de natureza biográfica e curricular, de modo a permitir a validação das mesmas, face ao referencial de competências-chave. A validação de competências compreende momentos de autoavaliação do portefólio e de heteroavaliação realizados pelos técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências (ORVC) e pelos formadores/professores das diferentes áreas, que deverão ser externos à equipa do CQEP, ou seja, não deverão estar envolvidos ao longo do respetivo processo de RVCC. Está previsto que os momentos de auto e heteroavaliação sejam pontuados por áreas de competência-chave, mediante uma escala predefinida. Por outro lado, a certificação de competências dá-se na presença de um júri, onde o adulto demonstrará as suas competências através da realização de uma prova escrita, oral, prática ou de uma prova que resulte da conjugação destas tipologias. A matriz das provas é elaborada pela ANQEP e a elaboração da prova e instrumentos de registo ficam a cargo da equipa do CQEP, obedecendo à matriz divulgada.

Esta reorganização dos CNO, com a sua passagem a CQEP, apresenta, em linhas gerais, não apenas uma alteração de nome, mas uma alteração expressiva de paradigma no que diz respeito à educação e formação de adultos. Parece caminhar-se para uma elitização do reconhecimento das aprendizagens, em oposição à lógica de servir as necessidades, o (re)conhecimento das competências e a construção de projetos de vida. Para além disso, introduz os exames como reguladores de rigor, encaminhando novamente a aprendizagem para a memorização de matéria e desvirtuando alguns dos princípios que hoje se admitem como sendo basilares numa abordagem construtiva e abrangente da educação e formação de adultos. Representa também a fuga ao princípio de um referencial por competência, que não se coaduna com a presença de “testes”.

Ainda neste ponto, parece oportuno realçar e focar a atenção na incongruência e paradoxo de incorporar uma prova nos processos de RVCC - contrariando a valorização das competências desenvolvidas pelos adultos, base estrutural das metodologias adequadas à educação e formação de adultos –, que, em boa medida, alimenta uma visão escolarizada e tradicional da educação e formação.

A “escolarização” do modelo pode encontrar-se também na medida em que se apoia no recurso a docentes, com ausência total ou parcial da componente letiva e que poderão

não ter qualificação específica neste domínio educativo. O Governo pretende reestruturar a educação e formação ao longo da vida, canalizando recursos humanos provenientes das escolas, desaproveitando profissionais com experiência e competências neste campo. Por outro lado, o recurso a psicólogos que exercem funções nas escolas - nomeadamente nos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) - para desenvolverem as etapas da informação, orientação e encaminhamento é claramente insuficiente para garantir qualidade e celeridade na prestação deste serviço, já que estes técnicos disporão apenas de 20 horas do seu horário total de trabalho para estas funções.

Dois anos e meio passaram desde que o Governo – neste momento cessante - se comprometeu a iniciar o processo de reforma dos CNO e de transformação destas entidades em CQEP. Os CQEP deveriam estar em pleno funcionamento desde março de 2013. Desde essa data, numerosos processos de reconhecimento e validação de competências foram interrompidos e continuam sem ter uma resposta efetiva. A falta de recursos humanos, de orientação da tutela, a falta de formação destinada aos profissionais, a ausência de financiamento comunitário - associado ao período de transição de quadro comunitário de apoio - e a falta de oferta formativa para o encaminhamento são as principais dificuldades na implementação dos CQEP e os fatores responsáveis pela fase incipiente em que se encontram.

É absolutamente irrealista que a candidatura para o programa de financiamento dos CQEP, de acordo com o Decreto-Lei n.º 159/2014, de 27 de outubro, tenha ocorrido tão tardiamente - entre junho e setembro de 2015 -, sendo que o apoio financeiro concedido tem desde logo definido como data-limite o dia 31 de dezembro de 2016. O processo de financiamento comunitário à atividade dos CQEP só agora está a entrar na sua fase final de avaliação de candidaturas. Este palco da educação de adultos em Portugal evidencia a falta de coerência da ação neste domínio, atravessada por histórias, dramas e adiamentos sucessivos - mesmo depois da data da estreia ter sido divulgada -, e a inoperância das entidades governativas responsáveis. A inexistência de financiamento, em particular, responsável pelo amputar progressivo da sustentabilidade do processo de qualificação dos portugueses, dado que é possível que os CQEP não venham a ter os recursos humanos necessários para o bom desempenho das suas funções, deste modo colocando em causa a intensidade da resposta e a qualidade dos serviços prestados.

Não surpreende, neste sentido, que a progressiva estagnação deste campo e as dificuldades existentes para que se dê uma “retoma do trajeto de constituição e consolidação de um verdadeiro sistema nacional de educação e formação de adultos”

(Rothes & Queirós, 2015, p. 9) se traduzam num ceticismo e desconfiança por parte dos profissionais e adultos no que toca às possibilidades de tal retoma.

5. IMPACTOS DA NOVA LÓGICA DE ORGANIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO DAS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E NOS RESPECTIVOS RESULTADOS: ALGUMAS HIPÓTESES DE PESQUISA

A missão dos CQEP, enquanto elementos fundamentais da estratégia do Governo para o desenvolvimento da educação e formação ao longo da vida, não parece traduzir, em boa verdade, uma aposta forte neste campo. Como se pode verificar através da leitura da secção anterior, são várias as condicionantes, contradições e omissões que permitem afirmar que não estão agrupadas as condições necessárias para iniciar percursos de trabalho e de ensino-aprendizagem produtivos e consistentes neste âmbito.

Importa ter presente que este novo paradigma não está a atuar ao nível da criação de respostas imediatas de aproximação dos adultos às soluções de qualificação. A captação do público adulto, pela mão desta nova estrutura, produz muitas reticências, na medida em que não assenta numa lógica de valorização das experiências de aprendizagem não formal e informal, colocando várias interrogações quanto aos impactos que esta nova lógica de organização e enquadramento das práticas em educação e formação poderá provocar nos processos de aprendizagens dos adultos, especificamente no acesso e sucesso educativos.

Para onde nos encaminham os CQEP? Estarão assegurados os princípios e valores que caracterizam a educação e formação de adultos? As atribuições conferidas aos CQEP serão exequíveis? Como pode uma rede com esta dimensão e recursos chegar a toda a população jovem e adulta? Haverá efetiva vontade política no incremento, a curto prazo, de ofertas educativas alternativas ao ensino tradicional?

As inúmeras hesitações e falta de determinação política, em complemento com as ambiguidades que envolvem os CQEP, nomeadamente no que diz respeito à data para disponibilização de financiamento e para a retoma/arranque efetiva/o da atividade dos 214 CQEP, bem como a análise detalhada da Portaria que criou estas entidades, permite conferir que os objetivos nela traçados espelham estratégias educativas alicerçadas em mecanismos imprecisos e indefenidos ao nível da sua concretização no terreno. Na realidade, as informações trazidas por esta Portaria assentam num retrocesso e numa acomodação ao sistema de ensino formal vigente – seria esta a dimensão inovadora e transformadora tão difundida por esta nova resposta educativa?

Conjuntamente, e em contramão com as orientações e compromissos internacionais, os CQEP escolarizam o processo de ensino-aprendizagem, ao introduzirem o peso de uma prova final e a figura de uma nota como manifestação de maior rigor na certificação. Esta nova lógica de organização e implementação das práticas em educação e formação de adultos valoriza a memorização de conteúdos em prol do reconhecimento das competências adquiridas.

Seria desejável não subjugar a educação e formação de adultos ao modelo escolar. Encarar e praticar a educação e formação, sob o ponto de vista de quem já contribuiu para este campo, cujas aprendizagens surgem articuladas com momentos experienciais (Canário, 1999), permite afirmar que os adultos pouco escolarizados continuam a desenvolver aprendizagens, após abandono do sistema escolar. Os diversos contextos de vida em que estão inseridos asseguram sucessivas aprendizagens, sendo estas encaradas como uma ação ininterrupta no ciclo de vida. O modelo de reconhecimento de competências permite conciliar as vertentes do desenvolvimento pessoal e profissional - e anular este princípio, subjugando-o ao resultado de uma prova, será um recuo imperdoável na história da educação de adultos.

É fundamental que o novo Governo admita realmente a importância e o papel vital que a educação e formação de adultos deve ter no quadro das políticas públicas. Como já foi sendo referido, a visibilidade dada a este domínio de intervenção socioeducativa na agenda política tem sido irregular, não obstante a "influência exercida por organizações, documentos e orientações internacionais a que Portugal está formal e politicamente vinculado, as quais vêm intensificando a sua atenção à educação de adultos" (Rothés, 2009, p. 73). Assim, e na presença de movimentos contraditórios neste domínio, torna-se importante identificar e compreender as respetivas causas e implicações, como, aliás, têm procurado fazer diversos estudos recentes (Rothés, 2009; Barros, 2013). Se, por um lado, o Estado veicula e procura concretizar o seu objetivo e preocupação prioritária com a promoção da igualdade de acesso e sucesso escolar de todos, por outro lado, persistem relevantes fatores impeditivos da consubstanciação plena da participação educativa dos adultos, muito embora se reconheça que um grande número de adultos, designadamente pessoas escassamente escolarizados, apresenta vontade de integrar ações educativas (Ávila, 2005; Rothés, 2009).

Vale a pena considerar, com Rothés (2009, p. 406; cf. também Rothés, Lopes & Queirós, 2014), a importância de entender por que razões não estão mais adultos inseridos no sistema educativo e por que razão "existe uma aparente contradição entre a vontade de envolvimento em ações educativas e o acesso restrito destes adultos a ofertas educativas que lhes são dirigidas". Neste sentido, será necessário focar a

atenção investigativa quer nas barreiras que se colocam aos adultos no acesso a modalidades educativas, quer nos obstáculos que eles encontram ao longo dos seus trajetos formativos e que deles os desmobilizam, impedindo a sua concretização bem sucedida.

Ainda que não estejam disponíveis dados estatísticos oficiais que permitam ilustrar a existência destes obstáculos e seus contornos, é possível lançar algumas hipóteses de pesquisa, a partir dos resultados da experiência profissional nesta área (profissional de reconhecimento, validação e certificação de competências ao longo da última década num CNO; participante no lançamento de um CQEP), que os contextos económicos e culturais dos adultos pouco escolarizados e as suas trajetórias socioprofissionais concentram os elementos explicativos das maiores ou menores probabilidades de frequência e sucesso educativos. Por outro lado, fica claro para quem trabalha neste setor que a organização e o funcionamento das instituições promotoras da oferta de educação e formação de adultos, incluindo o funcionamento das equipas técnicas e as relações pedagógicas e sociais que entre estas e os adultos se estabelecem, são decisivos para o fenómeno do sucesso educativo da pessoa adulta. Igualmente importante e relacionado com o projeto de investigação da autora, torna-se pertinente a compreensão mais aprofundada do impacto das práticas da mais recente resposta educativa no setor da EFA - que se distancia da aprendizagem experiencial - da fragilidade das políticas públicas educativas e das orientações e sentidos da educação e formação de adultos que se pretende instalar no panorama educativo nacional e quais as implicações no acesso e sucesso da participação dos adultos em ofertas educativas. Torna-se cada vez mais difícil identificar e compreender a filiação concetual das práticas associadas à EFA. A instrumentalização deste campo condicionará certamente a participação das pessoas neste processos formativos e pode até interferir no seu sucesso. Esta situação, aliada ao entendimento da autora sobre os princípios e valores associados à educação e formação de adultos, originou a vontade de compreender estas novas práticas e sua execução no terreno.

O perfil instável das políticas educativas neste domínio e a ausência de financiamento favorece e reflete a desvalorização, desresponsabilização e marginalização deste setor enquanto política pública estatal. Perante tal cenário, pode afirmar-se que, por decisão governamental, assistimos a mais um período de transição de políticas públicas, que abrandou significativamente a oferta educativa para adultos, sendo, por isso, mais necessária do que nunca a produção de um olhar que resgate a importância da aprendizagem experiencial e de saberes em ação, com vista à conceção e implementação de movimentos, medidas e iniciativas que, sem ruturas e

descontinuidades constantes, possibilitem o acceso e o sucesso educativos dos adultos. Argumenta-se que os progressos intermitentes conseguidos no que toca à diversidade de atividades neste setor, assente em leituras e num paradigma de políticas baseado em estatísticas imediatas, não alicerçaram as questões estruturais que envolvem a educação de adultos em Portugal (Barros, 2011; 2013), dificultando o alargamento da participação dos adultos em novas atividades de educação e formação.

Adotando uma perspetiva a partir do terreno, esta investigação pretende identificar e caracterizar os principais obstáculos que se colocam entre o adulto e a participação em processos de aprendizagem e o modo como, enfim, tais obstáculos acabam por ser ultrapassados. Torna-se, pois, necessário retratar com maior precisão, a partir do estudo detalhado da organização e concretização das diretrizes emanadas pela tutela, o trabalho formativo com adultos num Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) e o modo como, naquele contexto, as equipas de trabalho confrontam os desafios e inconstâncias que se lhes colocam e as condições particulares que os adultos para ali transportam. Para compreender e inverter as dinâmicas atrás referidas, há ainda um longo caminho a percorrer, parecendo claro que só a investigação no terreno, a partir do exame detalhado de um caso, poderá fazer avançar tal compreensão e apoiar a concretização de uma tal inversão.

Referências bibliográficas

- Ávila, P. (2005). *A Literacia dos Adultos. Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*. Dissertação de doutoramento, ISCTE, Lisboa, Portugal.
- Barros, R. (2011). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal - Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos*. Lisboa, Chiado Editora.
- Barros, R. (2013). *As Políticas Educativas para o Sector da Educação de Adultos em Portugal: As Novas Instituições e Processos Educativos Emergentes entre 1996-2006*. Lisboa, Chiado Editora.
- Canario, R. (1999). *Educação de adultos, um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canario, R. (2015). *A educação de adultos, em Portugal, depois do 25 de Abril*. Le Monde diplomatique, Edição Portuguesa, II Série, n.º 104, pp. 6-7.

- Capucha, L. (2013). *Educação e Formação de Adultos. Em Defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: a qualificação de adultos é uma prioridade*. Revista Aprender, vol. 34, p.41.
- Carneiro, R. (coord.), et al. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Lisboa: ANQ.
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados, diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Lima, F. (2012). *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho do Mercado de Trabalho*. Lisboa: IST.
Recuperado de http://www.portugal.gov.pt/media/599104/2015_avaliacao_rvcc.pdf.
- Rothés, L. A. (2009). *A Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rothés, L., Lopes, L. e Queiros, J. (2014). *"Desigualdades Sociais e Participação Educativa dos Adultos: um projeto de pesquisa"*. *Sensos*, vol. IV, n.º 1.
- Rothés, L. e Queiros, J. (2015). *Desafios da afirmação do direito dos adultos à educação*. *Le Monde diplomatique*, Edição Portuguesa, II Série, n.º 104, pp. 8-9.

O CAPITAL SOCIAL E A FORMACIÓN PROFESIONAL: PONTES PARA XERAR DESENVOLVEMENTO

SOCIAL CAPITAL AND VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING: BRIDGES TOWARDS DEVELOPMENT

LAURA REGO AGRASO
Universidade da Coruña

RESUMO

Co obxectivo de determinar que sociedade se quere construír como colectividade, revélase necesario reflexionar sobre o modelo do desenvolvemento humano sustentable (PNUD, 1990) como roteiro a seguir de cara a incrementar as oportunidades vitais das persoas. A contribución que a formación profesional está en condicións de facer de cara á consecución deste modelo de desenvolvemento vese condicionada polo capital social que se xera ao seu redor e que representa un dos elementos claves para o progreso das comunidades (Coleman, 1988; Putnam, 1993). Nesta proposta realízase unha sintética aproximación teórica ao modelo de desenvolvemento humano sustentable e ás aplicacións que pode ter a teoría do capital social no ámbito da formación profesional co obxectivo de favorecer o desenvolvemento dos territorios locais onde esta formación se ubica.

Palabras clave: formación profesional; teoría do capital social; desenvolvemento humano sustentable

ABSTRACT

In order to determine what is the kind of society the majority want, appears the need to reflect on the model of sustainable human development (UNDP, 1990) as a guide to follow to increase the opportunities of people. The contribution that vocational training is able to make to the achievement of this development model is conditioned by the social capital generated around it. Social capital is one of the key elements in the progress of the communities (Coleman, 1988; Putnam, 1993), so in this proposal, we offer a synthetic theoretical approach about the model of sustainable and human development, and the applications of the theory of social capital in the field of vocational training with the aim of promoting the development of local territories.

Keywords: vocational education and training; social capital theory; human and sustainable development.

1. INTRODUCCIÓN⁵⁹

A realidade mundial actual baixo o paraugas da globalización económica e a desigualdade crecente, lévanos a reformular a concepción do que se entende por desenvolvemento, así como o rol que xoga a Formación Profesional (de aquí en diante, FP) á hora de acadar ese obxectivo. A continuación, analizaremos pois, o modelo de desenvolvemento humano sustentable como proceso endógeno e focalizado nas contornas locais, as máis próximas á cidadanía. Deste xeito, prestaremos especial consideración para definir a teoría do capital social como un elemento clave dentro da delimitación conceptual do desenvolvemento humano. Posteriormente, afondaremos no

⁵⁹ O póster que aquí se presenta constitúese como parte dun traballo de tese de doutoramento enmarcado na área de Didáctica e Organización Escolar e que leva por título "A ordenación da formación profesional inicial e a súa vinculación co desenvolvemento dos territorios comarcais galegos".

papel que a xeración do capital social xoga nas ensinanzas de formación profesional e como este se ven entendendo como un elemento *sine qua non* para favorecer a xeración de vínculos e oportunidades entre centros educativos, as empresas e os titulados/as en FP dentro da contorna de proximidade.

2. O DESENVOLVEMENTO: ACLARACIÓN CONCEPTUAL

O concepto de desenvolvemento trae consigo moitas e moi variadas interpretacións aínda hoxe en día. Se o analizamos de forma cronolóxica, podemos apreciar como foi evolucionando dende unha concepción eminentemente económica ata unha consideración do mesmo na que tamén se inclúen aspectos humanistas e culturais. Sen embargo, tradicionalmente estivo sempre máis vinculado ao mundo económico e ao incremento do capital. A existencia de desigualdades entre as persoas e, en consecuencia, entre os propios estados é unha característica que ven precedendo ao ser humano dende séculos atrás.

Filósofos como Platón, Aristóteles ou Jenofonte realizaron escritos acerca da xustiza social e do uso que se fai das riquezas, a pesar de que non destacaron por unha predisposición cara a completa igualdade das persoas (Mata Iturralde, 2004, p. 8). Comézase a distinguir así o termo desenvolvemento no século I A.C., tomando a estes tres filósofos clásicos como precursores do mesmo e nacemento estreitamente vinculado á concepción de progreso existente na Grecia clásica, a cal segundo Nisbet (1981) implica a crenza de que a humanidade avanza dende unha situación de primitivismo cara unha mellora do seu modo de vida.

Existe unha predisposición á evolución na que, a medida que se avanza temporalmente, a situación do ser humano mellora de forma progresiva. Aparece así o concepto de *progreso*, que implica a existencia dunha tendencia intrínseca pola cal a humanidade pasa por unha serie de fases, nas cales, a pesar das regresións, as últimas son superiores ás primeiras. Segundo este mesmo sociólogo (Ídem), a idea de progreso está conformada por varias premisas básicas, entre as que podemos destacar por exemplo, a convición de que a civilización occidental é superior ás outras ou a existencia dunha fe cega na razón e no coñecemento científico como motores da mellora das sociedades humanas. Aínda hoxe en día, os termos *progreso*, *desenvolvemento* ou *evolución* aparecen como sinónimos ou similares en moitos Dicionarios, vinculados, ao mesmo tempo, a termos como *crecemento* ou *avance*. Establece Cambra Bassols (1999) cinco puntos comúns e interrelacionados acerca da actual concepción do termo progreso, os cales están fortemente vinculados cos significados que se lle foron atribuíndo ao longo do tempo.

- A connotación bioloxicista que fai similar a evolución social e a orgánica, chegando a traspasar as hipóteses da bioloxía acerca do desenvolvemento ás ideas actuais do desenvolvemento social e do cambio social. Mantense que o esencial do progreso é o movemento dende o simple ao complexo.
- A concepción lineal dos procesos, a partir da cal a humanidade semella ter que pasar sempre e de forma indiscutible por unha serie de estadios sucesivos no tempo.
- O carácter gradual, continuo e ordenado das transformacións, deixando fóra do normal a existencia dun cambio revolucionario, é dicir, froito da vontade popular e da acción humana.
- A autoperpetuación, a non existencia dun fin ao camiño da humanidade. Este concepto é consecuencia do alongamento constante da meta final e o aprazamento da súa realización sen fin.
- O compoñente normativo coa existencia dun xuízo de valor sobre a historia da humanidade: o presente sempre vai ser mellor que o pasado pero nunca mellor que o futuro.

Tal como podemos apreciar, o termo *progreso* discorreu inicialmente por camiños distintos aos do termo *desenvolvemento*, aínda que sempre estreitamente ligados. O propio concepto de *desenvolvemento* foi antecedido polo termo *progreso* e, ao mesmo tempo, vinculouse con aspectos como *civilización*, *evolución*, *riqueza* e *crecemento*. Co paso do tempo, o progreso foise vinculando máis co mundo económico e tamén empresarial, posto que o traballo era xerador de bonanza económica e, á súa vez, de acceso aos recursos e a un maior nivel de benestar. Sen embargo, cada vez está máis aceptado entre a comunidade científica que non só a dimensión económica inflúe no benestar xeral dunha comunidade, senón que existen outras esferas da persoa que deben ser atendidas para poder afirmar que esta é quen de *desenvolverse*. A continuación analizaremos a concepción do modelo do desenvolvemento humano sustentable como a proposta inicial do PNUD (1990) para levar á humanidade cara unha idea global de progreso que vai máis alá da esfera económica.

3. O DESENVOLVEMENTO HUMANO E SUSTENTABLE: UNHA PERSPECTIVA ENDÓXENA E LOCAL

A partir dos anos 70 algúns teóricos comezan a realizar estudos tratando de explicar de forma coherente o desenvolvemento económico como un proceso histórico e dende un enfoque multidisciplinar, o cal vai ser unha das achegas máis interesantes da corrente das teorías alternativas do desenvolvemento (Aguado, Echebarria e Barrutia, 2009). En síntese, chegarán á conclusión de que o mercado non é a panacea que solucionará os problemas de subdesenvolvemento, polo que defenderán abertamente e sen atrancos unha intervención do Estado na economía. Aparece así, unha nova corrente holística e integradora que vai provocar a superación da consideración do desenvolvemento como acumulación de capital e crecemento económico, para entendela como un mecanismo para a satisfacción das necesidades básicas, é dicir, pasouse dun desenvolvemento riqueza a un desenvolvemento non pobreza (Hidalgo-Capitán, 1996, p.9). Neste senso, a teoría da satisfacción das necesidades básicas é considerada como a primeira incursión das teorías alternativas ao pensamento único da economía clásica. Como xa sinalamos, esta teoría toma como elemento central a satisfacción das necesidades humanas, tanto materiais como inmateriais e, en función da súa extensión a unha maior ou menor parte da poboación, é posible caracterizar ás sociedades como máis ou menos desenvoltas.

O que podemos denominar a formulación máis uniforme dos anos 70 de desenvolvemento alternativo ímola atopar no relatorio de Uppsala que leva por título *Another Development* —O outro desenvolvemento— e que foi publicado pola Fundación *The Dag Hammarskjöld*. Os elementos que van definir este desenvolvemento alternativo son os seguintes (Ibidem, p.10):

- **O desenvolvemento igualitario.** A satisfacción das necesidades básicas, tanto as materiais como as non materiais.
- **O desenvolvemento endóxico.** Un desenvolvemento que naza do interior de cada sociedade, sendo esta a que defina de forma soberana sobre os valores a ter en conta e a perspectiva de futuro.
- **O desenvolvemento autónomo.** Refírese á confianza de cada sociedade na súa propia fortaleza e tamén nos seus recursos, nos seus membros e no seu medio natural e cultural.
- **O desenvolvemento ecolóxico.** A utilización racional dos recursos biosféricos, sendo conscientes das limitacións dos ecosistemas locais e dos límites externos —globais e locais— que se lle imporán ás xeracións futuras.

- **O desenvolvemento como transformación estrutural.** Consiste na creación e consolidación das condicións para que se de a autoxestión e a participación na toma de decisións de todos aqueles afectados polas mesmas, tanto nas comunidades urbanas como nas rurais.

Deste xeito, o deseño de plans que inclúen iniciativas destinadas ao cambio da sociedade e do espazo, traen consigo a aparición dun elemento clave: o goberno do territorio e as políticas que se levan a cabo no mesmo. A importancia destas políticas é esencial para guiar a situación cara a promoción dun tipo de desenvolvemento que se corresponda cos adxectivos de humano e sustentable. O local sobresaíe con forza dentro do marco das políticas integrais, dado que se trata de aplicar no propio contexto as innovacións e os obxectivos formulados inicialmente a nivel teórico.

A ordenación da Formación Profesional Inicial no territorio local aparece pois, como un elemento máis para o desenvolvemento integral do mesmo, especialmente no que respecta aos niveis formativos da poboación e tamén á súa empregabilidade. Se mantemos a necesidade de aumentar as oportunidades dos cidadáns no propio territorio como vía para a construción de sociedades máis xustas, dita xeración de oportunidades terase que decidir dende unha determinada política e aplicarse dende a Administración Pública, sen menoscabo da participación doutros axentes sociais. Aparece así, a acción política como unha variable máis a ter en conta na consecución do desenvolvemento humano sustentable.

Actualmente, sen embargo, se consideramos un tipo de desenvolvemento que vaia máis alá do crecemento económico e que abarque tódalas dimensións da persoa e das sociedades, é necesaria unha organización estratéxica proposta pola propia Administración Pública. Introducendo á Administración, estamos introducindo á política e á relación que se establece entre esta e a sociedade. Son os gobernos locais os que deben fomentar alianzas entre os actores involucrados no desenvolvemento co obxectivo de garantir unha mellor calidade de vida para a poboación. Aparece así o *Plan de Desenvolvemento Humano* como unha ferramenta deseñada pola Administración local —en colaboración cos axentes sociais—, que se revela de utilidade para a consecución de metas a curto, medio e longo prazo. Para que un Plan de Desenvolvemento Humano teña sentido é necesario *planificar fisicamente e socialmente, posto que non se pode ordenar un territorio se non se ordena antes a comunidade que o habita* (Ibidem,p. 201).

O desenvolvemento, se vai ser sustentable debe nacer da propia comunidade ou grupo social que o demanda, e debe consolidarse dentro da mesma sen dependencias

externas. A tan manida expresión *pensar globalmente, actuar localmente*, ten aquí a súa razón de ser. As iniciativas que propicien o desenvolvemento deben estar consensuadas a nivel internacional, mais as accións ou iniciativas para conseguir os obxectivos formulados deben levarse a cabo a nivel local, atendendo á súa idiosincrasia e mantendo a máxima de que é posible recorrer distintos camiños para chegar a un mesmo fin. O avance das iniciativas locais trae consigo unha recomposición das estruturas de toma de decisións a nivel político, xa que se trata de *abandonar un esquema de traballo vertical para pasar á consolidación dun modelo horizontal e de apertura cara abaixo* (García Bátiz et al., 1998, p.22). De igual modo, semella ser necesaria unha maior articulación e coordinación real entre os denominados axentes promotores do desenvolvemento, ao igual que é preciso ter en conta o nacemento doutros actores —organizacións comunitarias, non gobernamentais ou asociacións— que tamén levan a cabo proxectos que contribúen ao desenvolvemento.

En relación con isto, semella de vital importancia subliñar catro dimensións, propostas por González Cruz (2009, p.62-63), ás cales os territorios deben prestar atención a se o obxectivo é acadar un desenvolvemento humano sustentable no ámbito local:

1. *A sustentabilidade.*
2. *A economía social ou economía da solidariedade.*
3. *O capital social.*
4. *A innovación e as tecnoloxías da información e a comunicación* (de aquí en diante, TIC).

O primeiro dos puntos —sustentabilidade— refírese á necesidade de que o territorio local propoña novas canles de relación entre o ser humano e o seu ambiente, algo que se ven repetindo a escala internacional en vistas das limitacións planetarias e da incompatibilidade do modelo estritamente liberal, co uso ecoloxicamente posible dos recursos naturais. Segundo González Cruz (Ibidem, p.62) *toda acción directa das prácticas de sustentabilidade é localizada, é dicir, a súa existencia vaise producir nunhas coordenadas espazo-temporais determinadas e vaise levar a cabo a través duns axentes coñecidos e identificados*. Só dese xeito se pretende o seu éxito, posto que as accións xenéricas ou grandes declaracións non van ter a repercusión desexada, en comparación coas accións locais. É neste contexto onde se debe promover novas formas de relación coa contorna, así como accións para incentivar o coñecemento e valoración da mesma e das súa idiosincrasia.

A economía social pola súa banda, procura unha alternativa á ortodoxia económica clásica e intenta poñer en marcha novos modelos baseados na solidariedade, a

cooperación e o traballo. Trátase de incorporar novos estilos de xestión económica que teñan no respecto polas persoas e polo medio o seu núcleo fundamental, posto que o valor principal trasládase dende o capital á cooperación. Esta nova ética económica social implica *o respecto non só polas persoas, senón tamén polo medio ambiente, os valores comunitarios ou a identidade dos lugares* (Ibidem, p. 62) onde se sitúan as organizacións empresariais. O ámbito local debe privilexiar pois, a propiedade asociativa —cooperativas, sociedades laborais, caixas de aforro, mutualidades, empresas familiares, microempresas ou pequenas e medianas empresas—, sen rexeitar á grande empresa, pero esixindo dela unha alta e realista dose de responsabilidade social.

Tamén é de vital importancia a existencia dun alto nivel de confianza entre os habitantes dunha comunidade para xerar desenvolvemento, aspecto reivindicado pola teoría do capital social (de aquí en diante, TCS), sobre a cal afondaremos máis adiante. As redes e agrupacións que faciliten as relacións fundamentadas no asociacionismo, a solidariedade e a conciencia cívica semellan ser elementos clave que traen consigo o incremento de oportunidades para o conxunto da poboación mediante a xeración de capital social. Este debe nacer das distintas organizacións e institucións do territorio e *estar baseado na ética, a solidariedade, a liberdade, a democracia, a calidade da educación, o Estado de dereito e outras dimensións de orde cualitativa* (Ibidem, p. 63). O desenvolvemento humano sustentable ven da man dun capital social denso, onde a confianza entre os seus cidadáns sexa a tónica esencial, onde existan redes asociativas ricas e diversas, se exprese a solidariedade e a transparencia dos gobernantes sexa o reflexo do cotiá.

Por último, xogan un papel predominante na consecución do desenvolvemento humano sustentable, as innovacións e ás TIC. A densidade científico-tecnolóxica, o potencial innovador e o espírito de emprendemento dun territorio vanse comportar como aceleradores do desenvolvemento (Ídem). A comunidade debe estudar a súa realidade, ser consciente das potencialidades que posúe neste eido, así como das súas debilidades, realizar innovacións sobre os seus propios procesos produtivos e ampliar o seu potencial emprendedor para acadar maiores cotas de benestar global.

A continuación centrarémonos en reflexionar acerca do papel que está en condicións de xogar o capital social en aras de favorecer unha formación profesional de calidade, integradora e favorecedora en última instancia, dun modelo de desenvolvemento local humano e sustentable.

4. NACEMENTO E APLICACIÓNS DA TEORÍA DO CAPITAL SOCIAL NA FORMACIÓN PROFESIONAL: CREAR PONTES PARA XERAR DESENVOLVEMENTO

A partir dos anos 80 aparece un novo movemento que derivou no que hoxe se coñece como TCS. Trátase dunha proposta empírica a prol das redes sociais —físicas e virtuais— e da súa incidencia na vida das persoas, tanto a nivel social como económico, o cal se configura estreitamente vinculado á xa coñecida Teoría do Capital Humano (Becker, 1964 e Schultz, 1971) e á constatación da existencia de maiores beneficios para aqueles individuos que establecen redes de traballo, formación ou lecer con outros colectivos e agrupacións, tanto formais como informais.

Aparentemente, James S. Coleman foi o precursor desta nova concepción da rede social como combinación de accións e recursos dunha serie de individuos para obter un determinado resultado que se espera beneficie a aqueles que compoñen a rede, aínda que non exclusivamente a estes. Sen embargo, os antecedentes da TCS localízanse a comezos do século XX (Farr, 2004 e Putnam, 2002), en concreto nos escritos do inspector educativo Lyda Judson Hanifan (1916), a socióloga Jane Jacobs (1961), o antropólogo Ulf Hannerz (1969) ou o sociólogo Pierre Bourdieu (1970, citados en Giménez, 2002) e anteriormente. Todos estes e outros, construíron o concepto de capital social sen ter vinculacións entre si e puxeron as bases do que posteriormente se consideraría a TCS. Merece a pena neste senso destacar a Hanifan, o cal para algúns autores (Meneses e Mominó, 2008, p.55) é o que *propuxo por primeira vez o uso metafórico do concepto de capital para reflectir a bondade ou valor das propias relacións sociais como oportunidades para establecer colaboracións cuxo resultado sexa o beneficio mutuo.*

Tamén foi relevante neste proceso, Pierre Bourdieu, posto que para algúns é o artífice da primeira das tres correntes que se lle atribúen á TCS (González Reyes, 2009, p.1735-1740): *aquela que o entende como un mecanismo de diferenciación social.* Isto é, vai incorporar o capital social á súa clasificación de capitais —económico e cultural— e a partir del vai explicar efectos sociais que, doutra maneira serían moi difíciles de comprender. Por exemplo, o feito de que dúas persoas coa mesma cantidade de capital económico e cultural, obteñan diferentes beneficios ao longo da súa vida. Neste senso, o capital social é un mecanismo de diferenciación e reprodución social que se encadra na teoría sobre capital simbólico e clases sociais iniciada polo propio Bourdieu, o cal se vai a definir como (Bourdieu, 1980, p.2) *o conxunto de recursos actuais ou potenciais relacionados coa posesión dunha rede duradeira de relacións máis ou menos institucionalizadas de mutuo coñecemento e recoñecemento ou, noutras palabras, coa*

pertenza a un grupo como conxunto de axentes que non só están dotados de propiedades comúns [...], senón que tamén están unidos con conexións permanentes e útiles.

Baixo esta perspectiva, o capital social será obtido e acumulado de forma prioritaria polos grupos dominantes e os beneficios só se percibirán a título individual, de aí que esta definición fose identificada en anos posteriores como egocéntrica. Vai diferir notablemente das achegas de Coleman (1988) e tamén de Putnam (1993), dous dos analistas posteriores a Bourdieu, que construíron o que hoxe podemos entender como teoría.

Coleman, pola súa banda, vai definir o capital social, *non polo que é, senón pola función que desempeña na sociedade* (Vargas Forrero, 2002, p.74), é dicir, vaise deter en analizar o valor que ten para os actores as dimensións da estrutura social, entendidas como recursos que poden empregar para conseguir os seus intereses. Sen embargo, para Coleman e a diferenza de Bourdieu, o capital social vai reverter os seus posibles beneficios nos grupos, organizacións ou institucións que o cultivan, caracterizando así o seu enfoque como sociocéntrico (Gallo Rivera e Garrido Yserte, 2009, p.10). Neste senso, Coleman (1988) vai definir o capital social como unha variedade de distintas entidades con dúas características en común: 1) todas teñen algún aspecto da estrutura social e 2) facilitan algunha acción dos individuos nesta estrutura. O capital social vai favorecer pois, certas accións comúns dos actores dentro da estrutura creada, o cal redonda no seu carácter sociocéntrico que o vai diferenciar do capital humano por exemplo, o cal é entendido como propiedade do individuo e non da colectividade. Millán e Gordon (2004) sintetizan algunhas das dimensións propostas por Coleman para favorecer a xeración de capital social e que son inherentes ás colectividades.

- Obrigas e expectativas, atribuídas á confianza que aparece nas persoas a que aqueles aos que axudou ou a cuxa mellora nalgún aspecto da vida contribuíu, lle devolvan o favor nun futuro. Na persoa favorecida, isto xera o que se pode denominar obrigación de retribución, polo que crea un capital a favor destes actores que participan dunha estrutura de reciprocidade.
- Potencial de información, dado que as relacións sociais contribúen a diminuír o custo na obtención de información, permitindo que aquelas accións derivadas da obtención da mesma se leven a cabo de forma máis eficaz.
- Normas e sancións efectivas, que xeran unha maior confianza no grupo ao premiar ou castigar determinados comportamentos.

- Relacións de autoridade, que implican a transferencia dun actor cara outro, do seu control sobre determinadas accións, os cales pasarían a formar parte do capital social do actor que os recibe.
- Clausura das relacións, ou existencia de vínculos suficientes entre unha determinada cantidade de persoas.
- Carácter apropiable da organización, ou capacidade que posúen determinadas organizacións para acadar metas diferentes daquelas para as que foron constituídas.

A partir de todo isto, podemos afirmar que a xeración de capital social positivo é especialmente necesario para aumentar as cotas de desenvolvemento dunha rexión, e non só referíndonos á dimensión económica, senón tamén a outras que forman parte dos ámbitos humano e sustentable. Neste senso, existen estudos que recollen a análise da relación entre o capital social e o desenvolvemento. Referímonos ás propostas da Comisión Económica para América Latina e o Caribe (CEPAL) ou do Banco Interamericano de Desenvolvemento. Ambas institucións conciben o capital social como motor do cambio nas sociedades, así como un factor clave na mellora da calidade de vida das persoas. En concreto, autores como Fukuyama (2003), Atria (2003), Durston (2002) ou Ocampo (2003), todos eles vinculados á CEPAL, céntranse en analizar en que medida o capital social é indispensable para a promoción do desenvolvemento das comunidades, especialmente das latinoamericanas. En concreto, asóciase o fracaso das medidas económicas propostas para América Latina no denominado Consenso de Washington cunha serie de procesos vinculados coa ausencia de capital social ampliado dentro destes territorios: gobernos e empresas propensas á corrupción, o “amiguismo” e o “familismo” (Fukuyama, 2003). Estes procesos traen consigo unha desconfianza xeneralizada e vinculada con todos os que son alleos ao grupo de amigos ou familiares, polo que pode impoñer límites tanto ao crecemento económico como ao desenvolvemento, entendido este en sentido amplo.

Por outra banda, Atria (2003) tamén concorda con Fukuyama ao determinar a coexistencia de dous tipos de capital social: o restrinxido e o ampliado, sendo este último aquel que se caracteriza pola existencia de redes sociais externas e pola mobilización de recursos cara a fóra do grupo primario. Deste xeito, só mediante a existencia de redes sociais e agrupacións se pode xerar máis capital social ampliado e en consecuencia, contribuír ao desenvolvemento das comunidades. En concreto, Atria (2003) sinala dúas estratexias para favorecer a aparición de capital social ampliado: o empoderamento e a asociatividade. Coincide tamén Durston (2002, p.187) con estas

teses ao afirmar que *existe complementariedade entre o capital social e o empoderamento, entendendo este último como un proceso selectivo consciente e intencionado, que ten como obxectivo a equiparación de oportunidades entre os actores sociais, o cal implica a transformación de sectores sociais excluídos en actores.*

Sen embargo, no ámbito deste traballo, interéсанos resaltar dúas achegas de especial relevancia. En primeiro lugar, tendo en conta o tema que nos ocupa —a formación profesional—, Fukuyama (2003, p.43) sinala que *o capital social pode ser creado mediante a educación, o hábito, a experiencia compartida e o exemplo do liderado*, o que nos leva a preguntarnos acerca do papel que debe desenvolver o sistema educativo na creación e consolidación do capital social ampliado ou aquel que definía Putnam (Citado en Millán e Gordon, 2004) como que crea pontes (*Bridging*). Máis concretamente, que accións ou medidas propostas dende a formación profesional poden contribuír á creación de capital social ampliado e tódalas vantaxes que este trae asociado.

Por outra banda, segundo Ocampo (2003), é de vital importancia actuar na contorna rexional e local, moito máis próxima ás comunidades, xerando redes asociativas que permitan a integración real dos actores no propio contexto comunitario. Ademais, debe existir un capital social o suficientemente desenvolvido como para que tenda pontes entre a integración comunitaria e o sistema sociopolítico local, rexional e nacional. Neste senso, cabe incidir na necesidade de propoñer medidas e accións de promoción do capital social *bridging* a nivel local e rexional a través do empoderamento e o asociacionismo, dotando ás persoas de ferramentas que lles permitan tomar decisións políticas respecto daqueles asuntos que lles afectan directamente, así como ampliar a confianza social e en última instancia, promover unha mellora nos niveis de calidade de vida. En definitiva, tal e como afirma Durston (2002), o capital social é un aspecto máis a considerar que se suma ao resto dos elementos que favorecen o desenvolvemento integral dunha comunidade, que debe ser complementado xunto coa promoción do capital humano, cultural e económico.

A perspectiva abordada polo Banco Interamericano de Desenvolvemento (de aquí en diante, BID), tamén é de especial relevancia, especialmente porque toma como base (Kliksberg, 2000) a necesidade de superar as visións puramente economicistas do desenvolvemento, entendendo que este é un concepto complexo que abarca tanto a área económica como a política e a social, as cales interaccionan e se inflúen mutuamente. En relación con isto e aludindo xa directamente ao papel da FP con respecto á promoción do capital social como mecanismo de mellora da calidade de vida das persoas, consideramos que é preciso superar a estrita visión economicista. Ben é

certo que existen diferentes estudos que corroboran a influencia positiva do capital social no crecemento económico (Fundación BBVA, 2007; Zubero Beascochea, 2012; Gil-Lacruz e Gil-Lacruz, 2006; OCDE, 2001) mais, tal e como vimos de sinalar, non é este o único beneficio que o capital social pode aportar á sociedade.

No campo da FP, semella que en moitas ocasións, outros beneficios de carácter colectivo ou humano, quedan relegados a un segundo plano en favor do beneficio estritamente económico. Nun camiño intermedio entre a redución dos custes de produción pola mellora das relacións de comunicación entre grupos sociais —creados polo aumento do capital social— e o beneficio social máis amplo, podemos situar a posibilidade de acelerar o proceso da aprendizaxe colectiva (Nahapiet e Ghosal, 1998), isto é, mellorar as posibilidades, tanto do empresariado como das colectividades civís, de aprender xuntos e en equipo non só nunha parte ou nivel dunha determinada organización, senón entre diferentes divisións, grupos e niveis. Dito proceso non funciona se non existen dúas das bases esenciais dos procesos de capital social: a confianza e a cooperación. Ambos procesos poden resultar clave, ademais de para promover unha aprendizaxe cooperativa entre distintos axentes sociais e a varios niveis —centros, empresas, alumnado, profesorado—, para dar lugar a unha sociedade máis cohesionada e, en definitiva máis equitativa.

Consideramos, polo tanto, que o aumento dos niveis de confianza, de participación social e de interconexións entre distintos grupos ou sectores implicados na FP nun territorio concreto, favorece unha organización conxunta do sistema educativo, polo que o pode facer máis equilibrado e coordinado. A FP non só debe ter a opción de participar no aumento dos niveis de capital social dunha comunidade, senón que sairá beneficiada desta situación acadando mellores cotas de inserción laboral e de empregabilidade do alumnado.

Para isto, será de vital importancia favorecer o contacto continuo do alumnado e do profesorado coas empresas locais —máis alá da organización da Formación en Centros de Traballo (FCT)—, colaborando en proxectos de innovación, na formación continua dos traballadores/as e tamén do propio profesorado de FP. É preciso abrir as portas dos centros educativos e deixar pasar ás asociacións, organizacións ou empresas da economía social para traballar pola consecución de obxectivos comúns mediante proxectos de innovación tecnolóxica e educativa; establecer equipos de traballo interdisciplinares ou involucrar aos sindicatos locais ou aos colexios profesionais no fomento da empregabilidade da xente nova e na súa inserción laboral dentro do ámbito local, son tarefas a poñer en marcha dende a FP coa finalidade de, en última instancia, contribuír ao desenvolvemento humano e sustentable do territorio.

5. CONCLUSIÓNS

A TCS é un elemento clave dentro da perspectiva endóxena representada polo modelo do DHS, polo que a influencia do mesmo nas contornas locais en relación á FP representa un dos retos aos que se enfrontan as organizacións públicas e privadas. A incorporación do capital social como política de desenvolvemento implica, entre outras premisas e segundo Woolcock e Narayan (2000), a necesidade de facer máis transparentes os servizos e institucións, tanto públicas como privadas, así como levar a cabo as intervencións de cara ao desenvolvemento dende a perspectiva do capital social, avaliando ao mesmo tempo o seu impacto e tendo en conta que as redes internas das comunidades empobrecidas representan parte da súa identidade, polo que é preciso non tentar eliminalas, senón establecer vías alternativas que os relacionen con outros grupos.

Baixo estes elementos, a planificación da oferta formativa de acordo coas achegas dos axentes sociais e tomando como criterio básico a correspondencia entre o tipo de FP a instaurar nunha rexión e as necesidades de cualificación da mesma, constitúese como un axente dinamizador e promotor da cohesión social xeral (Blas Aritio, 2010). Baixo unha organización caracterizada por estes dous criterios básicos en canto á planificación, a efectividade da FP en relación coa inserción, sería moito maior, polo que actuaría realmente como política activa de emprego e promovería a cohesión social. Medidas como esta, combinadas con elementos como a prevención e redución do fracaso escolar; unha axeitada preparación para a inserción laboral ou o establecemento de conexións entre a FP regrada e outras etapas do sistema educativo, así como co subsistema de FP para o Emprego, supoñen accións que favorecen a aparición de capital social vinculado con estas ensinanzas, polo que é preciso incidir dende as Administracións públicas na súa consecución.

De igual modo, para acadar maiores cotas de capital social a nivel dunha comunidade e tamén dentro do propio marco da FP, é preciso mellorar os niveis de confianza establecidos entre os diferentes axentes sociais participantes, neste caso, no proceso formativo —alumnado-profesorado; alumnado-empresariado; profesorado-empresariado—, para o que resulta de vital importancia establecerse obxectivos comúns, como por exemplo a dotación de recursos humanos para as empresas do territorio. Neste senso, a persistencia dunha barreira infranqueable entre a FP regrada e a FP para o emprego debe ser superada, desenvolvendo unha cultura da aprendizaxe permanente e establecendo vínculos máis estreitos entre ambas modalidades formativas, ata chegar a construír un Sistema de Cualificacións plenamente transparente e integrado, onde sexa posible pasar dunhas modalidades a outras de

forma doada e accesible, así como recoñecer aquelas aprendizaxes adquiridas pola vía da experiencia profesional dunha forma moito máis áxil e factible para os interesados/as.

En conclusión, para crear e xestionar adecuadamente o capital social nas organizacións educativas, inicialmente é preciso decatarse e asumir a súa presenza e as posibilidades de influencia que este ten no devir persoal e colectivo dos individuos que compoñen unha comunidade. Posteriormente, débese promover a confianza entre os colectivos e as institucións —públicas e privadas— mediante a transparencia e a rendición de contas; eliminar a corrupción en calquera das súas modalidades; promover o interese social por temas sociopolíticos e a participación cidadá na toma de decisións colectivas, así como favorecer a cooperación entre organizacións e tamén entre persoas a través da reciprocidade e a toma de decisións conxunta.

Referencias bibliográficas

- Aguado Moralejo, I., Echebarria Miguel, C. e Barrutia Legarreta, J.M. (2009). El desarrollo sostenible a lo largo de la historia del pensamiento económico. *Revista de Economía Mundial*, 21, 89-110.
- Atria, R. (2003). Capital social: concepto, dimensiones y estrategias para su desarrollo. En R. Atria e M. Siles (Comp.). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma* (pp. 581-590). Santiago de Chile: CEPAL/Michigan State Univesity.
- Becker, G.S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: Unversity of Chicago Press.
- Blas Aritio, F. (2010b). La Formación Profesional para la cohesión social. El caso de España. En c. Jacinto (Coord.) (2010). *Formación Profesional y cohesión social*. Documento de Trabajo Núm. 41. Madrid: Fundación Carolina CeAlci.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social, notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, xaneiro, 2-3.
- Cambra Bassols, J. (1999). Desarrollo y subdesarrollo del concepto de desarrollo: Elementos para una reconceptualización. En Universidad del País Vasco (UPV). *Actas del Congreso Análisis de Diez Años de Desarrollo Humano*. Bilbao: UPV.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1: La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

- Durston, J. (2002). *El Capital Social campesino en la gestión del desarrollo rural. Díadas, equipos, puentes y escaleras*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Farr, J. (2004). Social Capital: A Conceptual History. *Political Theory*, Núm. 32, Febreiro, 06-33.
- Fukuyama, F. (2003). Capital Social y Desarrollo: la agenda venidera. En R. Atria e M. Siles (Comp.) (2003). *Capital Social y reducción de la pobreza en América Latina y El Caribe: En busca de un nuevo paradigma* (33-48). Santiago de Chile: CEPAL/Michigan State University.
- Fundación BBVA (2007). El capital social en España y los países de la OCDE. *Colección Cuadernos de capital y crecimiento*, marzo. Madrid: Fundación BBVA.
- Gallo Rivera, M.T. e Garrido Yserte, R. (2009). *El capital social ¿Qué es y por qué importa? Serie Ensayos*. Madrid: Instituto Universitario de Análisis Económico y Social-Universidad de Alcalá.
- García Bátiz, M.L., González Rodríguez, M., Sánchez Bernal, A. e Verduzco Chávez, B. (1998). *Descentralización e iniciativas locales de desarrollo*. Guadalajara(México): Universidad de Guadalajara, UCLA Program On México e Juan Pablos Editor.
- Gil-Lacruz, M. e Gil-Lacruz, A.I. (2006). Capital humano y capital social, implicaciones en el crecimiento económico. *Revista del Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales*, Núm. 61, 93-104.
- Giménez, G. (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. *Colección Pedagógica Universitaria*, Núm. 37-38, xaneiro-xuño/xullo-dецembro, 1-11.
- González Cruz, F. (2009). Desarrollo Humano Sustentable Local. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol.8, Núm. 22, 53-66.
- González Reyes, R. (2009). Capital Social: una revisión introductoria a sus principales conceptos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 7, Núm. 2, xullo decembro, 1731-1747.
- Hidalgo-Capitán, A.L. (1996). *Una visión retrospectiva de la economía del desarrollo*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Kliksberg, B. (2000). Capital social y cultura: claves olvidadas del desarrollo. En Instituto para la Integración de América Latina y el Caribe (INTAL). *Documento de Divulgación*, 7, Xuño. Recuperado de

http://www.comunidadyprevencion.org/prevencion_del_delito/lecturas/mod02/Capital%20social%20y%20cultura%202000.pdf (Data de consulta: 17/12/2012).

- Mata Iturralde, C. (2004). *Desarrollo Económico Local: Análisis del debate teórico y metodológico en América Latina*. Guayaquil: FLACSO.
- Meneses, J. e Mominó, J.M. (2008). La generación de capital social en el sistema educativo no universitario: un análisis del desarrollo comunitario de las escuelas de Cataluña. *Papers*, 87, 47-75.
- Millán, R. e Gordon, S. (2004). Capital Social: una lectura de tres perspectivas clásicas. *Revista Mexicana de Sociología*, año 66, Núm. 4, outubro-desembro, 711-747.
- Nahapiet, J. e Ghoshal, S. (1998). Social capital intelectual capital and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242–266.
- Nisbet, R. A. (1981). *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Gedisa.
- Obregón Davis, S.A. (2008). *Planeación para el desarrollo humano y bases metodológicas para su instrumentación. Análisis de las experiencias en Andalucía y Jalisco*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces-Conserjería de la Presidencia.
- Ocampo, J. (2003). Capital Social y Agenda del desarrollo. En R. Atria e M. Siles (Comp.) (2003). *Capital Social y reducción de la pobreza en América Latina y El Caribe: En busca de un nuevo paradigma* (25-31). Santiago de Chile: CEPAL/Michigan State University.
- Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico (OCDE) (2001). *The well-being of nations. The role of human and social capital*. París: OCDE.
- Programa das Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD) (1990). *Informe sobre desarrollo humano 1990*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Putnam, R. (1993b). The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. *The American Prospect*, 13, 35-42.
- Putnam, R. (2002). *Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad americana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg- Círculo de lectores.
- Schultz, T. (1971). *Investment in Human Capital. The Role of Education and Research*. New York: The Free Press Cop.
- Signorelli, A. (1999). Regiones funcionales urbanas: ¿lugares para vivir? En A. E. García Espuche e S. Rueda (Eds.) (1999). *La ciutat sostenible*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporanea de Barcelona.

Vargas Forrero, G. (2002). Hacia una teoría del capital social. *Revista de Economía Institucional*, Vol.4, Núm. 6, primeiro semestre, 71-108.

Woolcock, M. e Narayan, D. (2000). Social capital: implications for development theory, research and policy. *The world bank research observer*, 15 (2), 225-249.

Zubero Beascochea, I. (2012). *Capital social. En Eustat Instituto Vasco de Estadística. Informe socioeconómico de la C.A. de Euskadi 2012*. Donostia: Eustat.

EL ROL DE LA FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA (RSC) EN LA EMPRESA

THE ROLE OF TRAINING IN CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY

MARINA RIVAS MATA

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

El estudio que aquí se presenta, se basa en el análisis de uno de los nuevos escenarios para la formación en la actualidad: la Responsabilidad Social Corporativa (RSC). A este respecto, el trabajo invita a la reflexión sobre el rol de la formación en el proceso de cambio que se propone desde la Responsabilidad Social Corporativa, y su importancia como elemento vehiculador de una cultura socialmente responsable en la empresa. Además de contribuir al limitado conocimiento e investigación existente sobre esta temática en la actualidad, una de las finalidades del presente discurso es abrir camino al estudio de las posibilidades y oportunidades de los pedagogos, pedagogas y profesionales de la formación en el mundo empresarial del nuevo siglo.

Palabras clave: Responsabilidad Social Corporativa, pedagogía laboral, formación continua, ética empresarial, derechos humanos.

ABSTRACT

The study presented here is based on the analysis of one of the new scenes for training today: Corporate Social Responsibility. In this regard, the work reflects the role of training in the process of change that the Corporate Social Responsibility proposes, and its importance in the culture of socially responsible companies. Besides contributing to the limited knowledge and research on this subject, one of the purposes of this paper is to open the way to study the possibilities and opportunities for teachers, pedagogues and training professionals in the business world of the new century.

Keywords: Corporate Social Responsibility, work pedagogy, lifelong learning, business ethics, human rights.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos se ha incrementado el reclamo a nivel mundial de la necesidad de promover de manera consciente y razonada la responsabilidad socio-ambiental en las organizaciones, las profesiones y los individuos, lo que ha originado que diversas disciplinas hayan reaccionado en la búsqueda de estrategias que permitan lograr este objetivo: formar profesionales competentes con un carácter pluridimensional, abarcando las áreas intelectual, técnica, ética, política, y otras, según la profesión.

La educación juega un rol crítico en el proceso de cambio, y lo que hace falta en la empresa no son tanto conocimientos o instrumentos técnicos, como valores éticos. En la actualidad “hay un problema de «cultura corporativa», y una de sus causas es una educación insensible a la ética” (Kliksberg, 2012, p.64).

Por este motivo, el objetivo que orienta la elaboración del presente estudio es analizar la relevancia que adquiere para el proceso de formación en la empresa, la transversalidad del componente de responsabilidad social. Asimismo, más indirectamente, lo que se pretende también es otorgar a la formación la importancia que se merece en el cambio cultural, como factor esencial para la aceptación de los nuevos enfoques responsables de gestión de las empresas y de los requerimientos del nuevo paradigma del desarrollo sostenible.

Por otra parte, se intenta, de este modo, avanzar en la búsqueda de una formación orientada a la generación de conocimientos y capacidades que permitan hacer frente a los problemas globales a los que nos enfrentamos, y mejorar la capacidad de la ciudadanía para que pueda responder a los desafíos planteados, tanto desde la perspectiva económica, como industrial, intelectual, cultural y social. Al igual que ninguna sociedad se construye sin ciudadanos, no hay RSC en una empresa sin el compromiso de las personas que trabajan en ella. Si se logra que toda la empresa desarrolle una actitud proactiva, se habrá conseguido que los objetivos de cada trabajador se acerquen a los objetivos de la compañía y así cada empleado y profesional podrá aportar su valor añadido al logro de los fines organizacionales. La transversalidad juega en este escenario, un papel fundamental, ya que la responsabilidad social deberá convocar a los profesionales a actuar con ética, objetividad y buena fe, manteniendo la capacidad profesional y los valores sociales y profesionales que les permitan impulsar el desarrollo social, en todos los ámbitos de su vida, incluido el profesional.

Formación para el desarrollo: la formación como necesidad y como solución

En la actualidad, el concepto de formación latente en las organizaciones es diverso, y depende, en gran medida, de la cultura e historia de las mismas. Generalmente, se viene distinguiendo entre las organizaciones que entienden la formación continua como un gasto –aludiendo a la misma como lo ineficiente, lo accesorio, lo consuntivo...–, y las que la entienden como una inversión –situándose mentalmente en el futuro, en la solidez, en la rentabilidad–. Al margen de este actual debate y de las múltiples argumentaciones que lo respaldan, una concepción innegable de la formación continua es que es una necesidad (Luengo, 2015). La formación permanente surge como una necesidad de la sociedad industrial, como respuesta a la continua aparición de cambios de tipo tecnológico y organizacional. Por esta razón, desde siempre, la formación de los trabajadores en la empresa se dirige tanto a la mejora de competencias y cualificaciones, como a su recalificación, con el fin de que puedan seguir activos y sus compañías puedan seguir compitiendo. Tomando la idea de Carretero (2003, p.15), “la

formación es tan antigua como el trabajo que trata de transmitir y mejorar: desde que el ser humano comenzó a elaborar productos o a prestar servicios a sus semejantes, comenzó a preocuparse por mejorarlos, ya que la sensación de insatisfacción y de mejora es inherente en él”.

Más allá de una concepción reduccionista de la formación, entendiendo ésta como simple respuesta al cambio, o como actividad inmediata o a corto plazo, en el presente trabajo se presta especial interés a la noción de formación como elemento de desarrollo, el cual requiere un proceso a medio o largo plazo con una proyección futura. En este sentido, se entiende la formación continua, permanente, o a lo largo de la vida (*lifelong learning*) como elemento estructural en el desarrollo profesional del personal de una organización, que tiene como finalidad el perfeccionamiento y desarrollo de sus potencialidades, capacidades, aptitudes y características, tanto profesionales, como personales y sociales. En directa relación con las ideas que tejen la Responsabilidad Social Corporativa, esta perspectiva social, humana, profesional y personal de la formación será clave para el desarrollo de lo que consideramos como empresas socialmente responsables.

En esta misma línea, la formación en la empresa surge para dar respuesta a los cambios tecnológicos y organizacionales, pero ¿dónde quedan relegados los cambios sociales y culturales? En relación a esto, Cruz y Lezcano (2011) defienden el interés en la actualidad de fomentar la relación de la RSC en la empresa con los procesos de formación de los profesionales a la hora de promover su capacidad para enfrentar el reto de los nuevos tiempos. Es decir, desde la RSC en las empresas se promoverán procesos formativos que permitirán a los trabajadores ser capaces de combinar los conocimientos científico-técnicos y los valores sociales, con las cualidades personales que les permitirán lograr un desempeño laboral competente, que responda a los requerimientos de la sociedad actual. Este enfoque, en consonancia con las iniciativas y las líneas de actuación acordadas en el marco de debate europeo sobre la RSC y el desarrollo sostenible, atribuye una gran importancia a la formación en el cambio cultural como factor esencial para la aceptación de los nuevos enfoques responsables de gestión de las empresas y de los requerimientos del nuevo paradigma de desarrollo sostenible (CERSE, 2010).

2. FORMACIÓN DEL CAPITAL HUMANO: EL PAPEL DE LOS PROFESIONALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA

Tomando como referencia uno de los lemas del Observatorio de Responsabilidad Social Corporativa, “una sociedad (y una empresa) bien informada y formada es esencial para un buen desarrollo de la RSC”⁶⁰. De esta manera, la responsabilidad y el compromiso social como valores asociados al desempeño profesional y, por tanto, vinculados a la competencia, constituyen el centro de atención en el proceso de formación que tiene lugar en las empresas en la actualidad, y que se expresa, en relación a lo que hemos comentado, en la necesidad de pasar de una formación tecnocrática a una formación humanista de los profesionales (Cortina, 1997).

Para el correcto funcionamiento de cualquier organización, es de vital importancia que un profesional adquiera a gran escala, principios, valores y reglas de conducta inherentes a la actividad profesional, mostrándose como un individuo capaz de aportar por medio de sus comportamientos, enseñanzas y habilidades técnico-profesionales, una visión de mejora continua en las organizaciones empresariales y de todo tipo. Un principio básico de la ética empresarial es la responsabilidad que debe tener todo trabajador ante la empresa y la sociedad, dando garantía de transparencia, generando confianza en cada uno de los procesos que lo involucran y lo hacen partícipe del acontecer diario de la vida de la organización. Por esta razón, es importante que todo profesional sea formado con una visión integral de la empresa y sus negocios, así como de la responsabilidad que éste asume con la situación económico-financiera de su empresa en sus relaciones con terceros (Cruz y Lezcano, 2011).

Sólo se puede lograr que los profesionales actúen con responsabilidad, si el proceso de formación y educación se adapta al entorno, a comprender y saber transformar con criterio colectivo, social y humano la participación social, y alcanzar una mayor motivación en desarrollar con sentido ético sus funciones en el progreso de la sociedad. Para ello, será necesaria una formación, no sólo centrada en valores, sino en preparar profesionales competentes. Por esta razón, antes de entrar en los aspectos de la responsabilidad social como elemento componente del proceso de formación de profesionales competentes, es importante abordar algunos aspectos sobre las competencias profesionales, en los que queda claro que para que un profesional sea realmente competente en el cumplimiento de su función social, debe estar caracterizado por una elevada responsabilidad social.

⁶⁰ Información extraída de: <http://observatoriorsc.org/inicio/formacion/>

El tema de las competencias laborales ha sido abordado, a lo largo del tiempo, por diversos autores desde todo punto de vista: sociológico, gerencial, psicológico, etc.; pero en la mayoría de los autores consultados, este tema aparece indisolublemente ligado, en mayor o menor medida, a la responsabilidad y el compromiso social que debe caracterizar a los profesionales en el mundo. Así, la formación basada en competencias supone, por tanto, una integración de saberes, relacionados con funciones y tareas profesionales a realizar o desarrollar en las situaciones de trabajo. Esta formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy en día una misión esencial a todos los niveles, tanto internacional, como nacional y de las propias organizaciones. Por ello, “es importante contribuir a lograr un proceso de formación que no sólo permita resolver los problemas que en la práctica cotidiana puedan presentarse, sino que también es importante lograr en ellos un desempeño profesional ético y responsable” (Cruz y Lezcano, 2011, p. 4).

Para lograr un desempeño profesional ético y responsable, es necesario trabajar en todos los escenarios educativos y formativos la formación en valores, unida a la formación de habilidades técnico-profesionales. Según Valdés (2012), para analizar la formación continua desde el punto de vista de la responsabilidad social, debemos descomponerla en tres niveles, tal y como se muestra en la Figura 1: por un lado, la formación básica y laboral; por otro, la formación laboral y técnica; y, por último, la formación específica que deben recibir los profesionales de una organización sobre los principios comunes de RSC y su aplicación en la empresa.

Figura 1. La formación del capital humano según los principios de RSC

La formación básica y laboral

- La empresa no sólo debe proporcionar a los trabajadores las herramientas para que desarrollen correctamente la actividad para la que han sido contratados sino que, además, deberán proporcionarles directa o indirectamente, una formación básica integral como persona. Asimismo, los programas de cualificación técnica se deben añadir programas de alfabetización, de formación en ciudadanía y en aquellos aspectos más básicos que conforman la realidad social, cultural y geográfica donde viven.
- De este modo, la enseñanza y la formación deben ir orientadas claramente a la promoción integral del trabajador, esto es, que no sólo se le enseñen las destrezas necesarias para el desempeño de sus tareas, sino que se le cualifique para escalar peldaños dentro de la organización empresarial.

La formación laboral y técnica

- En este caso, de lo que se trata es de que la empresa proporcione al trabajador una formación integral profesional, que genere unas perspectivas de progreso en la organización no sólo a corto, sino también a medio y largo plazo. Algunas de las medidas que se adoptan en este sentido son:
 - a) Potenciar la formación continua dentro de la propia empresa. La empresa debe comprometerse con el éxito profesional y desarrollo de sus empleados, invirtiendo permanentemente en la mejora de su talento profesional.
 - b) Facilitar al trabajador la posibilidad de cursar estudios de perfeccionamiento en centros educativos externos a la propia empresa.
 - c) Facilitar la existencia de diferentes modalidades formativas que se adapten más adecuadamente a las diversas necesidades de los empleados.
 - d) Orientar la formación, no sólo a la adquisición de conocimientos y destrezas propios del puesto de trabajo a desempeñar sino que, se debe centrar en otros aspectos colaterales y de carácter más general, como por ejemplo, la Seguridad y la Salud en el trabajo.
 - e) Crear planes de formación específicos que capaciten al trabajador para su promoción en el seno de la empresa, optimizando de esta manera los recursos humanos disponibles.
 - f) La formación deberá tener un componente teórico y otro necesariamente práctico.
 - g) La obligación de impartir formación por parte del empresario deberá extenderse, también, en aquellos supuestos en que el contrato de trabajo se encuentre suspenso.

La formación específica en RSC

- Partiendo del principio de que para implementar adecuadamente una política de RSC en la empresa es preciso implicar a todas las áreas de gestión, haciéndoles partícipes del proceso de reflexión y planificación, resulta inevitable que el personal de la empresa reciba la adecuada formación sobre los elementos que conforman este nuevo paradigma empresarial. Las memorias de sostenibilidad y los códigos de conducta, cumplen parcialmente esta labor formativa sobre la filosofía de la empresa y los logros o aspiraciones en materia de RSC, por lo que, no obstante, las organizaciones deberían programar específicamente una serie de acciones formativas sobre esta materia.
- Aún cuando, como hemos señalado, esta formación deberá ir primeramente dirigida a los directivos de la empresa, se entiende también que se debe hacer partícipe de estos conocimientos a todos los trabajadores de la empresa, ya que la aplicación efectiva y la maduración de la RSC en la compañía requiere de un cambio cultural interno que va mucho más allá de la dirección. Se trata, en definitiva, de acercar la cultura corporativa a todos y cada uno de los integrantes del equipo humano de la empresa.
- En lo que respecta a los contenidos de esta formación, deberá estar orientada:
 - Por un lado, hacia la explicitación de los principios generales que conforman la RSC, es decir, una formación teórica básica sobre la noción de RSC, su evolución, sus diferentes áreas de proyección, así como las técnicas de evaluación y certificación.
 - Y, por otro, se debe formar específicamente al personal en los valores propios de la empresa y en la proyección de éstos sobre el proceso productivo y sobre las relaciones establecidas con los diferentes *stakeholders*.

Fuente: Valdés, 2012, pp. 177-184.

En conclusión, se entiende que la formación básica así como la técnica laboral se erigen en uno de los pilares de la RSC, que supone no sólo el cumplimiento de un compromiso social para con los trabajadores sino, además, un factor de crecimiento equilibrado en el seno de la empresa. De esta manera, la formación se convierte en un elemento dotado de una potencial acción biunívoca que se traduce en la mejora de las condiciones del trabajador y, simultáneamente, desencadena un notable beneficio económico para la empresa. En este sentido, cabe destacar que los rendimientos de la formación se verifican a medio o largo plazo, de igual manera que ocurre con las restantes políticas de RSC, tanto en su vertiente social, como medioambiental o económica. Por otra parte, la formación específica en RSC, tendrá una especial significación entre los trabajadores (y sus representantes) máxime cuando lo que se pretende es un proceso claro de implicación de éstos en el diseño de las políticas de RSC en la empresa. Además, desde el CERSE (2010) se plantean unas recomendaciones orientadas a mejorar la información y sensibilización, no sólo del capital humano de la empresa, sino de todos los actores de la RSC en su conjunto:

1. Mejorar la comprensión del concepto de RSC, organizando actividades informativas y de sensibilización de los ciudadanos, las empresas y el conjunto de los actores sociales.

2. Creación de un portal en Internet que facilite la difusión de la información significativa sobre la RSC, el conocimiento de las iniciativas y experiencias más relevantes, tanto de carácter nacional, como procedentes de la Unión Europea y países terceros, así como conexiones con otros portales similares.
3. Apoyar las iniciativas de los distintos actores sociales e institucionales que favorezcan el mejor conocimiento de la RSC.
4. Fomentar la integración de los principios de responsabilidad en las políticas de consumo cívico o responsable.
5. Apoyar las iniciativas de fomento de la RSC realizadas por las organizaciones e instituciones de defensa de los derechos de los consumidores y de los trabajadores.

Por consiguiente, los procesos formativos en las empresas sostenibles del nuevo siglo, deben encaminarse a la formación y al desarrollo de habilidades intelectuales, profesionales y valores, acompañados, de manera transversal, de la responsabilidad social, la cual deberá caracterizar cualquier proceso de formación, teniendo en cuenta la función social del capital humano e incorporando aspectos sociales que permitan la identificación e inclusión de elementos medioambientales, socioculturales, etc. en todo el proceso formativo. Lo que se persigue, de este modo, no es una formación meramente centrada en la empleabilidad y el reciclaje profesional, sino una formación holística e integral que beneficie personal, profesional y socialmente a los trabajadores y, consecuentemente, a todo su entorno.

3. LA FORMACIÓN Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA COMO MOTORES DEL CAMBIO

Si algo hemos aprendido, socialmente hablando, a raíz de la crisis financiera y económica, es la necesidad de un cambio en nuestra concepción de la economía, en la forma de entender los procesos productivos y de creación de valor, así como en nuestra mirada sobre las relaciones e interdependencias existentes entre el crecimiento económico, el progreso social y la gestión responsable de los recursos naturales y del impacto de las actividades económicas sobre el medio ambiente. Tomando la idea del CERSE (2010), desde el Foro de Expertos en Responsabilidad Social de las Empresas, el Consejo y Parlamento Europeo y la Comisión Europea se le atribuye gran importancia a la educación y al cambio cultural como factores esenciales para alcanzar una aceptación de los nuevos enfoques responsables de gestión de las empresas y de los requerimientos del nuevo paradigma del desarrollo sostenible.

3.1. La necesidad de cambio: reflexiones sobre un modelo de formación social y responsable

Esta necesidad de aquí se expone, conlleva una reflexión sobre los principios y valores en los que se inspira el funcionamiento del sector financiero y de la economía mundial. Es decir, se trata de impulsar, desde la formación, un modelo de desarrollo más equilibrado con el que puedan conciliarse los objetivos de crecimiento y el dinamismo económico, con el progreso social y la protección del medio ambiente, y cuyos valores más importantes, como ha reclamado Naciones Unidas, deberían ser los derechos de las personas, la justicia y la equidad; términos que desde principios de los años ochenta resultaban difícilmente compatibles con la visión más extendida de la economía y de la gestión empresarial. Concretamente, desde la Comisión Europea (2011) se hace especialmente referencia a la búsqueda de una mayor integración de la RSC en la educación, la formación y la investigación, animando no sólo a los centros de educativos a integrar la RSC, el desarrollo sostenible y la ciudadanía responsable en los programas educativos; sino también instando al gobierno y a las organizaciones empresariales a apostar por este tipo de iniciativas, puesto que, “el desarrollo de la RSE exige nuevas capacidades y cambios en los valores y los comportamientos” (Comisión Europea, 2011, p.14), y una investigación, educación y formación de calidad, contribuirá indudablemente al desarrollo de las prácticas empresariales y las políticas públicas en el ámbito de la RSC.

Por otra parte, en las conclusiones finales de la Cumbre de Líderes del G20 celebrada en Pittsburg en septiembre de 2009⁶¹, también exponen que “debe pasarse la página de una «era de la irresponsabilidad» y adoptar un conjunto de políticas, regulaciones y reformas para adaptar el modelo de crecimiento económico a las necesidades de la sociedad mundial del siglo XXI” (CERSE, 2010, p.5). Se trata de hacer posible un amplio acuerdo político, económico y social para favorecer el avance de los objetivos del nuevo paradigma de desarrollo sostenible, y promover los cambios que se esbozan en la Estrategia 2020 de la Unión Europea. De este modo, la formación y la educación juegan un papel clave a la hora de promover nuevos principios y valores de la economía, e impulsar el avance hacia un modelo de desarrollo sostenible implicando a todos los actores del desarrollo en los principios y requerimientos de la RSC.

Como apoyo al papel protagonista de la educación y la formación en el panorama actual, surge el Decenio de Educación para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (2005-2014) cuyo propósito fundamental, es movilizar los recursos educativos del mundo para crear un futuro más sostenible⁶². Uno de sus objetivos es que los

⁶¹ Información extraída de: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2009-0330&language=ES>

⁶² Información extraída de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/about-us/>

estados incorporen a sus sistemas de educación y formación una visión de la economía, el crecimiento y el desarrollo que englobe la vitalidad económica, la justicia, la cohesión social, la protección del medio ambiente y la gestión sostenible de los recursos naturales. Tal y como se expone desde el propio Decenio de Naciones Unidas, “la educación por sí sola no será suficiente para lograr un futuro más sostenible, sin embargo, sin la educación y el aprendizaje para el Desarrollo Sostenible, no podremos lograr esta meta”.

Pero bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)? Según la UNESCO, la EDS significa aprendizaje a lo largo de la vida para adquirir valores, conocimientos y competencias que ayuden a las personas a encontrar nuevas soluciones a los problemas sociales, económicos y medioambientales que les afectan. La Educación para el Desarrollo Sostenible va más allá del concepto de educación ambiental, ya que ésta deberá ampliarse y complementarse con otros ámbitos de la educación y la formación en un enfoque integrado. Se trata de una visión sobre el papel que debe desempeñar el sistema de educación y formación en los procesos de cambio del actual modelo de desarrollo que coincide plenamente con la posición adoptada por la Unión Europea. Es decir, como vemos, la EDS –y, consecuentemente, la RSC– es el objetivo más general a largo plazo de Europa y constituye una apuesta decidida por un modelo de desarrollo capaz de combinar el dinamismo económico, el progreso y la justicia social, la equidad y un alto nivel de protección del medio ambiente.

Sin embargo, para que la educación forme parte del programa de cambio hacia una sociedad más sostenible “es necesario que el sistema de educación se transforme” (CERSE, 2010, p.6). Para ello, será crucial incorporar al sistema de educación y formación en todos sus niveles y etapas, los principios y valores del desarrollo sostenible y la responsabilidad, con el objetivo general de que todas las personas puedan desarrollar un modo de pensar abierto y libre, y adquirir los valores, conocimientos y capacidades que les permitan encontrar las soluciones a los problemas que les afectan. De esta manera, también será necesario garantizar la presencia de todos los actores de la sociedad y su participación activa en los procesos de cambio del sistema de educación y formación.

Asimismo, en la Conferencia de Estocolmo de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano se destacó la importancia de la educación en la formación para el cuidado del medio ambiente, y en la Declaración de Río de Janeiro de 1992 se destacó el papel de la educación como crucial para promover el desarrollo sostenible y aumentar la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y de desarrollo. Sólo

de esta manera se podrá garantizar a todos los ciudadanos, la adquisición de las competencias requeridas para poder seguir aprendiendo a lo largo de su vida, progresar personal y profesionalmente, y contribuir de este modo al tipo de crecimiento sociocultural que buscamos.

Por consiguiente, de lo que estamos hablando es de un cambio que es necesario promover desde todas las instancias políticas, económicas y sociales y que puede ser favorecido por el sistema de educación y formación. La importancia de las actuaciones de sensibilización, información y formación de los distintos actores del desarrollo para el cambio de los valores y las conductas ha sido también destacada por el Foro de Expertos en RSE; por lo que la educación se hace indispensable para favorecer el cambio en los comportamientos y dotar a las personas de las competencias esenciales que son necesarias para el cambio hacia un nuevo modelo de desarrollo.

3.2. Principios para una formación socialmente responsable en la empresa

Como venimos comentando, una de las instituciones clave en la que se deberá dar este proceso de cambio, son las organizaciones empresariales. Para la adaptación de la gestión empresarial y de los procesos productivos a los requerimientos del nuevo paradigma de la sostenibilidad y la responsabilidad, será necesario que desde las empresas se contribuya al fortalecimiento de los valores del modelo social europeo y a la consecución de los objetivos económicos, sociales y medioambientales definidos desde la Comisión Europea. Entendemos que el conocimiento y la correcta comprensión del contexto político, social y cultural en el que se desenvuelven las empresas, así como de los problemas que afectan al desarrollo y la cohesión social, al medio ambiente y a las aspiraciones colectivas de justicia y equidad son hoy imprescindibles para poder adoptar decisiones responsables en el desarrollo de las actividades económicas, en la dirección de las compañías y en la formación. Para ello, se deberá fomentar a través de la formación de todos los trabajadores y trabajadoras, el desarrollo de una cultura más emprendedora y un papel más activo de las empresas en el desarrollo del conocimiento y de actividades económicas más sostenibles. Sólo de este modo, las compañías lograrán desarrollar sus funciones como actores fundamentales en el desarrollo humano y social, en consonancia con las demandas del nuevo siglo; convirtiéndose, además, en centros de vida intelectual y cultural y espacios abiertos para el análisis y la crítica social.

Con el fin de alcanzar este objetivo, será necesario reorientar los contenidos para que los valores y principios del nuevo paradigma del desarrollo sostenible y la responsabilidad, sobre el que no existen referencias expresas en la legislación,

adquiera una mayor relevancia e inspire de manera más efectiva los objetivos de la formación en la empresa. Según el CERSE (2010), las diversas iniciativas que se han desarrollado durante los últimos años para la inclusión o consideración de la RSC en los programas de enseñanza, han tenido, sin duda, un efecto positivo. Concretamente, exponen que han favorecido a la mejora de la información y a la mayor sensibilización de la comunidad académica, así como a la creación de nuevos programas e iniciativas de investigación sobre las políticas responsables y el desarrollo sostenible. Es por ello que, desde nuestro punto de vista, se deberá trasladar este tipo de iniciativas también en la formación continua en la empresa, con el fin de impulsar su papel como agente de cambio y promover su participación en un desarrollo social acorde a los cambios del nuevo siglo.

Ahora bien, para promover un cambio significativo en el sistema de educación y formación en la empresa no será suficiente con la creación de nuevas cátedras, el replanteamiento de los cursos de formación continua o la inclusión en los programas de formación de materias referentes a la RSC y al desarrollo sostenible; sino que es imprescindible una actuación transversal en el conjunto del sistema de gestión. Los principios y valores que asociamos a la cultura responsable y al paradigma del desarrollo sostenible no pueden ser objeto de tratamiento como materias específicas, sino que deben inspirar todos los elementos que se mueven en la empresa, promoviendo una gestión con un principio de interdisciplinariedad y de globalidad, ya que afectan a la comprensión del sistema económico y de consumo, así como a todos los ámbitos de la vida en la sociedad. En otras palabras, los principios, valores y prácticas de la RSC y el desarrollo sostenible deberán ser tratados como un principio rector, transversal y estructural del sistema de formación y de gestión en la empresa.

Un marco integrador que puede servir de orientación para los cambios que deberían promoverse para hacer posible un tipo de formación más congruente con los nuevos requerimientos de RSC y desarrollo sostenible que aquí se exponen, son los “Principios para una Educación Responsable en Gestión”, promovidos por el Pacto Mundial de las Naciones Unidas. Estos principios han sido desarrollados por un Comité Directivo constituido por: la Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB International), la Fundación Europea para el Desarrollo de la Gestión (EFMD), el Instituto Aspen del Programa Empresa y Sociedad, la Academia Europea de Negocios en la Sociedad (EABIS), el Graduate Management Admission Council (GMAC), la Iniciativa de Liderazgo Globalmente Responsable (GRLI), Net Impact y el Pacto Global de Naciones Unidas que, como ya hemos dicho, es la sede que gestiona la elaboración de dichos Principios.

El objetivo con el que se han elaborado estos Principios orientadores de RSC ha sido, principalmente, proporcionar un marco a las instituciones académicas para promover la responsabilidad empresarial a través de la incorporación de los valores universales promovidos por el Pacto Mundial, en los planes de estudio y la investigación. Asimismo, desde este trabajo, se propone una adaptación de estos Principios en el marco fundamentalmente empresarial. La responsabilidad global es un proceso que evoluciona desde la conciencia hasta la acción y, siguiendo la idea que se expresa en el documento oficial de Naciones Unidas (2007), ésta está basada en la riqueza, diversidad y variedad de contextos del mundo, y es un proceso de participación y compromiso de los principales agentes del cambio. Por ello, el papel de estos principios será apoyar la educación responsable en gestión y coordinar esfuerzos para un desarrollo responsable y sostenible, por parte de aquellos que pueden generar el cambio. Entre estos actores de cambio, se encontrarán, tal y como se viene desarrollando en el presente trabajo, las empresas. Es por esto que, destacando el carácter orientador y flexible de este documento, nos centraremos en este caso, en entenderlo de manera que pueda ser aplicable al mundo de la formación continua en la empresa, para lo que podemos basarnos en los principios para una formación socialmente responsable en la empresa que propone Naciones Unidas (2007):

Principio 1

Propósito: Desarrollar las capacidades de los profesionales para que sean futuros generadores de valor sostenible en los negocios y en la sociedad, y para trabajar por una economía global incluyente y sostenible.

Principio 2

Valores: Incorporar a las actividades económicas y empresariales los valores de la responsabilidad social global, tal y como han sido descritos en iniciativas internacionales, tales como el Global Compact de Naciones Unidas.

Principio 3

Método: Crear marcos formativos, materiales, procesos y entornos pedagógicos en la empresa que hagan posible experiencias efectivas de aprendizaje para un liderazgo responsable.

Principio 4

Investigación: Comprometerse con una investigación conceptual y empírica que permita mejorar la comprensión actual acerca del papel, la dinámica y el impacto de las corporaciones en la creación de valor sostenible, social, ambiental y económico.

Principio 5

Asociaciones: Interactuar con otras corporaciones empresariales para ampliar el conocimiento de los desafíos a la hora de cumplir con las responsabilidades sociales y ambientales de la empresa, así como con el fin explorar conjuntamente los modos efectivos de enfrentar tales desafíos.

Principio 6

Diálogo: Facilitar y apoyar el diálogo y el debate entre profesionales, empresas, gobierno, consumidores, medios de comunicación, organizaciones de la sociedad civil y los demás grupos interesados en temas críticos relacionados con la responsabilidad global y la sostenibilidad.

Tomando este esbozo propuesto por las Naciones Unidas, y readaptándolo a los diferentes contextos y entornos, (concretamente en este caso al ámbito de la formación integral y continua en la empresa), conseguiremos acercarnos cada vez más a un modelo de desarrollo capaz de combinar el dinamismo económico, el progreso y la justicia social, la equidad y un alto nivel de protección del medio ambiente. Lo que se pretende es que las empresas contribuyan de una manera más activa al fortalecimiento de los valores del modelo social europeo, así como a la consecución de los objetivos de las políticas públicas en las distintas dimensiones del desarrollo sostenible. Para ello, se deberán entender tanto la RSC como la formación, como elementos transversales en la compañía, y para su correcta implementación en la misma será necesario entender, también, que las propias prácticas de cada empresa deberán servir como ejemplo de los valores y actitudes que ésta transmite a sus grupos de interés y a la sociedad en su conjunto.

En definitiva, la RSC es un complejo sistema de valores, oportunidades y actuaciones que permite pensar en una sociedad diferente y en un modelo de empresa más comprometido con su entorno social y ambiental. Es por esto, que los profesionales de la formación no debemos dejar a un lado lo que esto supone para nuestro ámbito, ya que será el medio que, mejor y más eficazmente, revalorizará el potencial de las empresas como agentes de cambio en la búsqueda de una sociedad y un mundo más sostenible, más democrático, y más humano.

4.CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A través de este trabajo llegamos a una serie de ideas fundamentales sobre el rol de la formación como recurso indispensable para la gestión de empresas socialmente responsables. A este respecto, cabe destacar que en un mundo como el actual, la empresa no puede ser concebida como una mera combinación eficiente de factores productivos (capital, trabajo y tecnología) para generar bienes y servicios. Hoy, la empresa debe jugar además un papel social relevante como portadora de valores y generadora de comportamientos en una sociedad global donde cobran un nuevo protagonismo los intangibles.

Ahora bien, teniendo en cuenta que las limitaciones con las que se encuentran las estrategias de RSC dentro del propio mundo empresarial son múltiples, se debe promover desde la empresa la idea de que la RSC es mucho más que un coste, una limitación o un acto de beneficencia, y que puede llegar a ser una gran fuente de oportunidades, innovación y ventaja competitiva, no sólo para la compañía sino también para los profesionales y la sociedad. Es decir, desde una perspectiva estratégica, la

RSC puede convertirse en el inicio de un enorme progreso social si se gestiona de la manera adecuada. Es en el intento de alcanzar este objetivo, desde donde nos proponemos encontrar un recurso idóneo que vaya más allá de realizar meras memorias de sostenibilidad y que promueva a nivel interno de la empresa un cambio profundo y encaminado hacia el progreso: la formación.

Así, se debe potenciar la formación a la hora de preparar profesionales con capacidad para enfrentar el reto de la época contemporánea, con conocimientos científicos y técnicos idóneos, portadores de valores humanos para un óptimo desempeño como miembro de la sociedad, con una proyección vivencial y laboral que combine las competencias laborales con las cualidades personales. No podemos negar que la formación, tal y como la entendemos los profesionales que nos dedicamos al estudio de este ámbito, juega un papel decisivo en el cambio y en el progreso y desarrollo de las sociedades. De esta manera, se ha intentado asociar el concepto actual de RSC que se defiende a nivel nacional e internacional, con la formación enfocada en el desarrollo científico-técnico de la sociedad moderna. Es por esto que los procesos formativos deben encaminarse, fundamentalmente, a la enseñanza y al desarrollo de habilidades intelectuales, laborales, y valores profesionales, entendidos éstos como los valores humanos contextualizados y orientados hacia la profesión. Asimismo, será desde las empresas desde donde se deberá apostar por dar paso a nuevas formas de ver y analizar el papel de los profesionales en la actualidad dentro de las organizaciones en particular, y en la sociedad en general; fomentando, por una parte, su formación académica, pero sobre todo, como decimos, una preparación como seres humanos con altas cualidades morales, y con un desempeño ético y responsable ante los requerimientos de los nuevos tiempos.

Mediante este trabajo no se pretende defender la RSC como el mejor de los modelos económicos ni el final de una historia, sino como el paso siguiente hacia un futuro más sostenible, justo y democrático; como una propuesta de acción hacia el futuro. Se trata de investigar con una perspectiva práctica y también global los problemas sociales y económicos, de analizar las necesidades de la ciudadanía, de impulsar las innovaciones y la generación de nuevas actitudes productivas, tanto en lo global como en lo local, atendiendo a la crisis económica, al hambre, la pobreza, y el desarrollo social en los entornos más próximos. Se trata, por tanto, de innovar y transmitir el conocimiento, educar en competencias, generar espíritu crítico, impulsar reflexión, difundir el arte y la cultura, el humanismo y la formación a lo largo de toda la vida. Así, lo que nos hemos propuesto aquí, ha sido estudiar el potencial de las empresas en un proceso novedoso en el que se subraya el papel clave de la educación y la formación en la salida de la

crisis y en el desarrollo social. Es desde la pedagogía, los procesos formativos y la educación desde donde debemos reflejar, fomentar y avivar el lado humano de las empresas, ya que el potencial social de éstas y su papel en el progreso y desarrollo de las sociedades, es innegable.

Referencias bibliográficas

- Carretero, M. A. (2003). Introducción: La calidad aplicada a la formación para el trabajo. En VV. AA., *Calidad y formación: Binomio inseparable* (pp. 14-25). Madrid: Instituto Nacional de Empleo.
- Comisión Europea (2011). *Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas. COM(2011) 681 final*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cruz, M. M., y Lezcano, A. M. (2011). La responsabilidad social empresarial del Lic. En Contabilidad y Finanzas y su papel en la formación de profesionales competentes. *Contribuciones a las Ciencias Sociales, 12*. Recuperado el 22 de junio de 2015 en: <http://www.eumed.net/rev/cccss/12/cblg.htm>
- Consejo Estatal de la Responsabilidad Social de las Empresas (CERSE), (2010). *La Responsabilidad Social de las Empresas (RSE) el Desarrollo Sostenible y el Sistema de Educación y Formación*. Informe Grupo de Trabajo sobre Educación, Formación y divulgación de la RSE. Recuperado el 22 de junio de 2015 en: http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/autonomos/economia-soc/RespoSocEmpresas/docs/110503_GRUPO_DE_TRABAJO_RSE_Y_EDUCACION.pdf
- Kliksberg, B. (2012). La crisis y la responsabilidad social empresarial. En J. I. Galán y A. Sáenz (Eds.), *Reflexiones sobre la responsabilidad social corporativa en el siglo XXI* (pp. 47-67). Salamanca: Aquilafuente.
- Luengo, A. (2015). Lo siento, la formación para el empleo no es una inversión. *RRHH Digital: el primer periódico online de recursos humanos*. Recuperado el día 25 de junio de 2015 en: <http://www.rrhhdigital.com/editorial/109352/Lo-siento-la-formacion-para-el-empleo-no-es-una-inversion>
- Naciones Unidas (2007). *Principios para una Educación Responsable en Gestión*. Recuperado el 29 de junio de 2015 en: <http://www.unprme.org/resource-docs/EDUCACIONRESPONSABLEPRMEencastellano.pdf>
- Valdés, A. (2013). *Responsabilidad social de la empresa y relaciones laborales*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Webgrafía

<http://observatoriorsc.org/inicio/formacion/> [Recuperado el día 27 de junio de 2015]

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2009-0330&language=ES> [Recuperado el día 29 de junio de 2015]

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/about-us/> [Recuperado el día 29 de junio de 2015]

LAS COMPETENCIAS AFECTIVO-EMOCIONALES RELEVANTES PARA LA VIDA PERSONAL Y PROFESIONAL

AFFECTIVE-EMOTIONAL SKILLS RELEVANT TO THE PERSONAL AND PROFESSIONAL LIFE

MARÍA DEL CARMEN GUTIÉRREZ MOAR
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

No es fácil hablar del vocablo competencia, porque a pesar de que se han escrito muchos «chorros de tinta» sobre su concepto y tipologías -tanto desde el mundo empresarial como en el educativo- no hay unanimidad en cómo hacerlo. Esta situación implica un posicionamiento terminológico y clasificatorio acorde con la finalidad perseguida. Para nosotros, el posicionamiento teórico-práctico se centra en orientar nuestras pesquisas hacia el desarrollo del capital humano y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la dimensión afectivo-emocional del ser humano.

El marco que se deriva del paso de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento vincula el desarrollo personal y social, la enseñanza universitaria y el mundo laboral. Este enfoque de formación basado en competencias y centrado en el aprendizaje reconoce que las competencias afectivo-emocionales son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los distintos fenómenos afectivo-emocionales (emociones, sentimientos, pasiones, estados de ánimo, motivación, sentido del humor,...) tanto en lo referido al área personal y social, facilitando la transferencia a su vida relacional (educativa y social) y profesional de forma activa y eficaz.

Palabras clave: Competencias; competencias emocionales; vida personal y profesional.

ABSTRACT

It is not easy to speak the word competition because although many have written "inkjet" on its concept and typologies from both the business world and the educational-there is no unanimity on how. This situation implies a terminology positioning and classification according to the aim pursued. For us, the theoretical and practical guide focuses on positioning our inquiries towards the development of human capital and the teaching and learning of affective-emotional dimension of human beings.

The frame is derived from the passage of the information society to the knowledge society links the personal and social development, university education and the workplace. This training approach based on competences and learning-centred recognizes that affective-emotional skills are a set of knowledge, skills, abilities and attitudes necessary to understand, express and regulate properly the different affective-emotional phenomena (emotions, feelings, passions, moods, motivation, sense of humour, ...) both in terms of personnel and social area, facilitating the transfer to your relational life (educational and social) and professional actively and effectively.

Keywords: Skills; Emotional Skills; personal and professional life.

1. INTRODUCCIÓN

La dimensión afectivo-emocional y social está presente en toda nuestra vida, por tanto, determina actos y decisiones importantes para el ser humano hacia la construcción personal, educativa, social y profesional. La corriente de lo emocional se instaura en España durante la década de los 90 al dejar constancia científica, entre las ciencias humanas y sociales, de que el mundo afectivo-emocional (emociones, sentimientos, pasiones, estados de ánimo, motivación, sentido del humor,...) tanto influye en los procesos y espacios educativos-formativos como en los laborales.

Entendemos la dimensión afectivo-emocional como «ámbito general de educación» porque aúna en la formación de cada persona todas las dimensiones generales de intervención⁶³ como cualquier otra área de experiencia educativa⁶⁴, para asumir y decidir su proyecto vital. Es un componente necesario para el desarrollo integral del individuo y como «ámbito de educación general» está centrado en el cultivo del sentido afectivo-emocional de la educación y del trabajo utilizando contenidos (valores y competencias) así como sus formas de expresión más logradas⁶⁵. Busca adquirir competencias *generales o transversales* de corte afectivo-emocional en la formación generando experiencias para la vida (Bisquerra, 2003, Gutiérrez y Touriñán, 2010).

La unión del «ámbito general de educación» y «ámbito de educación general» constituyen la educación-formación general «por» la afectividad y la emotividad (Touriñán, 2014 y 2015).

La estructura de esta aportación queda configurada del modo siguiente: Iniciamos contenido atendiendo a qué es una competencia y la clasificación de los distintos tipos para finalizar con la presentación del enfoque basado en competencias.

En un segundo punto, nos ocupamos de la definición de competencia emocional, cuáles son los cinco niveles de funcionamiento humano (saber, saber hacer, querer y poder hacer, saber ser y estar y saber convivir) para conseguir un buen nivel de capacidad afectivo-emocional personal, social y profesional desde los parámetros establecidos en dos modelos (Goleman y Bisquerra y Pérez) identificando las macro y micro competencias que atienden al establecimiento del Coeficiente Emocional (CE) como factor de éxito importante.

⁶³ Inteligencia-Intelectual-Cognición (Pensar), voluntad-volitiva (Querer), afectividad y emotividad (Sentir), operativa-intencional (Elegir-Hacer), proyectiva-moral (Decidir-Actuar) y creativa (Crear-Construir).

⁶⁴ Estético-Artística, psicosocial, sociohistórica, biosanitaria, literaria, trascendental, ambiental-científico-natural, científico tecnológica, filosófico-trascendental, cívico-política, geográfico-ambiental, virtual, económica, ética-moral, etc.

⁶⁵ Expresión plástica, estética, dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), lingüística (verbal-oral, escrita y de signos), matemática, musical, audiovisual-virtual, digital (internet y nuevas tecnologías), mediática (prensa, radio, tv), gráfica, sensorial (táctil, olfativa, visual, auditiva, gustativa), etc.

En el punto último, reflexionamos sobre la importancia de las competencias afectivo-emocionales a nivel socioeducativo (educación afectivo-emocional) y laboral (cultura organizacional).

2. DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA, TIPOLOGÍAS Y CLASIFICACIÓN AL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS

En la actualidad, existen múltiples definiciones del constructo competencia, así como una amplia tipología y diversidad clasificatoria de las mismas en lo relativo a sus usos tanto en contextos socioeducativos como laborales. Es en definitiva, reconocido como un vocablo «polisémico» que en 2005 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su informe de *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo) indica que “es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose «en...» y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, p. 3). Las competencias se reconocen como finalidades centradas en el desarrollo de las capacidades del ser humano, exponiendo una forma de aprender y trabajar activa, global e integralmente en la resolución de tareas hacia el desarrollo de capacidades personales, educativas, sociales y profesionales.

Dentro de nuestro discurso asumimos dos definiciones del vocablo competencia como la “capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 63) o la “capacidad de las personas para responder satisfactoriamente a las demandas de un contexto real, poniendo en marcha comportamientos holísticos y globales que incluyen la dimensión cognitiva, los procedimientos, las actitudes, los valores y las emociones” (Mérida Serrano, 2013, p. 188).

En 2005 la OCDE en su informe DeSeCo establece que cada competencia clave deberá: (1) Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos; (2) ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos y situaciones y (3) ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos (OCDE, 2005, p. 3).

El sentido último de las competencias es para la UNESCO (1990, p. 3) el “poder sobrevivir, desarrollar todas sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones debidamente informadas y continuar aprendiendo”.

Debemos concretar y llegar puntos síntesis que se conviertan en las características básicas del vocablo competencia. Así, determinamos su carácter holístico e integrado⁶⁶, situado y contextual, axiológico y emocional, transferible y evolutivo⁶⁷. Se constituye como saber hacer complejo y adaptativo, es decir, un saber que se aplica de forma reflexiva, se adecua a gran diversidad de contextos, tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes.

El desarrollo de competencias debe ayudar a alcanzar la excelencia tanto personal y social: saber ser y estar (afectos, emociones, actitudes, valores...), querer y poder hacer (motivación) y saber convivir (habilidades sociales) junto a la técnico-profesional, tanto en el saber (conocimientos), saber hacer (procedimientos: Habilidades y destrezas) hacia la finalidad de alcanzar un alto rendimiento en su desempeño personal, social y profesional.

La clasificación más extendida de los tipos de competencias (Proyecto Tuning, 2006) las organiza en: Competencias *generales o transversales* porque pueden ser utilizadas en muchos contextos y situaciones, al ser transferibles y comunes a distintos perfiles profesionales. Se subdividen en instrumentales⁶⁸ (carácter de herramienta con una finalidad procedimental orientadas al «saber»), personales⁶⁹ (facilitar y favorecer los procesos de interacción social y cooperación referidas al «saber ser y estar») y sistémicas⁷⁰ (relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema o conjunto orientadas al «saber hacer») y competencias *específicas o técnicas* ligadas a las áreas de estudio (conocimiento teórico-práctico y habilidades específicas del área) que caracterizan el perfil profesional.

El enfoque basado en competencias tiene para nuestro discurso dos lecturas complementarias. En primer lugar, el enfoque de formación basada en competencias y en segundo lugar, el enfoque de competencias laborales. La vinculación entre ambos se asienta en proponer una reforma educativa que proporcione habilidades acordes con las

⁶⁶ Diversos aprendizajes y contenidos se integran en función de la tarea de aprendizaje y su contexto.

⁶⁷ Almacenar, utilizar y emplear los conocimientos logrados en diferentes espacios y contextos (personal, social, educativo, profesional...).

⁶⁸ Capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, conocimientos de lenguas extranjeras y de informática, capacidad de gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones,...

⁶⁹ Trabajo en equipo, trabajo en un equipo interdisciplinar, trabajo en un contexto internacional, habilidades en las relaciones inter e intrapersonales, reconocimiento de la diversidad, multiculturalidad e interculturalidad, razonamiento crítico, compromiso ético...

⁷⁰ Aprendizaje autónomo. Aprender a aprender, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, sensibilidad hacia temas medio-ambientales...

demandas del mercado acercando el mundo formativo-educativo y el mundo laboral a través del concepto de «empleabilidad»⁷¹.

El enfoque de formación basado en competencias implica un genuino giro copernicano de paradigma en educación, un cambio del rol docente de transmisor a tutor, que guía, facilita supervisa y orienta la enseñanza hacia la adquisición de competencias en los estudiantes, es decir una formación que busca asegurar en los discentes ser protagonistas de su vida (desarrollo humano) y de su proceso de aprendizaje hacia la calidad e idoneidad en el desempeño técnico-profesional.

El enfoque de competencias laborales dentro del sistema de gestión de Recursos Humanos (RRHH) hace crecer la importancia del valor del capital humano en el mundo organizacional, empresarial o institucional al centrarse en el desarrollo de aquellas competencias que le permitan mantenerse en el mercado y, destacar como organización (productividad -eficacia y efectividad- competitividad), pero a nivel individual, centrarse en un perfil de trabajador dotado de flexibilidad para establecer vínculos laborales (individuo-organización) reconocibles, personalizables, donde se canalizan y expresan emociones así como favorecedores de sentimientos de identidad y pertenencia (predictores no cognitivos) en la organización.

3. LAS COMPETENCIAS AFECTIVO-EMOCIONALES DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

Nuestro punto de partida es reconocer que las competencias son resultado de un proceso de aprendizaje, porque nadie nace con ellas.

Entendemos la competencia afectivo-emocional⁷² como “una capacidad adquirida basada en la Inteligencia Emocional (IE)⁷³ que da lugar a un desempeño [personal]⁷⁴ laboral sobresaliente” (Goleman, 2000, p. 46), cuando el individuo ha alcanzado un nivel determinado de logro emocional (Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 118). Se define también como la “capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bisquerra e Pérez, 2007, p. 70).

⁷¹ Capacidad que una persona tiene para tener un empleo que satisfaga sus necesidades profesionales, económicas, de promoción y de desarrollo a lo largo de su vida.

⁷² Para nosotros el término «afectividad» es más amplio e incluye otros fenómenos internos como emociones, sentimientos, pasiones, estados de ánimo, motivación, sentido del humor. Por esa razón empleamos competencias afectivo-emocionales.

⁷³ La IE se define como la habilidad del ser humano para atender y percibir los sentimientos propios y ajenos apropiada y precisamente con la finalidad de asimilarlos y comprenderlos junto a la destreza para regular y modificar el estado de ánimo propio y ajeno. Para García Fernández y Giménez-Más (2010) los principios básicos de la IE son: Autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía, habilidades sociales, asertividad, proactividad y creatividad.

⁷⁴ Incluido por nosotros en la cita.

En general, las competencias afectivo-emocionales son, difíciles de adquirir, pero sabemos que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, las relaciones inter e intrapersonales, la resolución pacífica de conflictos, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, una mejor adaptación (asimilación + acomodación) al contexto sociocultural y laboral, un alto nivel de afrontamiento a los retos constantes que plantea la vida, etc. A la luz de estas ideas cualquier técnico debe desarrollar cinco niveles de funcionamiento humano para conseguir un buen nivel de competencia afectivo-emocional:

1. **Dimensión intelectual o cognitiva del SABER:** Saber y aprender implica mantener la mente abierta al conocimiento desde la flexibilidad. Aprender durante toda la vida.
2. **Dimensión de la acción o el SABER HACER:** Competencias instrumentales para pasar de los conceptos a la acción, desarrollando habilidades necesarias para hacer bien nuestro trabajo.
3. **Dimensión motivacional que incita a la acción uniendo querer y poder hacer.** En el **QUERER HACER:** Se trata de factores de carácter interno (motivación por ser competente, e identificación con las tareas). Y externos (beneficios logrados.). Determinan que la persona se esfuerce o no por mostrar una competencia y **PODER HACER:** Factores individuales y situacionales. Individualmente alude a las potencialidades del sujeto y situacionalmente es el grado de favorabilidad del medio o los distintos grados de dificultad para mostrar un comportamiento dado.
4. **Dimensión emocional o relativa al SER y ESTAR:** Conocer nuestros afectos y emociones para relacionarnos mejor con nosotros mismos y los demás.
5. **Dimensión socioemocional o SABER CONVIVIR:** Establecer buenas relaciones con los demás afrontando de un modo efectivo y adaptativo, las demandas de los distintos entornos sociales. La unión de afectos, emociones, valores y actitudes brindarán sentido y armonía a la vida social de las personas. Aprendemos a vivir en comunidad siendo ciudadanos, solidarios, cooperativos, con conciencia de la responsabilidad y asumiendo el protagonismo social que nos toca vivir.

La construcción de las competencias afectivo-emocionales hace referencia a nuestro grado de dominio tanto en el área socioeducativa como laboral en dos bloques interdependientes:

a) **Relaciones intrapersonales** o habilidad de conocerse a sí mismo con el fin construir una autopercepción adecuada que ayude a organizar y dirigir el proyecto vital.

b) **Relaciones interpersonales** o la capacidad de entender a los demás, interactuar eficazmente con los otros mostrando sensibilidad a expresiones faciales, voz, gestos y posturas así como para responderles.

Los modelos mixtos de IE reúnen habilidades cognitivas, destrezas, objetivos, rasgos de personalidad, aspectos motivacionales junto a competencias afectivo-emocionales y sociales. Destaca el modelo de Goleman, por ser el máximo divulgador de la IE, estableciendo habilidades de procesamiento de información que se ocupan de la potencialidad del ser humano para usar las destrezas inter e intrapersonales. Las competencias emocionales que determinan el CE⁷⁵ para Goleman (1997 y 1998) son las siguientes:

a) Competencia Personal: Relaciones intrapersonales

- **Autoconciencia o autoconocimiento:** Conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones. Reconocimiento de los puntos fuertes y débiles.
 - ✓ Conciencia emocional: Reconocer las propias emociones y sus efectos.
 - ✓ Confianza en uno mismo. Tener una idea realista de las habilidades y destrezas así como una sólida confianza en uno mismo.
- **Autoestima:** Conjunto de juicios de valor sobre sí mismo ligados fundamentalmente a la sensación de valer (ser capaz) y valer para alguien (ser valorado y apreciado por los demás).
 - ✓ Valoración de uno mismo.
 - ✓ Valoración de los demás hacia uno mismo.
- **Autocontrol:** Reconocer nuestros afectos y emociones así como sus efectos y **Autorregulación:** Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.
 - ✓ Autocontrol: Manejo de emociones e impulsos perjudiciales.
 - ✓ Confiabilidad: Honestidad e integridad.
 - ✓ Integridad: Aceptar la responsabilidad del desempeño personal

⁷⁵ Es el resultado de la medición de la capacidad del individuo de sentir, entender y controlar los estados anímicos propios y los de los demás.

- ✓ Adaptabilidad: Flexibilidad para afrontar el cambio.
- ✓ Innovación: Estar abierto y dispuesto a las ideas y enfoques novedosos así como a la búsqueda de la nueva información.
- **Automotivación:** Tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos. Realizar cosas por uno mismo.
 - ✓ Motivación de logro: Esforzarse por mejorar hacia la excelencia.
 - ✓ Interés y compromiso: Defender las metas del grupo u organización, institución o empresa.
 - ✓ Iniciativa ante las oportunidades y los problemas.
 - ✓ Optimismo: Tenacidad para buscar el objetivo, pese a obstáculos y reveses.

b) Competencia Social. Relaciones interpersonales

- **Empatía:** Conciencia de las emociones, los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Ponerse en la «piel» o en los «zapatos» de los otros.
 - ✓ Comprender y desarrollar a los demás: Percibir las emociones y sentimientos ajenos e interesarse activamente.
 - ✓ Orientación hacia el servicio: Prever, reconocer y satisfacer las necesidades del cliente.
 - ✓ Aprovechar la diversidad: Cultivar oportunidades a través de diferentes tipos de personas.
 - ✓ Conciencia política: Interpretar las corrientes emocionales de grupos junto a sus relaciones de poder.
- **Habilidades sociales:** Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás sin manipulación ni coacción.
 - ✓ Liderazgo: Inspirar y guiar a individuos y/o grupos.
 - ✓ Comunicación: Ser capaz de escuchar abiertamente y transmitir mensajes claros y convincentes.
 - ✓ Influencia: Aplicar tácticas efectivas para la persuasión.
 - ✓ Catalizar el cambio: Iniciar o manejar el cambio.
 - ✓ Gestión y resolución pacífica de conflictos.
 - ✓ Crear vínculos: Gestar relaciones instrumentales.

- ✓ Trabajo en equipo: Sinergia grupal para alcanzar las metas colectivas.
- ✓ Colaboración y cooperación: Trabajar con otros para lograr metas compartidas.

Basado en la IE surge el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez (2007). Estos autores defienden que la educación emocional facilita desarrollar las competencias emocionales clasificándolas en cinco bloques, con distintas microcompetencias, del siguiente modo:

1. Conciencia emocional: Tomar conciencia y comprender las emociones propias, nombrar y clasificar las emociones e identificar y comprender las emociones ajenas.

2. Regulación emocional: Ser consciente de la relación entre cognición, emoción y comportamiento (pensar, sentir y actuar), expresar emociones adecuadamente, regulación emocional: Impulsividad, tolerancia frustración,..., habilidades de afrontamiento emocional ante las emociones negativas a través de la autorregulación, perseverar ante las adversidades y autogenerar experiencias con emociones positivas y repetirlas.

3. Autonomía emocional: Autoestima (imagen positiva de uno mismo) y automotivación (autoimplicarse emocionalmente), actitudes positivas ante la vida, responsabilidad: tomar decisiones con seguridad, ser ético,..., autoeficacia emocional: Aceptar la experiencia afectivo-emocional acorde con valores y creencias, análisis crítico de normas sociales y resiliencia: Capacidad de superar adversidades y traumas o el dolor emocional.

4. Competencia social: Dominar las habilidades sociales básicas (escuchar, saludar,...), respeto por los demás: Trata al otro como te gustaría ser tratado, comunicación de la experiencia emocional, compartir emociones y sentimientos (sinceridad, empatía, reciprocidad,...), comportamiento pro-social y cooperación: compartir, ser amable, saber espera,..., asertividad: defender opiniones, valores sentimientos y creencias. Saber decir «NO», prevención y solución pacífica de conflictos a través de la anticipación y el afrontamiento y capacidad de gestionar situaciones emocionales: Inducir la regulación emocional en los demás.

5. Competencias para la vida y el bienestar emocional (felicidad vital): Fijar objetivos adaptativos: positivos y realistas, tomar decisiones responsables, buscar ayuda y recursos para gestionar los apoyos afectivo-emocionales y equilibrar la unión entre derechos-deberes, valores, creencias para crear una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.

4. IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS AFECTIVO-EMOCIONALES A NIVEL SOCIOEDUCATIVO Y LABORAL

Una persona es competente si sabe hacer, entiende lo que está haciendo y comprende, además, las implicaciones de sus acciones en un espacio y en un tiempo determinado. Así, la persona competente aplicará el «saber» que ha aprendido, actuará globalmente (global+local) analizando el contexto, valorando la oportunidad de sus motivaciones («querer y poder saber») para tomar decisiones, «saber hacer», a la vez que se implicará personal y profesionalmente, «saber ser y estar», con actuaciones en la vida social de las personas a través del «saber convivir».

El área afectivo-emocional indiscutiblemente mueve al mundo, por lo tanto, el aprendizaje de las competencias afectivo-emocionales es un elemento clave del desarrollo integral del ser humano que ocurre a lo largo de toda su vida constituyendo en sí un proceso formativo continuo y permanente, complementario a cualquier actividad humana (personal, educativa, social y profesional).

Los afectos y las emociones están vivas en el mundo organizativo (centros educativos, instituciones y empresas) teniendo un papel central en la reorganización de los procesos que configuran del trabajo con la finalidad de crear una era más dinámica y flexible para formar y valorar el talento humano que es parte de una organización.

La educación afectivo-emocional, encargada de promover del desarrollo de las competencias, ha de ser entendida como el desarrollo planificado y sistemático de habilidades de autoconocimiento, autocontrol, empatía, comunicación e interrelación con los demás.

La dimensión afectivo-emocional del ser humano y sus competencias puede tomarse en las organizaciones como criterio para seleccionar, desarrollar, motivar e incentivar al capital humano. Se transforman en sujetos emocionalmente competentes (capital emocional⁷⁶) cuyo perfil recogen Fernández y Gironella (2012) dentro del liderazgo del siglo XXI al identificarlos como trabajadores que:

- Reconocen los errores, pero rehúsan la autocompasión.
- Son independientes pero saben actuar también en grupo.
- Son capaces de ver, a la vez, los detalles y el marco general de las situaciones.

⁷⁶ El ser humano trabajador es un activo que hay que valorar, evaluar y desarrollar. En este sentido se habla de un capital emocional integral que une lo intelectual, trascendente (percepción que cada persona tiene de sí mismo y de la organización), social y emocional. Este capital emocional define tanto el contacto entre las personas y equipos, como la interpretación de los fenómenos de la realidad (contexto) que están transitando.

- Controlan sus los impulsos.
- No tratan de hacer demasiadas cosas a la vez o demasiado pocas.
- Tienen la capacidad de aplazar la gratificación.
- Equilibran el pensamiento analítico, creativo y práctico.
- Poseen alta automotivación.
- Perseveran ante las dificultades.
- Buscan el máximo partido a sus habilidades y destrezas.
- Traducen el pensamiento en acción.
- Se orientan hacia productos, procesos y servicios.
- Completan la tarea y llegan al final para alcanzar objetivos.
- Tienen iniciativa.
- No hay miedo al fracaso. Corrigen los errores y aprenden de ellos.
- No postergan sus obligaciones y tareas.
- Tratan de superar las dificultades personales.
- Tienen autoconfianza en sus capacidades orientadas a alcanzar objetivos.

Cali, Fierro y Sempértégui (2015) indican que en la cultura organizacional⁷⁷ para hacer algo, hay que no sólo saber lo que se tiene que hacer, sino que hay que querer y poder hacerlo y hacerlo bien. Se configura así el capital emocional en los contextos organizacionales capaz de asegurar un buen desempeño personal y profesional.

Buscamos una cultura organizacional bien desarrollada siendo transparente y honesta con su personal, creando un ambiente flexible de superación para todos, en el que se puedan expresar ideas, estrategias, proyectos y opiniones como acciones que serán bien recibidas y analizadas para poder ser puestas en práctica, donde se motiva a los trabajadores y se utilizan sus emociones, sentimientos, valores y actitudes, para contribuir a su transformación en organizaciones emocionalmente inteligentes.

Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, (21), 1, 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>

⁷⁷ Forma en que las personas se comportan individual y grupalmente en las organizaciones.

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>.
- Bisquerra, R. (2007). La autonomía emocional: status quaestionis de una controversia. III *Jornades d'Educació Emocional: Regulació Emocional i Convivència*. Recuperado de http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat_anterior/iii_jornades/comunicacions/la_autonomia_personal.pdf
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://www.rerce.es/>
- Bolívar, A. (2008a). El discurso de las competencias en España: Educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 2, 1-23. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35241>
- Bolívar, A. (2008b). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio. Revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1, 1-29. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/COMPETENCIAS%20BASICAS%20Y%20CIUDADANIA.pdf>
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3667779.pdf>
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes: Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47 (2), 253-275. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/50>
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Revista Padres Y Maestros*, 361, 23-27. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/5338/5138>
- Cali, A.; Fierro, I. y Sempértégui, C. (2015). La inteligencia emocional como elemento estratégico en la empresa. *Revista Ciencia UNEMI*, 8(15), 119-125. Recuperado de <http://www.unemi.edu.ec/ojs/index.php/cienciaunemi/article/download/206/204>
- Carpenter Casajuana, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *Participación Educativa*, 15, 40-57. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n15-carpenter-casajuana.pdf>

- Esteban Chapapria, V. (Ed.) (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Fernández, J. M. y GIRONELLA; N. (2012). Liderazgo e inteligencia emocional. Las competencias emocionales en el liderazgo del siglo XXI. *Harvard Deusto Business Review*, 214, 54-64. Recuperado de <http://joaquinafernandez.com/wp-content/uploads/2014/01/HBR-julio-2012.pdf>
- Fernández-Salineró, C. (2010). Las competencias socioafectivas y emocionales en las organizaciones laborales. *Aula de Innovación Educativa*, 17(192), 38-42.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 16 (6), 110-125. Recuperado de http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=90435483&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=88&ty=81&accion=L&origen=zona_delectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=88v06n16a90435483pdf001.pdf
- GARCÍA cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 1-14. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- García Fernández, M. y Giménez-Más, S .I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. Recuperado de http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_3_N_6_ART_4.pdf
- García-Sampedro, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13540/1/ALT_16_01.pdf
- Goleman. D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores.
- Goleman. D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores.
- Goleman. D. (2000). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, González, M. y Ramírez Ramírez, I. (2011). La formación de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 8(16), 1-12. Recuperado de

<http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/pdf/gonzalez-ramirez-formacion-competencias.pdf>

Gutiérrez moar, M. C. (2008). Valores y educación Integral: Una encrucijada de caminos hacia la felicidad vital. En Sociedad Española de Pedagogía, *Actas de Comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Educación Ciudadanía y Convivencia. Diversidad y Sentido Social de la Educación* (pp. 335-341). Zaragoza. Sociedad Española de Pedagogía. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pdf/m-pedagogia2008.pdf>




Gutiérrez, M. C. y Touriñan, J. M. (2010). La educación de la sensibilidad y de los sentimientos como educación “de” la afectividad. Claves para aproximarse a la educación afectiva “por” las artes. En J. M. Touriñán (Dir.) *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp 264-309). A Coruña: Netbiblo.

Gutiérrez, M. C y Gutiérrez, T. M. (2011a): Autonomía y responsabilidad en el aprendizaje y la educación afectivo-emocional en el Programa Universitario de Mayores de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Addenda presentada al *XXX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE 11). Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación en el Siglo XXI*. Celebrado en Barcelona el 19 y 20 de Octubre de 2011. (Publicación de la Universitat de Barcelona en formato CD-ROM con el ISBN 978-84-96409-68-2).

Gutiérrez, T. M. y Gutiérrez, M. C. (2011b): Didáctica Emocional y Bienestar en el IV Ciclo de la USC. Comunicación presentada al *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación (CITE11). Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación*. Celebrado en Barcelona el 20 al 22 de Octubre de 2011. (Publicación de la Universitat de Barcelona en formato CD-ROM con el ISBN 978-84-96409-69-9). Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Neurociencia/104.pdf>

Mérida Serrano, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 11 (1), 185-212. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/364/public/364-2005-1-PB.pdf>

Moya Otero, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 21, 57-78. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2917446>

- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Francia, Paris: Autor. Recuperado en  <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Pérez Escoda, N. y Ribera Cos, A. (2009). Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 20(3), 251-256. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2009/20-3%20-%20Nuria%20Perez%20Escoda.pdf>
- Pita Yáñez, C. y Pizarro Lucas, E (Coords.) (2013). *Cómo ser competente. Competencias profesionales demandadas en el mercado laboral*. Salamanca: Cátedra de Inserción Profesional Caja Rural Salamanca, Universidad de Salamanca y Servicio de Inserción Profesional Prácticas y Empleo de la Universidad de Salamanca. Recuperado en  <https://empleo.usal.es/docs/comprof.pdf>
- Posada Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(12), 1-34. Recuperado de http://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%205/competencias_univ.pdf
- Repetto Talavera, E. y Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 1-14. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>
- Revista de Educación (2013). Monográfico N° Extraordinario sobre *Competencias básicas: Retórica o realidad*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re2013.pdf?documentId=0901e72b8176d64d>
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 13, 79-105. Recuperado de http://www.industriales.upct.es/pdfs/competencias_riesco.pdf
- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I y II. *Revista Herramientas*, (I), 56, 20-30 y (II) 57,8-14. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/E-A/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf>
- Touriñan López, J. M. (2014). Conocer, enseñar y educar no son lo mismo desde la mirada pedagógica. El reto de la construcción de ámbitos en educación. *Boletín Virtual Redipe*, 3(3), 1-28. Recuperado en  http://issuu.com/redipe/docs/boletin_832

Touriñan López, J. M. (2015). *Pedagogía Mesoaxiológica y Concepto de Educación*. Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Proyecto Tuning (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II*. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>

UNESCO (1990). *World Declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. Working documents*. New York: WCEFA.

ANEXO I: PROGRAMA DO CONGRESO

DÍA 18, mércores

9:30	Recepción de participantes / Entrega credenciais e material
10:00	Acto de apertura (Salón de actos)
11:00	Conferencia inaugural (Salón de actos)
	As competencias formais e informais, importancia e necesidade de recoñecemento na Europa 2020
	Poñente: Miguel Carretero Díaz, Universidade Complutense de Madrid
	Coordinador: Jorge Gaspar, Presidente do Consello Directivo do IEFP de Portugal
11:30	Presentación do programa: Directores e Directora do Congreso
12:00	Pausa/Café
12:30	Mesa Redonda (Salón de actos)
	Significados da avaliación do talento Vs. avaliación de competencias
	Expertos/Expertas:
	Emilio Pérez Troncoso, FEMXA-AEDIPE
	Rosa Leis Romarís, EFA Galicia
	Joaquim Luís Coimbra, Universidade de Oporto
	Ana Cristina Fonseca, DRH do Centro Corporativo SONAE
	Coordinadora: Carmen Sarceda Gorgoso, GEFIL-USC

16:00 Simposios (Salón de actos)

1/ ORIENTACIÓN-FORMACIÓN-CUALIFICACIÓN

Coordinador: José Miguel Dinis, Director de Servizos do Emprego e Formación Profesional do Instituto de Emprego de Oporto

Expertas/Expertos: Susana Agra Rama, CIFP Ánxel Casal Monte-Alto, A Coruña

Concepción Vázquez Martínez, CIFP Ánxel Casal Monte-Alto, A Coruña

Ricardo Prego Sánchez, Instituto Politécnico de Santiago de Compostela

2/ ASESORAMIENTO-AVALIACIÓN

Coordinadora: Elisa Teresa Zamora Rodríguez, GEFIL-USC

Expertas: Luz María Rodríguez González, Concello de Nogueira de Ramuín

Montserrat Nóvoa Fernández, Concello de Nogueira de Ramuín

Emilia Moreira, Centro de Emprego e Formación Profesional de Oporto

3/ EMPREGO-RECOÑECIMIENTO

Coordinador: Rodrigo Santos, Diretor do Centro de Emprego de Maia

Expertas: Isabel Gonçalves, Centro para a Cualificación e o Ensino Profesional do Centro de Emprego e FP de Oporto

Sónia Pinto, MODATEX (Portugal)

4/ ACREDITACIÓN-CERTIFICACIÓN

Coordinación: María del Carmen Santos González, GEFIL-USC

Expertas/os: Dolores Yáñez Gómez, CIFP Ánxel Casal Monte-Alto, A Coruña

Berta Vázquez García, CIFP Ánxel Casal Monte-Alto, A Coruña

Concepción Vázquez Martínez, CIFP Ánxel Casal Monte-Alto, A Coruña

Roberto Fontenla Martínez, CIFP Ánxel Casal Monte-Alto, A Coruña

20:00	Recepción no Pazo de Raxoi polo Alcalde de Santiago de Compostela

DÍA 19, xoves

10:00 Comunicacóns científicas

Aulas 7/T1. ORIENTACIÓN-FORMACIÓN-CUALIFICACIÓN

Relator: Carlos Gonçalves, Universidade de Oporto

Coordinador: Antonio Baptista, Director do Centro de Emprego e Formación Profesional de Vila Real

Aula 8/T1. ORIENTACIÓN-FORMACIÓN-CUALIFICACIÓN

Relatora: Laura Rego Agraso, UDC

Coordinadora: María Julia Diz López, GEFIL-USC

Aula 9/T2. ASESORAMENTO-AVALIACIÓN

Relatora: Inmaculada Viejo Gómez, QUELQUM

Coordinadora: Raquel Mariño Fernández, GEFIL-USC

Aula 10/T3. EMPREGO-RECOÑECIMIENTO

Relator: Rodrigo Santos, Director do Centro de Emprego da Maia

Coordinador: Manuel Trigueiro, Director do Centro de Emprego e Formación Profesional de Viana do Castelo

Aula 12/ T4. ACREDITACIÓN-CERTIFICACIÓN

Relator: João Caramelo, Facultade de Psicoloxia e Ciencias da Educación da Universidade de Oporto

Coordinador: Carlos Menezes, Director do Centro de Emprego e Formación Profesional de Braga

11:30 Conferencia (Salón de actos)

Competencias, quen as ten chámalle súas

Poñente: José Manuel Castro, Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal

Coordinadora: María del Mar Sanjuán Roca, GEFIL-USC

12:30 Pausa/Café

13:00 Experiencias e pósters (Aula 11)

	<p>Relatora: Marta Amate López, Confederación de Empresarios de Galicia</p> <p>Coordinador: Mira Paulo, Director do Centro de Emprego e Formación Profesional de Vila Nova de Gaia</p>
16:00	Panel 1 (Salón de actos)
	Avaliación e certificación da competencia profesional na Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal
	<p>Expertas/Expertos:</p> <p>Marisa Mallo Fernández, Subdirección de Cualificación da Xunta de Galicia</p> <p>María Eugenia Pérez Fernández, Subdirección de Formación Profesional da Xunta de Galicia</p> <p>Gonçalo Xufre, Axencia Nacional para a Cualificación e o Ensino Profesional de Portugal (ANQEP)</p> <p>Ana Paula Filipe, Dirección do Departamento de Formación Profesional do IEFP de Portugal</p>
	<p>Coordinador: Cesár Ferreira, Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal</p>
18:00	Conferencia (Salón de actos)
	A certificación para o recoñecemento de competencias en espazos non formais e informais: unha aproximación aos colectivos vulnerábeis
	<p>Poñente: María José Chisvert Tarazona, Universidade de Valencia</p>
	<p>Coordinador: João Sarmento, Subdelegado Rexional do Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal</p>
21:00	Concerto da Real Filharmonía de Galicia no Auditorio de Galicia do Burgo das Nacións en Santiago de Compostela

DÍA 20, venres

10:00 **Panel 2** (Salón de actos)

A formación dos/as profesionais da avaliación e asesoramento no recoñecemento da competencia profesional adquirida pola experiencia, na Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal

Expertas/Experto: Begoña Sánchez Roura, Centro Asociado da UNED de Lugo

María Dolores Vázquez Froján, Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria

José Pedro Amorim, Facultade de Psicoloxía e Ciencias da Educación da Universidade de Oporto

Coordinadora: María Luísa Rodicio García, Universidade de Vigo

11:30 **Pausa/Café**

12:00 **Conferencia clausura** (Salón de actos)

O valor da aprendizaxe baseada en competencias na formación Profesional en Europa

Poñente: Oriol Oms, Colaborador do Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional (CEDEFOP)

Coordinador: Antonio Vara Coomonte, GEFIL-USC

13:30 **Acto de Clausura**

14:00 **Entrega de certificacións**

ANEXO II: COMITÉS

Comité de Honra

Presidencia:

Juan Viaño Rey, Reitor da Universidade de Santiago de Compostela

Pedro Mota Soares, Ministro da Solidariedade, Emprego e Segurança Social

Octávio Oliveira, Secretário de Estado do Emprego

Martiño Noriega Sánchez, Alcalde de Santiago de Compostela

Salustiano Mato de la Iglesia, Reitor da Universidade de Vigo

Xosé Luis Armesto Barbeito, Reitor da Universidade da Coruña

Sebastião Feyo de Azevedo, Reitor da Universidade do Porto

António Fontainhas Fernandes, Reitor da Univ. de Trás-os-Montes e Alto Douro

António Augusto Magalhães Cunha, Reitor da Universidade do Minho

Manuel Afonso Vaz, Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa

Román Rodríguez González, Conselleiro de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia

Francisco Conde López, Conselleiro de Economía, Emprego e Industria da Xunta de Galicia

Emídio Gomes, Presidente da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região Norte

Jorge Gaspar, Presidente do Conselho Diretivo do IEFP

César Ferreira, Delegado Regional do Norte do IEFP

João Sarmento, Subdelegado Regional do Norte do IEFP

José Octávio Soares Mesquita, Delegado da Direção de Serviços da Região Norte da Direção dos Estabelecimentos Escolares

José Manuel Fernández Alvariño, Presidente da Confederación de Empresarios de Galicia

Paulo Nunes de Almeida, Presidente da Associação Empresarial de Portugal

Arménio Carlos, Secretário-geral da CGTP

Carlos Manuel Simões Silva, Secretário-geral da UGT

João Vieira Lopes, Presidente da Confederação do Comércio e Serviços de Portugal

Francisco Calheiros, Presidente da Comissão Executiva da Confederação do Turismo Português

João Machado, Secretário-geral da CAP - Confederação dos Agricultores de Portugal

António Saraiva, Presidente da CIP - Confederação Empresarial de Portugal

José Antonio Gómez Gómez, Secretario Xeral da Unión Xeral de Traballadores de Galicia (UGT)

Xosé Manuel Sánchez Aguión, Secretario Xeral do Sindicato Nacional das Comisións Obreiras de Galicia (CCOO)

Xesús Seixo Fernández, Secretario Xeral da Confederación Intersindical Galega (CIG)

Pedro Rei Vera, Presidente da Federación Galega de Empresas de Formación (CECAP GALICIA)

Justo Sierra Rey, Presidente da Fundación Galega do Metal (FORMEGA)

Fernando García Novo, Xerente da Fundación Laboral da Construción

Sonia Rodríguez-Campos González, Directora da Escola Galega de Administración Pública

Comité Organizador

Dirección:

Antonio Rial Sánchez e Margarita Valcarce Fernández, Universidade de Santiago de Compostela

César Ferreira, Delegação Regional do Norte do IEFP

Secretaría:

Laura Rego Agraso, Universidade da Coruña

Vogais:

João Sarmento, Subdelegado Regional do Norte do IEFP

Paula Santos, Núcleo de Formação Profissional da Direção de Serviços do Emprego e Formação Profissional da Delegação Regional do Norte do IEFP

Celina Geraldés, Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IEFP

José Manuel Castro, Delegação Regional do Norte do IEFP

Elisabete Pires, Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IEFP

Sílvia Vieira, Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IEFP

Marta Correia, Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IEFP

Joaquim Luís Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Eva María Barreira Cerqueiras, Universidade de Santiago de Compostela

María del Carmen Santos González, Universidade de Santiago de Compostela

María del Rosario Castro González, Universidade de Santiago de Compostela

María Julia Diz López, Universidade de Santiago de Compostela

Documentación, cartelería e logotipo:

Margarita Valcarce Fernández, Universidade de Santiago de Compostela

Revisoras:

María del Rosario Castro González

María José Méndez Lois

María Julia Diz López

María del Pilar Carnota Carneiro

Raquel Mariño Fernández

Colaboran:

Ana Parada Gañete

Marina Rivas Mata

Milena Villar Varela

Olaya Queiruga Santamaría

Comité Científico-Técnico

Presidencia:

Antonio Vara Coomonte, Universidade de Santiago de Compostela

Vice Presidencia:

Joaquim Luís Coimbra, Universidade do Porto

Vogais:

Alcides Fernandes da Moura, Universidade de Santiago de Compostela

Ana Candreva, Universidad Nacional de La Plata de Argentina

Ana Paula Filipe, Direção do Departamento de Emprego do IEFP

Antonio Rial Sánchez, Universidade de Santiago de Compostela

Bártolo Paiva Campos, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Carlos Gonçalves, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Carmen Sarceda Gorgoso, Universidade de Santiago de Compostela

Celina Geraldes, Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IEFP

César Ferreira, Delegação Regional do Norte do IEFP

Delmiro Barreiros de La Torre, Universidade de Vigo

Elisa Jato Seijas, Universidade de Santiago de Compostela

Elisa Teresa Zamora Rodríguez, Universidade de Santiago de Compostela

Elsa María Fueyo Hernández, Benemérita Universidade Autónoma de Puebla de Méjico

Filipe Gonçalves Sousa Macedo, Universidade Fernando Pessoa

Gabriel Huerta Córdova, Benemérita Universidade Autónoma de Puebla de Méjico

Gonçalo Xufre, Presidencia da Agência para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP

Jaime Vázquez López, Benemérita Universidade Autónoma de Puebla de Méjico

João Sarmento, Subdelegação Regional do Norte do IEFP

Joaquim Azevedo, Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa

José Alberto Correia, Direção da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

José Manuel Castro, Delegação Regional do Norte do IEFP

José Matias Alves, Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa

José Miguel Dinis, Direção de Serviços do Emprego e Formação Profissional da Delegação Regional do Norte do IEFP

José Tejada Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona

Laura Rego Agraso, Universidade da Coruña

Luis Carro Sancristobal, Universidad de Valladolid

Luís Imaginário, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Manuel António Ferreira da Silva, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Margarita Valcarce Fernández, Universidade de Santiago de Compostela

María del Carmen Santos González, Universidade de Santiago de Compostela

María del Mar Lorenzo Moledo, Universidade de Santiago de Compostela

María del Mar Sanjuán Roca, Universidade de Santiago de Compostela

María del Pilar Carnota Carneiro, Xunta de Galicia

María del Pilar González Fontao, Universidade de Vigo

María del Rosario Castro González, Universidade de Santiago de Compostela

María José Méndez Lois, Universidade de Santiago de Compostela

María Julia Diz López, Universidade de Santiago de Compostela

María Luisa Rodicio García, Universidade de Vigo

María Luisa Rodríguez Moreno, Universidad Autónoma de Barcelona

María Refugio Plazola Díaz, Universidad Pedagógica Nacional de Méjico

Miguel Ángel Santos Rego, Universidade de Santiago de Compostela

Miguel Ángel Zabalza Beraza, Universidade de Santiago de Compostela

Neves Arza Arza, Universidade da Coruña

Raquel Mariño Fernández, Universidade de Santiago de Compostela

Rubén Camilo Lois González, Universidade de Santiago de Compostela

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

Santiago de Compostela, 18, 19 e 20 de novembro de 2015

