



ser
jovem
ser
trabalhador

incertezas desafios respostas

XVIII CONGRESSO INTERNACIONAL
FORMAÇÃO PARA O TRABALHO - NORTE DE PORTUGAL/GALIZA
20 - 21 OUTUBRO 2016
CENTRO DE CONGRESSOS DO CASTELO DE SANTIAGO DA BARRA
VIANA DO CASTELO



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DELEGAÇÃO REGIONAL DO NORTE

Ser Jovem, Ser Trabalhador:
Incertezas, Desafios, Respostas

A importância da Educação, da Formação e do Emprego dos Jovens na
Construção dos Projetos Pessoais
e no Desenvolvimento Social e Humano.

XVIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

NORTE DE PORTUGAL-GALIZA

20 e 21 de Outubro de 2016

EDIÇÃO

Instituto do Emprego e Formação Profissional
Delegação Regional do Norte

Título

SER JOVEM, SER TRABALHADOR:
INCERTEZAS, DESAFIOS, RESPOSTAS

Direcção Editorial

Celina Geraldes

Coordenação Editorial

Sílvia Vieira, José Manuel Castro

Data da Edição

Setembro 2017

Tiragem

60 exemplares

Depósito Legal

231160/05

ISBN

978-989-638-073-1

Índice

Índice	3
Prefácio – Apresentação do Congresso	7
António Leite	9
Delegado Regional do Norte do Instituto do Emprego e Formação Profissional	
Margarita Valcarce Fernández e António Rial Sánchez	11
Universidade de Santiago de Compostela	
I PARTE – SER JOVEM, SER TRABALHADOR: INCERTEZAS, DESAFIOS, RESPOSTAS	13
Capítulo I - JOVEM E TRABALHADOR: SER OU NÃO SER?	15
Jovem e Trabalhador: Ser ou Não Ser	17
António Vara Coomonte (Universidade de Santiago de Compostela)	
Capítulo II - SER JOVEM E TRABALHADOR. DESAFIANTES INCERTEZAS: A AÇÃO LOCAL NO LOCAL DE AÇÃO!	21
Emprego Jovem: Perceções, Sinergias e Intervenções Locais	23
Filipa Viana (Gabinete de Atendimento à Família)	
Ser Jovem e Trabalhador	29
Teresa Ventin (Rede de Cooperação Eures Transfronteiriço Galiza – Norte de Portugal)	
Capítulo III - FORMAÇÃO E EMPREGO DE JOVENS: PRÁTICAS, POLÍTICAS, PRÁTICAS POLÍTICAS E POLÍTICAS PRÁTICAS	35
Contexto do Mercado Laboral em Galiza	37
Montserrat Prado (Deputada no Parlamento da Galiza/Bloco Nacionalista Galego)	
Capítulo IV - PROJETOS DE FUTURO(S): INOVAÇÃO VERSUS INVENÇÃO	41
Do Tecido Industrial às Boas Práticas na Formação – Inovação na Organização do trabalho na Escola	43
Manuel Miranda e Jorge Sotto Maior Braga (Escola Profissional do Alto Minho Interior)	
Como a Universidade do Porto trabalha a Promoção do Emprego	55
Manuel Fontes de Carvalho (Universidade do Porto/FINDE.U)	
Capítulo V - PONTES ENTRE AS MARGENS DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO E O EMPREGO/TRABALHO DE JOVENS	57
A Rede Galega de Viveiros de Empresas em centros Educativos	59
Maria Eugénia Pérez Fernández (Junta da Galiza: Formação Profissional Dual, Via direta ao emprego)	
Capítulo VI - CONTEXTOS DE TRABALHO, LUGARES DE APRENDIZAGEM DE JOVENS	65
Contextos de Trabalho, Lugares de Aprendizagem de Jovens	67
José Oreiro Pérez (Addeco/Galiza)	
Capítulo VII – CONTRA TODAS AS PROBABILIDADES- A PROMOÇÃO DO SUCESSO EM CONTEXTOS DESFAVORECIDOS	69
Contra todas as Probabilidades – A Promoção do Sucesso em Contextos Educativos	71
Maria do Céu Gomes e Joana Costa (Associação para a Educação de Segunda Oportunidade/Matosinhos)	
Capítulo VIII – O NÃO FORMAL CONTA? O VALOR DAS APRENDIZAGENS INFORMAIS	77
Educação Permanente e Cidadania: Apender a Apender	79
Alfredo Ferreira (Engenho e Obra)	

II PARTE – COMUNICAÇÕES	83
Capítulo I – SER JOVEM, SER TRABALHADOR: FORMAÇÃO QUALIFICANTE DE NÍVEL SECUNDÁRIO – PORTOS OU PONTES?	85
A Formação do Jovem por meio dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal de Goiás	87
Larissa Goulart Rodrigues Cardoso, António Rial Sánchez, Elena Fernandez Rey	
Satisfacción del Alumnado en la Formación Profesional Básica: Un Estudio de Caso	95
M-Carmen Sarceda-Gorgoso, Diego Vásquez Ramos	
Aportaciones de las Empresas de Inserción a la Inclusión Sociolaboral de Jóvenes en Situación de Exclusión	107
Igone Aróstegui Barandica, Natxo Martínez Rueda, Javier Galarreta Lasa	
A Importância da Formação Alinhada com as Necessidades Reais do Mercado de Trabalho	113
Paulo Peixoto, Teresa Carvalho	
Una Inquietud de Décadas: El Empleo Juvenil	123
Nuria Rebollo Quintela y Jesús Miguel Muñoz Cantero	
A Relación Coa Empresa do Alumnado de Formación Profesional: A Formación en Centros de Trabajo	127
María del Rosario Castro González, María Julia Diz López, Margarita Valcarce Fernández	
Inserción Laboral e Satisfacción ao Emprego: a Perspectiva do Alumnado e dos Titulados/as en Formación Profesional	133
Laura Rego Agraso, Eva M. Barreira Cerqueiras	
Factores que Inflúen na Elección de Centro no Proceso de Transición Educativa da ESO á FP: Percepcións do Alumnado	143
Ana Parada Gañete, Denébola Álvarez Seoane	
La formación en liderazgo en las alumnas de TCAE 1en el IES Lamas de Abade: Realidad y perspectivas profesionales	149
Beatriz García Antelo, María del Rosario Castro González	
Expectativas do Alumnado de Formación Profesional sobre a súa Formación e a Futura Inserción Laboral: Familia Profesional Agraria	157
Mª del Carmen Santos-González, Roberto Quintairós-Rodríguez	
Construcion dun Cuestionàrio para Coñecer as Percepcións do Alumnado sobre Transito da ESO à Formación Profesional	165
María Digna López Fernández, Raquel Mariño Fernández	
Capítulo II – SER JOVEM, SER TRABALHADOR: FORMAÇÃO SUPERIOR – PONTES E PORTOS	171
Expectativas y Creencias de Universitarios ante su Proceso de Inserción Sociolaboral	173
Cristina González Lorente, Mirían Martínez Juárez, Pilar Martínez Clares	
Adquisición de Competencias Transversales por los Estudiantes de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación	181
Cristina Ceinos Sanz, Miguel Anxo Nogueira Pérez	
O vínculo Universidade - Empresa Através das Prácticas Profesionais	189
Denébola Álvarez Seoane e Ana Parada Gañete	
Impacto del Aprendizaje-Servicio en el Desarrollo de Competencias Genéricas en Educación Superior	201
Ígor Mella Núñez, Alexandre Sotelino Losada, Cristina Varela Portela	
La Transición al Empleo de los Jóvenes de la UNED Pontevedra	211
María Luisa Rodicio-García, Cristina de Dios Viñas, Natalia Abalde Amoedo	
Do Ensino Superior para o Mercado de Trabalho	219
Isabel Ardions	
Capital Cultural y Rendimiento Académico: Participación del Alumnado en la Configuración de la Jerarquía Escolar	225
Gabriela Míguez Salina, Leticia López Castro, Jéssica Núñez García	
Transições no Ensino Superior: Relações com Stress Percebido e Ajustamento Académico	233
Maria do Céu Taveira, Rita Martins, Íris M. Oliveira, Cátia Marques, Filipa Silva	

Rendimiento Académico y Cyberbullying: Nefastas Consecuencias para la Empleabilidad.....	239
Letícia López Castro, Gabriela Míguez Salina, Diana Priegue Caamaño	
La inserción Socio-Laboral de los Graduados Universitarios. Un Modelo de Investigación	
The Social-labour Insertion of Graduates. A research Model	243
Jesús García Álvarez, Ana Vázquez Rodrigues, Alexandre Sotelino Losada	
Capítulo III – ORIENTAÇÃO: PROCESSOS, PROFISSIONAIS, MODELOS E METODOLOGIAS.....	249
IEFP Informação	251
Emília Moreira, Marco Bento, Sónia Coelho	
Percepção dos Orientadores Europeos sobre o Emprego dos Recursos Tecnológicos no	
Desenvolvimento de Acções de Mobilidade Internacional coa Mocidade	257
Cristina Ceinos Sanz, Miguel Anxo Nogueira Pérez	
Análise de Materiais Didáticos para a Inserção Laboral Elaborados no Âmbito Local.....	263
Denébola Álvarez Seoane, Ana Parada Gañete	
Dissertações de Doutoramento sobre Desenvolvimento de Carreira dos Jovens: Contributos	
para Investigação e Prática	271
Bruna Rodrigues, Sílvia Cordeiro, Ana Daniela Silva, Cristina Costa Lobo, Maria do Céu Taveira, Íris Oliveira, Cátia Marques	
El Desarrollo de la Creatividad en Estudiantes de Educación Primaria: Relaciones con la	
Empleabilidad en la Etapa Joven	277
María del Pilar Gonzalez Fontao, Margarita Valcarce Fernandez	
Capítulo IV – SER JOVEM: APRENDIZAGENS/COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS/EDUCAÇÃO	
NÃO-FORMAL/CERTIFICAÇÃO.....	291
Relevancia de Alguas Competecias Transversales Itpersoales e la Empleabilidad.....	293
Mª del Carmen Gutiérrez Moar, Silvana Longueira Matos	
Coaching Educativo como Estrategia Metodológica para la Autoeficacia en Estudiantes de	
Secundaria	301
Marta Virgós Sánchez, María del Henar Pérez Herrero, Joaquín Burguera Condon	
La Educación no Formal como Desafío: Oportunidades en el Desarrollo Personal y Profesional	
de la Juventud.....	309
Ana Vázquez Rodríguez, Jesús García Álvarez, Ígor Mella Núñez	
Novas Formas de Trabajo e Emprego: Cambios na Formación?.....	317
Eva M. Barreira Cerqueiras, Laura Rego Agraso	
Impacto de los Programas Integrados para el Empleo en los/las Participantes	323
Margarita Valcarce Fernández, Yaiza Fernández Abal	
Saber Comunicar em Público – Soft Skill Essencial aos RH num Mundo Global	333
Zita Romero Gonçalves	
Ser Jovem, Ser Trabalhador: Incertezas, Desafios e Respostas	337
Celestina Silva	
Irreverência... Talvez?	343
Isabel Maria Rodrigues Gonçalves	
Diseño y Desarrollo de un Proyecto Emprendedor de Economía Social en Formación	
Profesional.....	345
Antonio Fabregat Pitarch, Isabel Maria Gallardo Fernández	
A Xuventude, Protagonista do seu Proceso de Incorporación ao Mundo do Trabalho.	
Análise de Proxectos Europeos	351
Elena Fernández Rey, Rebeca García Murias, Mª Blanca Garea Gestal	
Vias para Adquisición de Certificados de Profesionalidade.....	359
Marina Mata Rivas, Olaya Queiruga Santamaria	
Desenvolvimento do Talento, Emprego e Qualidade de Vida: O Papel da RSC	363
Olaya Queiruga Santamaria, Marina Mata Rivas	
The M.O.D.E.L Profile: Proposing a Teacher's Profile for Formal Curricular Units Promoting	
Transferable Skills in Higher Education.....	371
Patrícia Araújo, Rosina Fernandes	

Comportamento de Jovens Consumidores: Orientações para a Educação Social na Promoção do Consumo Frugal, Ético e Sustentável.....	379
Rosina Fernandes, Patrícia Araújo, Emília Martins, Francisco Mendes, Cátia Magalhães	
Conocimiento y Uso de Técnicas Cualitativas y Cuantitativas para la Recogida de Información por Parte del Alumnado de Educación Social de la Universidad de Santiago de Compostela.....	385
Paula Outón Oviedo, Miguel Anxo Nogueira Pérez	
Los Conocimientos y las Concepciones Erróneas de los Futuros Pedagogos Sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).....	395
Paula Outón Oviedo	
Cultura Emprendedora Basada en Valores Éticos y Sociales.....	403
Antonio Fabregat Pitarch, Isabel Maria Gallardo Fernández	
Claves para Educar y Formar para ser trabajadores Resilientes.....	409
M ^a del Carmen Gutiérrez Moar, M ^a Esther Oliveira Oliveira	
 III PARTE – APRESENTAÇÕES (POWER POINTS).....	 417
Contextos de Trabalho, Lugares de Aprendizagem de Jovens.....	419
Paula Arriscado e Luís Caseiro (Grupo Salvador Caetano)	
O programa de Garantia Xvenil en Galicia.....	435
Juan José Lirón Lago (Secretaria Geral de Emprego da Junta da Galiza)	
Plan Eduemprende. Programa Empreende: A Rede de viveiros de empresa en centros educativos.....	477
Maria Teresa Moya Fernández (Empreendimento e Programas Europeus na Formação Profissional da Junta da Galiza)	
 ANEXOS.....	 509
Anexo I – Comissão de Honra.....	511
Anexo II – Comissão Científica.....	515
Anexo III – Comissão Organizadora.....	519
Anexo IV – Programa.....	523

PREFÁCIO

APRESENTAÇÃO DO CONGRESSO



António Leite

Delegado Regional do Norte do
Instituto do Emprego e Formação
Profissional, IP

Com a realização deste Congresso, assinalamos dezoito anos de trabalho conjunto do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP), da Universidade do Porto, da Junta da Galiza, da Universidade de Santiago de Compostela, de centenas de homens e mulheres que exemplificam como é possível a colaboração entre gentes e instituições diferentes quando sabemos colocar em primeiro lugar a nossa missão e o serviço público.

Decidimos realizá-lo em Viana do Castelo por reconhecermos nestas terras e nas suas gentes e dirigentes uma capacidade de fazer e de modernizar sabiamente doseada com uma vontade de manter a identidade, não por ser melhor, mas por ser diferente e mostrando-se orgulhosos dessa identidade em tempos de globalização e de apagamento aparente das diferenças. Ainda Viana do Castelo por ser o nosso Norte mais a Norte e um dos locais onde mais se faz sentir esta capacidade de cruzar fronteiras que é também um dos designios destes nossos Congressos.

Dezoito anos não é daqueles números redondos que tanto gostamos de assinalar, mas é um número simbólico, pois convencionou-se que assinalava a chegada à idade adulta, ao mesmo tempo que mantém um forte apelo de juventude. Aproveitando este duplo significado, quisemos dedicar esta edição aos jovens. Não por adesão a qualquer modismo que nos impõe uma pretensa cultura jovem em que ser-se jovem é um valor em si mesmo, mas por pensarmos que trabalho e juventude continuam a manter uma relação difícil e complexa.

De facto, as mais altas taxas de desemprego continuam a fazer-se sentir nos jovens, o contingente de jovens desocupados, entre os 16 e os 24 anos, é, no nosso país, de 100.000, os jovens de hoje enfrentam pela primeira vez nas últimas quatro décadas um mercado de trabalho em que os direitos laborais são inferiores aos que a geração anterior usufruiu, a permanência em casa e na dependência dos pais prolonga-se ao longo dos vinte e mesmo dos trinta anos (num país em que a idade média de saída de casa já era das mais altas na Europa). Por outro lado, a juventude é o ponto mais óbvio de encontro do Trabalho com a Educação e gostaríamos também que este congresso marcasse um aprofundar do trabalho conjunto do IEFP e das Escolas.

Os indicadores mais nítidos de melhoria neste campo apontam para que a formação/qualificação realizada através de modalidades de ensino e formação profissional têm sempre melhores perspectivas de emprego quando o contexto de trabalho é uma componente relevante de aprendizagem.

Queremos que estas pontes entre as nossas duas regiões sejam inspiradoras para as pontes que temos de alargar entre os vários serviços públicos que têm em comum o foco do desenvolvimento pessoal, cultural, educativo, profissional e cívico das cidadãs e dos cidadãos.

Este é também um momento de relembrar o que é o nosso património comum e que nos une de que destaco:

- Assegurar ou contribuir para assegurar trabalho com direitos;
- Encarar o trabalho como fator de dignificação da condição humana;

- Tratar o trabalho como elemento de integração dos jovens, mas trabalho adequado ao desenvolvimento físico e psicológico de cada indivíduo em cada idade e não de forma precoce;

Por outro lado, a crise não pode justificar tudo e não devemos incorporar esse conceito na nossa prática nem sequer no nosso discurso. A crise não pode justificar a exploração desenfreada da mão de obra; a crise não pode justificar um discurso e uma atitude fatalistas e deterministas de que nada podemos fazer; a crise não pode justificar a desregulação e a total individualização da relação de trabalho pois, e citando o religioso francês do século XIX, Henri Lacordaire “Entre o forte e o fraco, entre o rico e o pobre, entre o senhor e o servo é a liberdade que oprime e a lei que liberta”.

Devemos continuar a trabalhar para contribuir para mais emprego, mais trabalho, mais produção e melhor distribuição de riqueza. Ao baixar as taxas de desemprego, contribuímos também para a livre circulação de pessoas e não para uma circulação forçada de pessoas. Estes são os nossos compromissos com a sociedade num contexto, como nos lembra Maria de Lurdes Rodrigues, de um pressuposto de nos inserirmos numa sociedade regida por três princípios fundamentais: Economia de mercado, Democracia política e Estado Social.

Se em cada dia do nosso trabalho, nos lembrarmos destes princípios, estaremos certamente a desempenhar a nossa missão e a responder a cidadãos e a cidadãs que nos procuram e para as/os quais existimos.

Se o conseguimos estaremos a contribuir para uma Euro Região mais justa, mais desenvolvida e mais democrática.



Margarita Valcarce Fernández
Universidade de Santiago de
Compostela

Antonio Florencio Rial Sánchez
Universidade de Santiago de
Compostela

A xuventude é un dos colectivos máis significativos da poboación activa. Como di o título deste congreso, na actualidade debe afrontar desafíos e respostas nas que se espera por parte do resto da sociedade a mostra da súa contribución, da que pouco coñecemos e da que moito nos ocupamos nos distintos contextos nos cales prestamos atención a súa realidade.

A elevada taxa de desemprego que afecta a este grupo da poboación agocha outras realidades nas que quixemos poñer o foco de atención neste dezoito congreso, referímonos ás relacionadas coa formación, a cualificación, e a orientación para o emprego dos/as xoves, entre as que destacan os/as que non obteñen as titulacións obrigatorias, os/as que nin traballan nin estudan, aqueles/as que son segregados polo xénero, raza, cultura, relixión, etnia ou diversidade funcional, os/as que teñen que reconverter as súas carreiras profesionais, os/as que aceptan empregos por debaixo da súa cualificación ou en sectores para os cales non se prepararon, os/as que migran buscando emprego noutros países, e mesmo os que regresan para retomar as súas vidas laborais e as veces tamén formativas. As dificultades que están a vivir para acceder ao emprego impactan directamente no seu desenvolvemento persoal e profesional con efectos inmediatos, difíciles de revertir no desenvolvemento social e humano.

Inda que coñecemos historicamente os beneficios da cualificación, as inversións na formación e na orientación non parecen ser suficientes para servir de ponte ao emprego, a disfunción está a ser nuclear nestas realidades se temos en conta cifras e resultados. As crises non so afectan as persoas, tamén poñen en cuestión as tendencias, enfoques, modelos, e estratexias; aumentan as ameazas internas e externas, e a vulnerabilidade do colectivo dos/as xoves convertese nunha característica permanente do mesmo.

Estas circunstancias son compartidas na súa esencia por Portugal e Galicia, reflexionamos e tratamos de atopar algunhas respostas ás preguntas esenciais deste congreso: sobre as formacións máis efectivas, as que están en risco de desaparecer, as oportunidades obxectivas da formación profesional fronte a outras alternativas dos sistemas educativos e de formación, as taxas de abandono e "fracaso", a flexibilidade e rixidez dos modelos en relación a contextos de traballo dinámicos e cambiantes, a confianza/desconfianza na efectividade das metodoloxías de aprendizaxe conforme as esixencias e valoración dos sistemas de produción, o encontro entre empregadores, mediadores e oferentes, a valía dos modelos de orientación, o verdadeiro significado do desempeño laboral, etc.

Non deberemos esquecer que nos atopamos nun momento no cal podemos comezar a calibrar cunha maior nitidez os efectos das novas tecnoloxías na organización do traballo e no mapa de profesións, ocupacións e postos de traballo e nos modelos de formación. Nestes dous días de reencontro reflectimos, discutimos e identificamos proxectos valiosos no ámbito do ensino, a formación, a cualificación e a orientación, volvendo sobre os modelos, sistemas e institucións, políticas e boas prácticas de innovación. Non foron suficientes pero si ilustradores de camiños novos a seguir, nos cales afondar e dos que

emerxeran investigacións e a proxección dalgunhas solucións ata agora non ensaiadas na formación permanente dos/as xoves como estratexia de inclusión e recoñecemento.

I PARTE

SER JOVEM, SER TRABALHADOR:
INCERTEZAS, DESAFIOS, RESPOSTAS

CAPÍTULO I

JOVEM E TRABALHADOR: SER OU NÃO SER?

Joven e trabalhador: ser ou não ser

De modo explícito o implícito, toda disertación tiene, o debe tener, un marco de referencia epistemológico por el que se identifica, a no ser que se opte por el procedimiento ecléctico, cuya principal metodología es la exposición arbitraria de contenidos, obviando la conexión de las variables intervinientes en la temática.

Pues bien, quiero decir expresamente que fundamentaré la breve presentación que voy a hacer en la necesidad de tener en cuenta el punto de vista estructural, para exponer un tema tan complejo como es la relación joven- trabajo. Pondré el hincapié en la consideración de la interrelación dinámica de las variables que intervienen, que han de ser contextualizadas en un sistema político caracterizado por una filosofía social concreta.

Es decir, propongo y aconsejo considerar la temática del mundo laboral de la juventud en toda su dimensión compleja de la morfogénesis que la configura, y la demarcación de situaciones en que se contextualiza, y todo ello bajo el prisma del ámbito socio-político en el que se producen.

Simplificando las posibilidades de esa filosofía social que dinamiza el conjunto, y sólo a modo de ejemplo, podemos hablar de neoliberalismo o socialdemocracia como contextos distintos en los que se desarrollan las posibles variables a considerar en la temática juventud y trabajo.

Creo que para centrar esa temática a tratar sería mejor poner el título que encabeza esta disertación, *Joven e trabalhador*, con interrogantes, y así decir *¿Joven e trabalhador?* Un interrogante que requiere una respuesta que no es fácil. ¿Qué tipo de joven y qué tipo de trabajador y en qué circunstancias de la dinámica social?

Porque la juventud, como dice Pierre Bourdieu, no es más que una palabra. Es un proceso complejo de situaciones que se pueden dar. De ahí que la respuesta al interrogante tenga muchos ángulos, especialmente los relacionados con las variables "política social de empleo" y "situación laboral del país", entendidos como marco de referencia. Y como marco concreto de pertenencia, las diferentes posibilidades de trabajo de la juventud en cuanto demarcación de estatus; pero tratadas no de modo aislado, sino en relación a las distintas posibilidades respecto a los "resultados académicos obtenidos", que son certificados mediante los respectivos diplomas, que a su vez son producto de los pertinentes exámenes.

Dicho de otro modo: sobre todo en el ámbito de la juventud hay una conexión lógica entre la política laboral y la política escolar, ambas diseñadas por el mismo gobierno conforme a su ideario socio-político. Hablo de "capital escolar" alcanzado en sus diversas variantes progresivas por los jóvenes: desde el fracaso escolar y las posibilidades de titulación en los estudios obligatorios, a los estudios de post graduación de master y doctorado.

Y hablo de “capital laboral” para referirme al puesto de trabajo conseguido en la posición social, relacionado con el “capital escolar” como rango académico alcanzado.

La pedagogía idealista, que consciente o inconscientemente trata los hechos educativos como si no fueran de este mundo, entiende como fatalista o economicista esta conexión entre capital escolar y capital laboral. Y hasta el propio término “capital” le parece foráneo. Olvida que la misión de la escuela es la formación de los ciudadanos en los conocimientos necesarios para la vida social y que el aprendizaje del rol del empleo es uno de los objetivos de la enseñanza escolar; lo que se traducirá en una configuración de estatus laborales que conllevan una respectiva distinción social. Si se prefiere: diversidad de títulos o acreditaciones académicas, (es imprescindible relacionarlos, sobre todo, con la diversidad sociocultural de origen) diversidad de puestos laborables, diversidad salarial, diversidad de poder adquisitivo y diversidad de consumo tanto de bienes materiales como culturales. Recordemos al respecto a algunos clásicos. Yo propongo, sin mayores justificaciones: Émile Durkheim y su *División social del trabajo* y Pierre Bourdieu y su *Distinción*. Hay otros. Y una pléyade de idealistas que ponen el énfasis (y mucho) en un análisis estrictamente educativo sin una imbricación socio - estructural justificativa, y ello en el planteamiento y en la propuesta.

Expuesto lo anterior, hay que matizar esa conexión entre capital laboral y capital escolar. No es tan lineal ni tan mecánica como puede parecer. Como ya se ha dicho, hay que acudir a la dinámica de la filosofía social que orienta la política de empleo. Y tener en cuenta las circunstancias en las que se desenvuelve. Y hacer una valoración ética. Porque como también he dicho, los diplomas y los empleos tienen un valor en el mercado socio- laboral y consecuencias en el diseño de la dinámica social.

En el acceso al puesto laboral, público-funcionario o privado, la meritocracia planteada por Max Weber es un principio exigible; pero la neutralidad aparente que conlleva, ha de ser complementada por el otro principio previo que supone la igualdad de oportunidades ante la obtención de los títulos.

Además hay tener en cuenta que, en la determinación neoliberal que impera, ese mercado socio- laboral se ha convertido, en muchas ocasiones, en un “mercadeo” donde prevalece el interés del capital en detrimento de la valoración justa de los títulos académicos pertinentes, y de una justa, reconocida y debidamente computada jornada laboral; lo que constituye toda una determinación de esa filosofía social que marca las directrices ante una coyuntura determinada. En el caso de España la última reforma laboral ha sido determinante para abaratar la mano de obra. Y ahí está buena parte de la filosofía social que atañe al mundo laboral de la juventud. La juventud es un eslabón más de la dinámica estructural. Pero es también el colectivo que más empeoró.

Algunos ejemplos sobre la situación creada: con el diploma de graduado superior alguien opta, por necesidad, a un puesto que sólo requeriría la titularidad de formación profesional de primer grado, y por méritos gana ese puesto, pero con el salario equivalente al puesto al que se opta y con el beneficio del capital empresarial, que además se aprovecha de los conocimientos superiores del graduado. O los excesos del propio capital que computa oficialmente unas pocas horas al trabajador pero exigiendo más horas trabajadas que esas computadas. En muchos casos cobrando por debajo del salario mínimo interprofesional. En época de crisis y de necesidad, o lo tomas o lo dejas. Es cierto que los jóvenes con estudios superiores tienen más posibilidades de emancipación, pero también es cierto que casi un 56% de los que trabajan están sobrecualificados, siendo en las mujeres del 64%. Es decir, la formación no se corresponde con el empleo.

Según datos del Observatorio de la Emancipación del Consejo de la Juventud de España, en el último informe del primer semestre de 2016, uno de cada tres jóvenes gallegos “con trabajo” vive en el umbral de la pobreza, valorada conforme estándar del INE que tiene en cuenta las personas que disponen de unos ingresos inferiores al 60% de la renta mediana disponible; es decir, viven una alarmante situación de trabajo precario. Porque el 93, 7 % de la población de 16 a 29 años tiene trabajos temporales y sólo el 6,3 % consiguen un trabajo indefinido. La culpa es de la crisis, que no es sólo económica; es también de política social, pues la política laboral lo fomenta o lo consiente. Hablan de jóvenes con trabajo precario, ¿Y los que no tienen ni esa precariedad ni algún tipo de ayuda?

Preguntas clave que nos interesan ¿Qué nivel de estudios tienen esos jóvenes de trabajo precario y cuánto tiempo llevan en esa situación? ¿Tienen esperanza de un futuro mejor? ¿Pueden emanciparse? ¿Y los que vuelven a los estudios, porque pueden hacerlo y son conscientes de su necesidad, con la esperanza de mejores posibilidades laborales? ¿Y en qué situación se encuentran los que no estudian ni trabajan? ¿Y los que se ven obligados a emigrar a otros países?

Ya he dicho que la situación de la juventud ha de ser analizada en el marco general de la política laboral y en sus causas y consecuencias estructurales. Y el ambiente no es muy optimista. El último informe de la OCDE del 23 de noviembre (que añadido a la exposición oral) dice que España está a la cabeza en desigualdad pese a la mejoría económica y muestra que entre 2010 y 2014 los empleados españoles con los sueldos más bajos sufrieron el mayor recorte salarial de entre todos los países de la OCDE, sólo por detrás de los trabajadores peor pagados de Portugal. En España, a pesar del prolongado período de fuerte creación de empleo estimulado por la reforma laboral de 2012, se ha producido una acentuada caída de

los ingresos procedentes del trabajo, sobre todo entre los salarios más bajos. Según la OCDE, en Portugal la situación de los trabajadores peor remunerados es incluso peor, porque los ingresos del trabajo que percibe el 10% de los trabajadores con sueldos más bajos descendieron incluso más, en parte por un desempleo de larga duración muy alto y la congelación del salario mínimo.

Lo anterior se explica por los niveles persistentemente altos de desempleo de alta duración, la caída de los salarios reales y la también persistente segmentación del mercado laboral. España tiene, además, la mayor proporción de trabajadores pobres. Según datos de Eurofound, a pesar del incremento que ha experimentado la ocupación, la precariedad laboral en España trasciende las cifras de paro y temporalidad. Quienes tienen empleo soportan condiciones peores que la media europea.

Se me ocurre preguntar, ¿la reforma laboral de 2012, ha supuesto un estímulo positivo o negativo? Depende del ángulo ideológico con que se mire. El caso es que las estadísticas nos dicen que un 28,6% de los españoles está en riesgo de pobreza y exclusión social. ¿Aumenta la desigualdad o se mantiene? Los datos parecen decir que se mantiene, lo que no es motivo de alegría dada la gravedad de la situación. Una cosa es mantenerse y otra disminuir. Simplificando la respuesta diré que la desigualdad existe, que nos topamos con ella con sólo abrir los ojos a la realidad. Y en este marco general hay que considerar la situación laboral de la juventud que es la que ha salido peor parada de la crisis. Según la OCDE ha habido una distribución desproporcionada de los costes de la crisis en contra de la juventud.

Hay que tener en cuenta que casi la mitad de las personas menores de 25 años está en paro, y entre los 25 los 30 la tasa baja, pero sigue en lo alto con un 28,4%. Dice Víctor Reloba del Consejo de la Juventud de España, según el último informe del primer semestre de este año, que nuestro país no es para jóvenes, entre otras razones porque el 80% de los menores de 30 años sigue sin conseguir salir de la casa de los padres (emancipación), y que la mayoría de los que han logrado irse, un 85% del total, no ha podido hacerlo a nivel individual, sino en compañía de otro con quien compartir una vivienda de tamaño reducido.

Apoyándome también en datos del Consejo de la Juventud, conviene matizar que al tener en cuenta la población inactiva hay que referirse a aquellas personas de más de 16 años que no están clasificadas ni como ocupadas ni paradas, y que ser inactivo no siempre es sinónimo de "nini", (ni estudian ni trabajan), porque el 83,6% del total de la población juvenil inactiva lo es porque está recibiendo algún tipo de formación o que está cursando estudios.

En el contexto expuesto, el panorama de los llamados "ninis" (ni estudian ni trabajan) es especialmente grave. La agencia estadística Eurostat presentó el 11 de agosto pasado datos preocupantes al respecto, pero advierto que sólo tiene en cuenta los "ninis" entre 20 y 24 años. En la Unión Europea casi cinco millones de jóvenes no dedican su tiempo ni a la formación ni al empleo. Italia y Grecia encabezan la lista en una clasificación en la que España ocupa el sexto puesto. Y además ha sido el tercer país donde ha aumentado el número de "ninis" en esa franja de edad, un período crítico para la obtención del primer trabajo que en muchos casos coincide con la finalización de la carrera universitaria. Sólo en Italia y Grecia están peor. Los datos del informe constatan que uno de cada cinco españoles, es decir, el 22,2%, ni estudia ni trabaja, están fuera del juego del empleo y de la formación. En esta franja de edad hay que tener en cuenta los que han dado por finalizados sus estudios universitarios, con lo que quedan fuera del juego de los que estudian formando parte del conjunto del paro. Otro tema distinto es el análisis de las posibilidades laborales de esos que han finalizado los estudios teniendo en cuenta sobre todo el tiempo que tardan en emplearse en trabajos propios de su formación y la sobre cualificación que sufren.

La variable geográfica juega su papel. También según datos de Eurostat hay una notable diferencia entre países del norte y del centro comunitario y del sur. Mayores posibilidades de futuro laboral, por orden, en Holanda, Luxemburgo, Alemania, Suecia y Dinamarca, con menor porcentaje de "ninis". España ha pasado de estar por debajo de la media en el año 2006 (inicio de la crisis) a superarla ampliamente.

He hablado ampliamente de la necesidad estructural del análisis, en cuya dimensión no debe faltar la consideración "dinámica". La posibilidad laboral fácil, sobre todo en el mundo de la construcción, supuso que muchos abandonaron los estudios, y la crisis conlleva que muchos regresen o continúen estudiando. Así, si en 2006 sólo el 28,6% de la juventud entre 20 y 24 años se dedicaba exclusivamente a cursar estudios, en 2015 es el 46,3%, siendo España el tercer país de la UE con un porcentaje mayor de los que tienen el estudio como actividad central. El porcentaje de los que se dedicaban exclusivamente al empleo ha pasado del 44,3% al 22,2%. Sólo en Grecia hay menos proporción de jóvenes trabajando.

Los datos de Eurostat, ya lo he advertido, hacen referencia a la franja de edad entre los 20 y los 24 años. Pero es muy importante el de los 24 hasta los 29-30, sobre todo para calibrar la evolución de los que tienen estudios universitarios.

Del mismo modo que es muy importante la franja de edad de los 16 a los 20 años para valorar el inicio del abandono escolar temprano, y el mayor riesgo de desamparo y de exclusión social de una población con una formación justa, y sin motivación o posibilidades para continuar estudiando, en un mundo laboral muy deficiente y que, además, pide cualificación. Es perentorio el estudio del perfil social de este tipo de abandono escolar temprano teniendo en cuenta sobre todo las variables estructurales del origen socio-cultural: y las posibilidades que les ofrece el entorno geográfico en que viven. Porque hay diferencias.

Así, teniendo en cuenta el porcentaje de 18 a 24 años que no han completado la segunda etapa de la educación secundaria, el País Vasco consigue la mejor puntuación, (13,14), y la peor Baleares (36,46). Son entornos geográficos distintos, con distintas políticas sociales y educativas, y con distintas posibilidades de empleo, uno más industrial y otro más abocado al trabajo temporal del turismo.

Y como colofón estructural: si la juventud, en pleno período de capacidad productiva, no puede computar oficialmente una cotización suficiente, y por tanto no cotiza lo necesario, con una población envejecida como la existente, ¿qué ocurrirá con el futuro del sistema de pensiones que tienen los que ya no trabajan?

Conclusión: hemos de plantearnos una revisión del estado de bienestar, y mejor hacerlo desde la perspectiva del modelo socialdemócrata que desde el neoliberal, distinción que ya he dicho simplifica mucho las posiciones, pero que las orienta.

FUENTES DOCUMENTALES

OBSERVATORIO DE EMANCIPACIÓN DEL CONSEJO DE LA JUVENTUD DE ESPAÑA (2016). Madrid

OCDE (2016): *Panorama de la educación*. París

EUROFOUND (2016); *La juventud en España*. París

EUROSTAT (2016): *Estadísticas de desempleo y más allá*. Luxemburgo

CAPÍTULO II

SER JOVEM E TRABALHADOR. DESAFIANTES INCERTEZAS:
A AÇÃO LOCAL NO LOCAL DA AÇÃO!

Emprego jovem: perceções, sinergias e intervenções locais

Resumo

No decurso do trabalho desenvolvido no projeto CLDS Viana Consigo, coordenado pelo Gabinete de Atendimento à Família, procura-se trazer à reflexão as perceções dos diferentes interlocutores envolvidos na empregabilidade e inclusão dos jovens, apresentando os contributos da intervenção local nesta área. Estimulando a proatividade de todos os agentes locais na busca de respostas para os desafios que a população jovem enfrenta, o CLDS Viana Consigo edifica a sua ação através de um sistema de proximidade e parceria local. Esta lógica de intervenção permite potenciar redes de comunicação informais, flexíveis e ágeis entre os vários atores sociais, que são cruciais na criação de respostas ajustadas às necessidades dos jovens trabalhadores e do mercado de trabalho. Como resultado deste trabalho de campo, cruzam-se perceções dos vários intervenientes (jovens, entidades empregadoras, instituições de educação/formação, instâncias públicas) acerca das desafiantes incertezas que a transição para o mercado de trabalho (MT) invoca, nomeadamente os desajustes entre competências e oportunidades no MT, o défice de competências transversais necessárias à procura ou criação de emprego, o desencorajamento e falta de motivação dos NEET (Not in Education, Employment, or Training) e a volatilidade dos incentivos à empregabilidade dos jovens. Perante estas necessidades emergentes, são apresentadas algumas ações que o CLDS Viana Consigo desenvolve no terreno com os seus parceiros locais como forma de favorecer a inserção profissional dos jovens. Em tom de conclusão, é importante sublinhar a necessidade de se reforçar as sinergias entre os setores social e privado na formulação e implementação de novas abordagens para a criação de emprego jovem; partilhar e disseminar as boas práticas e avaliar o seu impacto; e, sobretudo, não se circunscrever a ação de todos os atores ao flagelo do desemprego jovem num processo de desresponsabilização social e de culpabilização da vítima.

Palavras-chave: emprego jovem, desafios, perceções, sinergias, boas práticas.

¹ Correspondência com a autora: Gabinete de Atendimento à Família, Rua da Bandeira, 342, 4900-561 Viana do Castelo. Endereço de correio eletrónico: clds@gaf.pt

O programa CLDS (Contratos Locais de Desenvolvimento Social) tem como finalidade promover a inclusão social das pessoas, através de ações a executar em parceria, por forma a combater a pobreza persistente e a exclusão social (Portaria, 179-B/2015). Integrado na rede nacional de CLDS, o projeto CLDS Viana Consigo, coordenado pelo Gabinete de Atendimento à Família, contempla como área geográfica de intervenção todas as freguesias situadas a norte do rio Lima, no concelho de Viana do Castelo. Na promoção do crescimento sustentável e inclusivo desta população, a ação do CLDS assenta em 3 eixos de intervenção: emprego, formação e qualificação; intervenção familiar e parental; e, capacitação da comunidade e das instituições. A sua lógica de atuação é pautada por um sistema de proximidade e estabelecimento de parcerias, estimulando a proatividade dos agentes locais na busca de respostas para os desafios que a população enfrenta.

No âmbito do trabalho desenvolvido na área do emprego jovem, o CLDS *Viana Consigo* dirige a sua intervenção não só aos jovens em transição para a vida ativa ou em risco de abandono escolar, como às entidades empregadoras locais, instituições de educação/formação e instâncias públicas, com o intuito de potenciar a sustentabilidade das redes de comunicação entre estes agentes sociais, que são essenciais na criação de respostas ajustadas às necessidades dos jovens e do mercado de trabalho.

Desafios da transição para o mercado de trabalho sob o olhar dos diferentes intervenientes

Neste matching de esforços conjuntos dos vários stakeholders envolvidos na promoção do emprego jovem, ressaltam as suas perceções sobre os desafios que a transição para o mercado de trabalho invoca.

Nos dias de hoje, a transição para o mercado de trabalho adquire um caráter progressivo e que se estende no tempo, pois não se caracteriza como uma simples etapa de passagem, mas sim como um período complexo de exploração de identidades, de construção de um projeto de vida e de ajustamento e acumulação de experiências (Arnett, 2000; Cardoso, Escária, Ferreira, Madruga, Raimundo & Varanda, 2012; Symonds, Schwartz & Ferguson, 2011).

Relativamente às perceções que os jovens tecem sobre este processo de transição, destaca-se, desde logo, a mudança de papel de estudante para trabalhador. Por um lado, o público jovem ambiciona a sua autonomia em relação aos pais e o seu reconhecimento e sucesso profissional, mas por outro sente que não está devidamente preparado para assumir as responsabilidades e enfrentar as vicissitudes deste novo papel, pois tem consciência das características do mercado laboral, designadamente dos fenómenos de precarização laboral.

De acordo com Stamm (2006) e Weller (2007 *in* Gata, Oliveira & Silva, 2014), apesar das inúmeras transformações que se tem vindo assistir no mercado de trabalho, o emprego não deixa de ser considerado pelos jovens como uma aspiração individual e uma fonte de realização, do qual depende a sua autonomia económica e residencial. Por outro lado, neste processo de transição escola-mercado de trabalho é comum a sensação de estar parcialmente na adolescência e parcialmente na idade adulta, tratando-se de um período de exploração de identidades (Symonds *et al.*, 2011). Simultaneamente, os jovens são confrontados com as características precárias do próprio mercado, nomeadamente o trabalho a tempo parcial, os salários baixos, o trabalho a partir de empresas de trabalho temporário e o primeiro emprego nem sempre estar relacionado com a sua formação (Keep, 2011).

Acoplado a este sentimento de falta de preparação, surgem as expectativas em relação ao ambiente pré e pós-transição (escola-trabalho) e à forma como serão acolhidos pelas entidades empregadoras. A passagem de um contexto em que se sentem confortáveis, familiarizados e acompanhados pelos seus pares para um ambiente que exige o estabelecimento de novas relações sociais com pessoas de diferentes idades, preferências e interesses exige um grande esforço de adaptação por parte dos jovens.

Outra perceção expressa pela camada juvenil refere-se à experiência profissional, destacando a sobrevalorização das competências técnicas por parte dos empregadores em detrimento das competências transversais. Os jovens sentem que têm dificuldades acrescidas em conseguir emprego, porque não possuem capital humano específico que os permita concorrer com os trabalhadores mais velhos. Este facto aliado ao contexto de imprevisibilidade e competitividade do mercado de trabalho faz com que as oportunidades sejam ainda menores. Conscientemente, eles revelam que têm a perceção que o emprego existe em menor quantidade e qualidade, pois muitos dos empregos existentes são instáveis, mal pagos e oferecem pouca progressão profissional.

Quanto ao papel dos agentes educativos, políticos e sociais neste processo de transição, os jovens salientam que existe falta de informação e pouca preparação para o mercado de trabalho; os apoios/incentivos sociais são escassos; as aulas deviam ter uma componente mais prática; e, a oferta formativa é desadequada aos seus interesses profissionais, levando a um sentimento de voz passiva em relação ao futuro. A este respeito, percecionam que a mobilidade internacional pode ser uma alternativa, já o investimento na formação não parece ser uma solução, pois acham que a continuação dos estudos nem sempre se traduz na aquisição de um emprego congruente com o percurso qualificativo.

Segundo Andrade (2010) e Weller (2007 in Gata, Oliveira & Silva, 2014), a aposta prolongada que muitos jovens fazem no seu percurso formativo nem sempre é consentânea com a profissão que vêm a exercer no futuro. Este desapontamento que muitos jovens qualificados experienciam por não conseguirem um trabalho ajustado às suas competências acaba por ter impacto junto de outros jovens, levando-os a acreditar que a formação a longo prazo não compensa o esforço e o empenho (Keep, 2011).

Como consequência destas perceções, verifica-se um número crescente de jovens desmotivados neste processo de transição e integração no mercado de trabalho. A este “desencorajamento” está associado o fenómeno dos NEET (Not in Education, Employment, or Training), levando à compreensão da perda de contacto com o mercado de trabalho e à desistência dos jovens de continuarem à procura de emprego (Bureau Internacional do Trabalho, 2012).

Segundo o último relatório da OCDE (2016), 15% de jovens portugueses com idades entre os 15 e os 29 anos não estudam, nem trabalham, nem estão em formação. No caso de Portugal, a crise destruiu entre um quarto e um terço dos empregos detidos por jovens. Este relatório revela também que os jovens com percursos formativos de menor duração apresentam maior dificuldade em conseguir emprego. Em Portugal, o abandono escolar afeta mais do que um em cada três jovens. Deste modo, é consensual que longos períodos de desocupação levam os jovens a desacreditar nas instituições, reforçando o ciclo vicioso da sua inatividade.

Passando às **perceções dos empregadores**, estes ressaltam o desencontro entre as competências procuradas e as apresentadas pelos jovens, nomeadamente ao nível das *soft skills*. De acordo a literatura (Mitchell, Skinner & White, 2010; Robison & Garton, 2008; Robles, 2012; Shuayto, 2013 in Gata *et al.*, 2014), a expansão da economia global e o aumento da competitividade fazem com que os empregadores procurem cada vez mais pessoas não só com conhecimentos técnicos, mas também com competências transversais desenvolvidas. Este tipo de competências constitui um elemento diferenciador na escolha de um candidato.

Os empregadores referem até, que além do desencontro, percecionam um défice de competências transversais nos jovens, como a capacidade de resolução de problemas, saber comunicar de diferentes formas, iniciativa, criatividade, empatia, versatilidade e trabalho em equipa. Segundo os empregadores, perante a mudança contínua na estrutura e organização do trabalho, os jovens devem estar imbuídos do espírito de compromisso organizacional (“vestir a camisola”), serem proativos e identificarem-se com a cultura da organização. Efetivamente, num contexto vincado por uma terminologia assente em conceitos de flexibilidade, polivalência e policompetência, exige que os jovens desenvolvam a sua capacidade de adaptação a condições e exigências profissionais mutáveis (Parada & Coimbra, 2004; Gata *et al.*, 2014).

Verifica-se, assim, por parte das entidades empregadoras alguma demissão da responsabilidade e participação ativa na gestão de carreira e aspirações profissionais do público jovem, reforçando que devem ser os próprios jovens os responsáveis por adquirir e demonstrar as competências e características valorizadas pelos empregadores.

Na linha desta perceção, os empregadores enfatizam o desajustamento entre a preparação dada pelo sistema de ensino e as necessidades do mercado de trabalho. Para além dos jovens não se estarem a formar nas áreas com mais saídas profissionais, não estão a ser preparados com as competências que são exigidas no mercado de trabalho.

De acordo com o relatório “*Education to Employment: Getting Europe’s Youth Into Work – A road with many barriers*” (Mourshed *et al.*, 2014 in Gata *et al.*, 2014), Portugal, Grécia e Itália são casos apontados em que os jovens terminam o seu percurso qualificativo em áreas com níveis de recrutamento pouco significativos. Além de referir, que três em cada dez empregadores portugueses afirmam não estar a ocupar as vagas por não encontrarem candidatos com as competências que procuram.

Na origem deste desencontro, as entidades empregadoras apontam a falta de proximidade entre o tecido empresarial e as instituições de ensino e formação, destacando que a escassa comunicação entre ambos conduz ao desconhecimento sobre os conteúdos que realmente são essenciais no processo de transição.

Outro obstáculo percecionado refere-se à volatilidade dos incentivos à empregabilidade dos jovens. Ao longo dos últimos anos a rotatividade das medidas ativas foi significativa, questionando-se o impacto das mesmas. Deste modo, os empregadores sentem que a sua voz é importante na formulação e avaliação destes incentivos.

Quanto às **perceções das instituições de ensino e formação** a respeito da preparação dos jovens para o mercado de trabalho, destaca-se a limitada receptividade das entidades empregadoras em promover formação em contexto real (*on-the-job training*). As escolas e entidades formadoras expressam dificuldade em se articularem com os empregadores no sentido de conseguirem estágios curriculares para os estudantes, denotando alguma resistência por parte destes, justificada pela disponibilidade temporal e de recursos que têm de conceder para orientar o jovem estagiário.

Os agentes educativos enfatizam também questões de gestão de tempo e recursos, que, muitas vezes, constituem um obstáculo à devida preparação dos jovens para os desafios que processo de transição

invoca. As mudanças que o sistema de ensino/formação sofreu ao longo dos anos, nomeadamente o aumento da burocratização, impedem que as entidades disponibilizem mais tempo para materializar estratégias inovadoras de promoção da empregabilidade jovem. Além disso, focam a necessidade de se aumentarem as equipas multidisciplinares, de forma a poder proporcionar ao jovem uma intervenção adequada às suas necessidades, bem como à conjuntura do mercado de trabalho, que está em contínua transformação.

A este respeito, as instituições de ensino/formação sentem que deviam ter mais formação especializada, com a finalidade de adquirir e atualizar os seus conhecimentos sobre o modo como o mercado funciona e as competências que procura. A lógica de constante atualização promove uma correta avaliação dos seus objetivos e das suas estratégias ao nível da preparação dos alunos (Bennett, 2012; Shuayto, 2013).

Por fim, destacam a necessidade de se intensificar o diálogo entre os diferentes *stakeholders* na procura de um maior ajustamento entre a esfera educativa/formativa e a esfera profissional.

Tal como vários autores referem, caso este esforço conjunto não ocorra, persiste o risco das instituições de ensino e formação continuarem a preparar os jovens de forma inadequada, incrementando o gap entre a oferta e a procura de competências (Buhler, 2012; Ferguson, 2010; Keep, 2011; Rosenberg *et al.*, 2012 *in* Gata *et al.*, 2014).

Sinergias e práticas desenvolvidas na promoção da inserção profissional dos jovens

Pautado pela sua lógica de proximidade e estabelecimento de sinergias, o CLDS *Viana Consigo* atua localmente em rede com os diferentes intervenientes (jovens, empregadores, instituições de educação/formação, organizações públicas e associações locais), focando a sua intervenção nas áreas do emprego, formação e empreendedorismo.

Relativamente ao trabalho de campo desenvolvido nestas áreas, este contempla diferentes ações, entre as quais:

a) Projetos de intervenção em orientação profissional

Como metas preconizam-se apoiar o processo de transição dos jovens para o mercado de trabalho e contribuir para a redução das taxas de saída precoce dos sistemas de educação e formação profissional. Neste sentido, procura-se fomentar a aquisição e desenvolvimento de competências facilitadoras da integração profissional; orientar o público-alvo para as diferentes oportunidades de inserção profissional e sensibilizar para a aprendizagem ao longo da vida e o investimento na qualificação.

Estes projetos de intervenção são adequados às necessidades dos jovens e consoante o diagnóstico das mesmas são desenvolvidas diferentes atividades, cujas temáticas vão desde a motivação, criatividade e inovação, trabalho no estrangeiro, gestão do tempo, trabalho em equipa, perfil profissional nas redes sociais, preparação para entrevistas, comunicação e auto-apresentação (*pitch*) e formação contínua.

b) Dia do recrutamento

Definindo-se como meta principal apoiar o processo de transição dos jovens para o contexto laboral, estabelecem-se como objetivos promover a aproximação dos estudantes ao mercado de trabalho, potenciando o encontro direto com os empregadores e envolver os estudantes na elaboração de ferramentas de empregabilidade.

Esta atividade consiste em proporcionar aos jovens uma experiência real de um processo de recrutamento e seleção com entidades empregadoras. Os jovens selecionados neste processo têm a oportunidade de realizar um estágio de verão em contexto real de trabalho.

c) Emprego à mesa

Este projeto estabelece como meta contribuir para o aumento da empregabilidade de jovens qualificados, através da concretização dos seguintes objetivos: facilitar o desenvolvimento de competências promotoras da inserção profissional e apoiar as entidades empregadoras na concretização de processos de integração profissional e social.

Trata-se de um círculo de eventos que reúne, informalmente, os estudantes do Instituto Politécnico e entidades empregadoras. É composto por uma conferência, na qual o mote de discussão é o Emprego Jovem, e quatro jantares, que possibilitam o estabelecimento de redes de contacto entre os estudantes e as entidades empregadoras.

d) Serviço de apoio à entidade empregadora

Esta ação tem como meta cooperar para o aumento do número de integrações profissionais e sociais. Deste modo, procura-se sensibilizar os empresários, as instituições e as entidades empregadoras locais para uma participação ativa na concretização de medidas ativas de emprego e processos de inserção profissional e social.

Este serviço presta acompanhamento ao nível da capacitação para novas formas de recrutamento e seleção de candidatos e do apoio na submissão de candidaturas a medidas de apoio/incentivo à contratação.

No âmbito do empreendedorismo, o objetivo de ação do CLDS *Viana Consigo* passa por promover a educação empreendedora, capacitando para a adoção ou reforço de atitudes empreendedoras, facilitadoras da iniciativa empresarial e integração profissional.

Neste sentido, são realizados diferentes programas e workshops com os jovens, de forma a explorar as questões da importância do planeamento, comunicação, estimulação criativa, gestão do risco, gestão do tempo, liderança e trabalho em equipa. Igualmente, presta-se acompanhamento a diferentes entidades na realização de iniciativas, de modo a potenciar a colaboração, articulação e rentabilização de recursos entre os agentes locais.

Considerações Finais

Em tom de conclusão, é essencial reforçar as sinergias entre o setor social e o setor privado na formulação e implementação de novas abordagens para a criação de emprego jovem, ajustadas às constantes mutações que o mercado de trabalho vai sofrendo.

Aumentar as iniciativas de segunda oportunidade, em termos de educação formal, para os jovens é outro requisito obrigatório para promover a melhoria da empregabilidade, a maior produtividade e o desenvolvimento socioeconómico.

Neste contexto, a partilha e disseminação de boas práticas e a avaliação do seu impacto é essencial para se envolver toda a comunidade e não se circunscrever a ação de todos os atores ao flagelo do desemprego jovem num processo de desresponsabilização social e de culpabilização da vítima (Ryan, 1976).

Referências Bibliográficas

- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, 28, 255-267.
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Bennett, R. (2002). Employers' demands for personal transferable skills in graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and an associated empirical study. *Journal of Vocational Education and Training*, 54, 457-476.
- Bureau Internacional do Trabalho (2012). A crise do emprego jovem: tempo de agir. *Conferência Internacional do Trabalho*, 101ª Sessão (edição em língua portuguesa, Cooperativa António Sérgio para a Economia Social). Genebra: Bureau Internacional do Trabalho.
- Cardoso, J. L., Escária, V., Ferreira, V. S., Madruga, P., Raimundo, A., & Varanda, M. (2012). Empregabilidade e ensino superior em Portugal. *A3ES Readings*, n.º 3. Lisbon: A3ES.
- Gata, H., Oliveira, A., & Silva, R. (2014). Faz-te ao Mercado: Estudo sobre o (Des)controlo entre a procura e a oferta de competências no mercado de trabalho e a sua relação com a empregabilidade jovem. *TESE – Associação para o Desenvolvimento*. Lisboa.
- Keep, E. (2011). Youth transitions, the labour market and entry into employment: Some reflections and questions. *SKOPE Research Paper No. 108*. Oxford: SKOPE.

- OECD (2016). Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264261488-en>
- Parada, F., & Coimbra, J. L. (2004). Os jovens e a transição para a vida profissionalmente activa. In *Necessidades de formación e deseño curricular por competencias: actas do V congreso internacional de Galicia e Norte de Portugal de formación para o traballo*.
- Portaria n.º 179-B/2015 de 17 de junho. *Diário da República n.º 116/2015 - I Série*. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Lisboa.
- Ryan, W. (1976). *Blaming the victim*. NY: Random House.
- Stamm, M. (2006). Youth unemployment outline of a psychosocial perspective. *European Journal of Vocational Training*, 39, 105-114.
- Shuayto, N. (2013). Management skills desired by business school deans and employers: an empirical investigation. *Business Education & Accreditation*, 5, 93-105.
- Symonds, W. C., Schwartz, R. B., & Ferguson, R. (2011). Pathways to prosperity: Meeting the challenge of preparing young Americans for the 21st century. *Report issued by the Pathways to Prosperity Project, Harvard Graduate School of Education*.

Ser Jovem e Trabalhador

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en toda Europa, los factores económicos dominan la movilidad tanto en el ámbito de las empresas como de las personas.

La movilidad para vivir y trabajar en otro país de la Unión Europea se ha incrementado en los últimos años. Cada vez más personas quieren aprovechar las oportunidades de empleo y formación que ofrece Europa y cada vez más empresas optan por buscar trabajadores adecuados más allá de las fronteras de su país.

Buscar empleo y trabajar más allá de nuestras fronteras, si es por elección propia, puede ser una experiencia gratificante, tanto profesional como personalmente, pero no es fácil llevarla a cabo. Encontrar empleo en un mercado laboral desconocido es el primer obstáculo.

La movilidad geográfica en Europa es y parece ser que será cada vez más "selectiva" en los próximos años. Esta selectividad se caracteriza por una tendencia cada vez más marcada hacia la movilidad temporal, la relación entre industria y mundo académico y el incremento de los desplazamientos transfronterizos regulares de carácter profesional.

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

Creada en 1993, EURES es una red de cooperación entre la Comisión Europea y los servicios públicos de empleo europeos de los Estados miembros del EEE, cuyo propósito es el de proporcionar servicios de información, asesoramiento y contratación/colocación (búsqueda de empleo) a los trabajadores y empresarios, así como a cualquier ciudadano que desee beneficiarse del principio de la libre circulación de las personas. Los recursos conjuntos de los miembros y organizaciones asociadas de EURES proporcionan una sólida base para que la red EURES ofrezca servicios de alta calidad a trabajadores y empresarios.

Las regiones fronterizas son áreas geográficas que registran importantes flujos de personas que viven en un país y trabajan en otro, teniendo que hacer frente a diferentes prácticas nacionales y sistemas jurídicos y teniendo que lidiar diariamente con obstáculos administrativos, jurídicos o fiscales a la movilidad.

*Con objeto de satisfacer las necesidades de información y coordinación relacionadas con la movilidad laboral en las regiones fronterizas, la Comisión Europea apoya la creación de **ESTRUCTURAS TRANSFRONTERIZAS** que, dentro de la Red EURES, ponen en comunicación a los servicios públicos de*

empleo con los de formación profesional, las organizaciones patronales con los sindicatos, las autoridades locales y otras instituciones que trabajan en el empleo y la formación profesional.

Las asociaciones transfronterizas EURES son un valioso punto de contacto entre las administraciones de empleo, tanto regionales como nacionales, y los interlocutores sociales. También representan un elemento importante para controlar estas «cuencas de empleo» transfronterizas, que son un elemento clave para el desarrollo de un verdadero mercado de trabajo europeo.

Considerando la necesidad de mejorar la transparencia del mercado de trabajo transfronterizo y facilitar la movilidad de los trabajadores entre Galicia y el Norte de Portugal, en diciembre de 1997 la **Xunta de Galicia** y el **Instituto do Emprego e Formación Profesional de Portugal**, firman el Convenio Marco por el que se constituye el servicio EURES TRANSFRONTEIRIZO GALICIA - NORTE DE PORTUGAL, en el que se integran además otros organismos socios:

- Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE)
- Consello Sindical Interrexional Galicia-Norte de Portugal (CSI),
 - Unión General de Trabajadores de Galicia (UGT-Galicia),
 - Sindicato Nacional Comissões Obreiras de Galicia (SN CC.OO de Galicia),
 - União Geral de Trabalhadores de Portugal (UGT-Portugal)
 - Confederação Geral de Trabalhadores Portugueses (CGTP-IN)
- Confederação de Empresarios de Galicia,
- Associação Industrial do Minho (AIM),
- Associação Empresarial de Viana do Castelo (AEVC),
- União Empresarial do Vale do Minho,
- Associação Empresarial do Alto Tâmega,
- Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho,
- Federación Galega de Municipios e Provincias,
- Comunidade de Trabajo Galicia – Norte de Portugal
 - Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte (CCDRN),
 - Secretaría Xeral de Relacións Exteriores - Xunta de Galicia ,
- Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte
- Universidade do Minho,
- Universidade de Vigo,

- Los firmantes de este acuerdo se comprometen entre sí y ante la Comisión Europea a perseguir, conjuntamente, los siguientes objetivos con base en la Decisión 2012/733/CE de la Comisión de 26 de noviembre de 2012 y en el Reglamento (UE) 2016/589 de 13 de abril de 2016 relativo a una red europea de servicios de empleo (EURES), al acceso de los trabajadores a los servicios de movilidad y a la mayor integración de los mercados de trabajo, de acuerdo con sus responsabilidades a nivel transfronterizo:

- a) El desarrollo de un **mercado de trabajo transfronterizo abierto y accesible** respetando estrictamente las normas laborales y los requisitos legales aplicables;
- b) La compensación y la colocación a escala transfronteriza, mediante el **intercambio de ofertas y demandas de empleo** y la participación en actividades de movilidad específicas en el ámbito de la UE;
- c) La transparencia y el **intercambio de información sobre el mercado de trabajo** de la Euroregión, en particular sobre las condiciones de vida y de trabajo y sobre las oportunidades para la adquisición de competencias;
- d) El desarrollo de medidas para promover y facilitar la movilidad de los jóvenes trabajadores;
- e) El intercambio de información sobre **prácticas profesionales y de aprendizaje** y la posible realización efectiva de las mismas;
- f) La elaboración de métodos e indicadores al efecto.

Actualmente existen doce asociaciones transfronterizas en EURES, repartidas geográficamente por toda la UE y situadas en diecinueve países.

DATOS DE MOBILIDAD:

La Euroregión Galicia-Norte de Portugal, con una población de 6,4 millones de habitantes, se configura tradicionalmente como un espacio de fuerte complementariedad e interrelación social, económica y cultural, pleno de oportunidades y con un gran potencial de desarrollo en un contexto de internacionalización de la economía.

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

En el marco de la Euroregión G-NP es necesario diferenciar diversas categorías básicas de trabajadores que se desplazan entre los dos lados de la "raia".

1. Trabajadores **transnacionales** que optan por fijar su residencia en el Estado del que no son nacionales y en el que pasan a desarrollar su actividad;
2. Trabajadores **transfronterizos**, que viven en un Estado y trabajan en otro;
3. Trabajadores **desplazados** en el ámbito de una prestación de servicios de carácter transnacional o transfronteriza.

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

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

EURES-T G-NP elabora anualmente un informe de "Indicadores de Mobilidade Transfronteiriza" que publica en su web.

Algunos datos de interés que podemos extraer del último Informe de Indicadores de Movilidad Transfronteiriza 2015, elaborado por EURES-T G-NP son:

- El número de **ciudadanos de nacionalidad portuguesa residentes en Galicia** en 2010 fue de 21.434; en 2011 fue de 22.010; en 2012 fue de 22.797, en 2013 fue de 21.670 (fuente INE)
- El número de **ciudadanos de nacionalidad española residentes en el Norte de Portugal** en 2010 fue de 2.607; en 2011 fue de 2.641 ;en 2012 fue de 2.632, en 2013 fue de 2.632 (fuente Serviço de Estrangeiros e Fronteiras)
- El número de **contratos con ciudadanos de nacionalidad portuguesa realizados en Galicia**; en 2010 fue de 10.425; 8.598 en 2011, en 2012 fue de 7.229, en 2013 fue de 6.930 (fuente: Serviço Público de Emprego de Galicia).
- El número de **ciudadanos con nacionalidad portuguesa inscritos en la Seguridad Social de Galicia** en 2011 fue de 8.683; en 2012 fue de 5.851, en 2013 fue de 6.685 (fuente: Tesoureria Geral da Segurança Social)
- El número de **ciudadanos con nacionalidad española inscritos en la S. Social en los distritos del Norte de Portugal** en diciembre de 2010 fue de 1.683; en 2011 fue de 1.629, en 2012 fue de 1668, en 2013 fue de 1.862 (fuente: IIES Estatísticas da Segurança Social).
- Esta cifra se incrementa en 650 personas pertenecientes al colectivo sanitario registrado en la Administração Regional de Saúde.
- El número de **ciudadanos de nacionalidad portuguesa desplazados a Galicia en el ámbito de una prestación de servicios transfronteiriza**, que comunicaron este desplazamiento a la Dirección Xeral de Relacións Laborais da Xunta de Galicia fue de 3.349 en 2010; 1.267 en 2011 ; 3.093 en 2012; 1.874 en 2013 (elaboración propia con datos suministrados por el Ministerio do Trabalho e Solidariedade y por la XdG);
- El número de **trabajadores galegos desplazados al Norte de Portugal** en el ámbito de una prestación de servicios transfronteiriza fue de 4. 026 no ano 2010; en 2011 fue de 2023; en 2012 fue de 2.082 y en 2013 fue de 2.341 según TGSS

De la observación de estos datos, de los datos recogidos en los informes "Indicadores de Mobilidade Transfronteiriza junto con el análisis de otros estudios e informes (Anuario Estatístico 2012 – Xunta de Galicia. Consellería de Facenda; Estudo Socioeconómico da Fronteira entre Portugal e España 2013 – Diputación de Salamanca. RIET) podemos apuntar que la frontera Galicia-Norte de Portugal presenta un eje urbano A Coruña – Vigo-Braga-Porto bien conectado, con densidades de población aceptables y el mayor flujo de intercambios de personas y mercancías. Se observa también un desequilibrio litoral-interior.

EURES TRANSFRONTEIRIZO GALICIA-NORTE PORTUGAL

La creación del servicio **EURES Transfronteirizo Galicia-Norte Portugal** en diciembre de 1997, obedeció al objetivo y compromiso común de los organismos socios de mejorar la situación del mercado de empleo de Galicia y el Norte de Portugal, creando un **mercado de empleo transparente** y desarrollando un sistema de **cooperación y colaboración entre los SPE y los agentes sociales representativos de la Euroregión** que facilitasen y potenciasen la movilidad transfronteriza de trabajadores y empleadores.

EURES-T Galicia North Portugal se ha convertido en una estructura de referencia en la Euroregión,

en lo que respecta al conocimiento de derechos y obligaciones relativas a la movilidad transfronteriza de trabajadores y empresarios y así lo reconoce

Además, funciona como punto de encuentro de organismos e instituciones relacionadas con la movilidad.

**En 2011 el SEPE, representante de España en la Red EURES, encargó a una consultora especializada la realización de una evaluación externa que analizó las actividades EURES y EURES-T G-NP durante el período 2007-2010. Entre las conclusiones señaladas por la consultora se destaca " ... la actividad realizada por esta estructura transfronteriza (EURES-T G-NP) es altamente positiva. Su actividad resulta de gran relevancia no solo en lo que respecta en la prestación de servicios para demandantes de empleo, trabajadores y empresas sino también en el establecimiento de puentes institucionales entre los dos países, así como en la realización de buenas prácticas relativas al desarrollo económico y social)*

Los organismos que integran la estructura transfronteriza EURES-T Galicia-Norte Portugal se comprometen entre sí y ante la Comisión, a desarrollar un Catálogo de Servicios y a desarrollar un Plan de Actividades anual, en consonancia con sus propios objetivos y funciones:

- Los **Servicios Públicos de Empleo** centran su acción en la prestación de todos aquellos servicios y realización de actividades que puedan conducir a la creación de un mercado de empleo transparente y complementario en lo que respecta a la información sobre ofertas y demandas de empleo, colocaciones y oportunidades de formación profesional transfronteriza. Para ello centrarán sus esfuerzos en establecer y fortalecer contactos entre dirigentes de servicios de empleo y responsables y técnicos de oficinas de empleo fronterizas, conocer la estructura orgánica y procedimientos de trabajo, para desembocar en la creación de una verdadera red de empleo transfronteriza donde los EURES Advisers desempeñen un papel de vital importancia;
- **El CSI G-NP** es un organismo que se especializa en la organización de reuniones sectoriales para determinar las similitudes, diferencias y complementariedades entre los principales sectores de actividad de la frontera; desarrollar campañas de información sobre los derechos de los ciudadanos de la Comunidad Europea, en particular con respecto a la movilidad geográfica y la libre circulación en la Euroregión Galicia-Norte de Portugal; identificar los obstáculos a la movilidad transfronteriza y establecer contactos con las organizaciones e instituciones que puedan eliminarlos; establecer una red de la colaboración con otros organismos e instituciones relevantes en la movilidad transfronteriza (inspección de trabajo y seguridad social de Galicia y Portugal);
- **Las Asociaciones Empresariales** integradas en EURES-T Galicia-Norte de Portugal están especializadas en proporcionar a los empresarios de Galicia y Norte de Portugal información sobre la situación real y potencial del mercado de trabajo transfronterizo. También se ocupan de sensibilizar a los empresarios de la Euroregión sobre los beneficios y potencialidades que para el desarrollo de sus empresas puede suponer la incorporación de personal transfronterizo, ofreciendo información sobre los servicios EURES disponibles para empleadores en el propio país y en otros países EURES, requisitos especiales y desafíos relacionados con la contratación transfronteriza, derechos, obligaciones y procedimientos vinculados con estas contrataciones. Las asociaciones empresariales alentarán y fomentarán la colaboración entre los propios empresarios que comparten experiencias en la gestión de las empresas transfronterizas, tanto en los dominios relacionados con el manejo de recursos comerciales como humanos. Promoverán también el uso de la red EURES-T Galicia-Norte de Portugal entre los empleadores y la creación del propio empleo con dimensión transfronteriza;
- **Las Universidades** se especializarán en el suministro de información sobre el mercado de empleo transfronterizo y transnacional entre sus jóvenes estudiantes, el personal docente, investigador y de servicios presentando así la Euroregión como un único mercado de empleo, donde los jóvenes pueden iniciar su experiencia profesional en empresas radicadas en Galicia o en el Norte de Portugal;
- **Las Asociaciones Municipales** se centrarán en el desarrollo de acciones que conduzcan a mejorar el vínculo entre las agencias locales de organismos e instituciones vinculadas al empleo y la formación (Ayuntamientos, Cámaras de comercio, Seguridad Social, Finanzas...) y EURES-T, para ampliar la red de colaboradores a nivel local.

En 2016, el Plan de Actividades desarrollado por los organismos que constituyen EURES-T NP-G se concentró en la realización de acciones para la consecución de los siguientes **objetivos**:

1. **Ofrecer a los trabajadores transfronterizos** actuales y potenciales, a través de los consejeros EURES y de otro personal de las organizaciones miembro del partenariado, **servicios de información y consejo** sobre ofertas de empleo, solicitudes de empleo y condiciones de vida y trabajo así como otra información relevante relativa al mercado de trabajo en la región fronteriza, tal como seguridad social, impuestos o legislación laboral;

2. **Ofrecer a los empleadores**, a través de los consejeros EURES y de otro personal de las organizaciones miembro del partenariado, **servicios de información y consejo** sobre el reclutamiento transfronterizo de trabajadores de ambos Estados Miembro, o sobre cómo aprovechar las competencias y cualificaciones de los trabajadores transfronterizos, o como preparar y publicitar ofertas de empleo y solicitudes en el mercado de empleo transfronterizo y como desarrollar una cultura de bienvenida y una política de integración para trabajadores de las regiones transfronterizas;
3. **Facilitar el ajuste entre oferta y demanda de empleo**, colocación y reclutamiento en el mercado de empleo transfronterizo y desarrollar proyectos conjuntos de reclutamiento en consonancia con la Reforma EURES;
4. Diseñar e implementar un servicio de **“Ventanilla Única”** que combine e integre diferentes servicios en cada país de la región transfronteriza, facilitando el acceso a servicios ofrecidos por la estructura transfronteriza; en particular será bienvenida la cooperación con las autoridades fiscales y de seguridad social, como complemento al catálogo de Servicios EURES y el enfoque adoptado por la Reforma EURES por los países concernidos;
5. Proporcionar **servicios nuevos y especializados no disponibles hasta el momento** o sólo disponibles parcialmente, tales como la contribución a cubrir posibles lagunas del Catálogo de Servicios EURES en lo que respecta a servicios específicos cuya necesidad esté demostrada en la región transfronteriza (ej. Servicios de apoyo para el pos-reclutamiento, combinación de formación y colocación, servicios específicos para la colocación de desempleados de larga duración, de jóvenes...);
6. Control y seguimiento de las colocaciones de trabajadores transfronterizos en la región para analizar la calidad de las ofertas de empleo, la integración de estos trabajadores, los beneficios socioeconómicos de la movilidad transfronteriza para esos trabajadores, empleadores y para la comunidad local;
7. Desarrollar e implementar una **cooperación más integrada entre la estructura transfronteriza y las autoridades responsables de la fiscalidad, seguridad social y aplicación de la legislación laboral** estableciendo una cooperación apropiada y mecanismos de referencia para proporcionar un servicio más eficiente a empleadores, demandantes de empleo y trabajadores en consonancia con la Reforma EURES;
8. Contribuir y desarrollar **proyectos específicos de colocación en cooperación con la industria local**, en particular PEMES, enfocados al crecimiento y el empleo en la región transfronteriza;

La Xunta de Galicia y el Instituto do Emprego e Formación Profesional de Portugal, con una rotación de 3 años, son los únicos beneficiarios directos de la contribución de la Comisión Europea, y proceden a la distribución de los fondos financieros entre los respectivos socios de EURES-T G-NP, de acuerdo con lo aprobado por la Comisión con respecto al Plan de Actividades.

CATALOGO DE SERVICIOS DE EURES TRANSFRONTEIRIZO G-NP

Además de las actividades que los organismos socios de EURES-T G-NP desarrollan con el objeto de facilitar y potenciar la movilidad transfronteriza en la Euroregión, una de las tareas fundamentales es la de prestar servicios de Información (sobre oportunidades de empleo y legislación laboral, fiscal y de seguridad social), Ajuste (entre Oferta y Demanda de Empleo transfronteriza) y Colocación, dirigidos a Demandantes de Empleo, Empleadores y Trabajadores de la Euroregión G-NP, conforme se establece en la Carta EURES aprobada por la Comisión Europea.

Los servicios descritos anteriormente son prestados por la Oficina de Coordinación EURES-T G-NP, con sede en Valença (Pt) y por la Red de consejeros EURES que realizan sus funciones de información, orientación y colocación, desde los siguientes organismos e instituciones:

- Xunta de Galicia – 1 conselleiro EURES en Vigo + 1 conselleiro EURES en Ourense
- Instituto do Emprego e Formación Profesional (Pt) – 1 conselleiro EURES en Valença (Pt)
- Confederación de Empresarios de Galicia – 1 conselleiro EURES en Santiago de Compostela
- Associação Empresarial do Alto Tâmega – 1 conselleiro EURES en Chaves (Pt)
- Consello Sindical Interrexional G-NP – 1 conselleiro EURES en Oporto (Pt)
- Universidade de Vigo – 1 conselleiro EURES

En lo que respecta al servicio de atención al público, información y asesoramiento, en el año 2015 fueron atendidas **2.078 consultas**, presencialmente y a través de atención telefónica o por correo electrónico.

El mayor porcentaje de consultas recibidas (**67%**) corresponde a usuarios que demandan información sobre **oportunidades de empleo** en la UE y, específicamente, en la Euronregión. A estos usuarios se les facilita también información sobre derechos y deberes de los trabajadores transfronterizos (y desplazados). Además, las consejeras EURES de Vigo y Valença desarrollaron conjuntamente **22 proyectos de reclutamiento** específicos que implicaron la tramitación de 30 ofertas de empleo.

Un **32%** de los usuarios de EURES-T G-NP solicitaron información sobre **derechos y deberes** de trabajadoras y empleadores transfronterizos en materia laboral, prestaciones de Seguridad Social, asistencia sanitaria, tributación, prestaciones de desempleo y homologación de títulos para el ejercicio de la actividad profesional.

Se realiza semanalmente un intercambio de información sobre oportunidades de empleo en Galicia y Norte de Portugal (**520 ofertas de empleo divulgadas**). Esta información se divulga, además de en la web www.eures-norteportugal-galicia.org, en las Oficinas de Empleo de frontera a través de los conselleiros EURES de Galicia y el Norte de Portugal.

El porcentaje de consultas realizadas por empresarios que deseaban tramitar ofertas de empleo transfronterizas fue similar a las del año precedente, situándose en un **1%**.

Cabe destacar también el papel desarrollado por EURES-T G-NP como "puente" entre los servicios de Seguridad Social de Galicia y Portugal en lo que respecta a facilitar la puesta en contacto de las dos administraciones para la resolución de situaciones que afectan al ejercicio de los derechos de los trabajadores transfronterizos y desplazados en esta materia y a la intermediación para la eliminación de obstáculos que dificultan la movilidad transfronteriza.

Otras actividades desarrolladas, entre otras, por EURES TRANSFRONTEIRIZO Galicia-Norte Portugal que merecen especial mención son:

- **Job Days Sectoriales Transfronterizos** que propiciaron el encuentro entre desempleados con empresas transfronterizas de los sectores de Hostelería y Restauración (9 empresas / 35 ofertas de empleo) y Agroalimentación (5 empresas / 12 ofertas de empleo);
- **Encuentro anual de Oficinas de Empleo Fronterizas** que favorece el conocimiento mutuo entre dirigentes y técnicos que intercambian experiencias y procedimientos de trabajo (38 oficinas de empleo / 114 dirigentes y técnicos);
- **Foros de Empleo Transfronterizos** organizados por las Universidades de Vigo y Braga y por el Centro de Formación Profesional de Viana do Castelo, en los que participaron cerca de 600 alumnos que obtuvieron información sobre oportunidades de empleo y movilidad transfronteriza;
- **Encuentro entre Centros de Formación Profesional de Galicia y Norte de Portugal** (15 centros / 32 dirigentes y profesores) con el objetivo de intercambiar experiencias, favorecer y facilitar la realización de prácticas curriculares transfronterizas de sus alumnos;
- **Grupos de Trabajo Permanentes de Seguridad Social** (25 representantes) e **Inspección de Trabajo** (35 representantes), que reúne a dirigentes y técnicos de estos organismos al objeto de establecer procedimientos que permitan eliminar los obstáculos a la movilidad detectados a través de las consultas realizadas por los usuarios de EURES-T G-NP (;
- **Encuentro con el Sector Industrial de Galicia y Norte de Portugal**, promovido por las organizaciones sindicales al objeto de conocer la situación de la industria en la que se concentra el mayor porcentaje de movilidad transfronteriza, establecer contactos, analizar similitudes y divergencias y promover la colaboración (70 representantes de 25 empresas fronterizas);
- **Elaboración del Informe sobre Indicadores de Movilidad Transfronteriza**, que promovido por la CEG recoge datos de movilidad de trabajadores y empresas en la Euronregión G-NP.
- **Sesiones Informativas** realizadas por las Asociaciones Empresariales al objeto de divulgar entre el empresariado de Galicia y Portugal los servicios que ofrece EURES-T G-NP e información relevante sobre derechos y obligaciones inherentes a la contratación transfronteriza y al desplazamiento transfronterizo de trabajadores.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO E EMPREGO DE JOVENS: PRÁTICAS, POLÍTICAS,
PRÁTICAS POLÍTICAS E POLÍTICAS PRÁTICAS

Contexto do mercado laboral en Galiza

Os dous principais problemas que segue a ter neste momento a mocidade galega son o paro e a emigración. Dous problemas estruturais que teñen moito a ver co papel que a Unión Europea e o Estado español lle teñen adxudicado a Galiza de periferia marxinal e colonia interior.

No mercado laboral en Galiza, ademais da inacción do Goberno galego, existen fundamentalmente tres factores que teñen especial relevancia na configuración e dinámica do noso mercado laboral: a forte incidencia da crise económica e as solucións á mesma, as modificacións no marco de relacións laborais, e a inserción de Galiza no libre mercado da UE.

Crise

Primeiramente, hai que destacar que a crise económica ten a súa orixe na aplicación da doutrina económica neoliberal, que deseñou unha economía baseada no dominio do capital financeiro, en mercados financeiros cada vez máis desregulados, e guiada por criterios de investimento de carácter predominantemente especulativo, cada vez máis alonxada da economía produtiva e das necesidades reais dos pobos e das persoas.

As receitas para superar a crise, lonxe de abandonar o paradigma económico neoliberal, afondan en solucións inspiradas no mesmo.

As principais medidas de intervención pública foron dirixidas a sanear o sistema financeiro, destinando grandes cantidades de recursos para tapar a pésima xestión dos executivos financeiros, e non a sentar as bases para un novo modelo económico baseado na misión reguladora e estabilizadora do sector público na actividade económica, que asegure desenvolvemento máis xusto, democrático e sustentábel, que teña como obxectivo paliar as nefastas consecuencias no emprego e a reforzar as políticas sociais.

De seguido, baixo a presión dos lobbies financeiros, todos os gobernos, incluído o español e galego, así como as formacións políticas que os sustentan, afánanse en aplicar a estratexia ditada por aqueles, dirixida sobre todo a minorar conquistas sociais básicas para a maioría da poboación e recortes do gasto público dun xeito indiscriminado, o que implica rebaixas na calidade de servizos básicos como a sanidade, educación ou servizos sociais. Converter os servizos públicos en nichos de negocio para o capital.

Modificacións no mercado laboral

A pesares de existir a constatación de que as causas da crise se atopan na explosión da burbulla financeira, volveu a focalizarse, como unha das medidas para superar a crise, a necesidade de reformas laborais baseadas na flexibilización e precarización aínda maior das relacións laborais.

Prolongar a vida laboral dos traballadores e traballadoras, así como unha redución da contía das pensións, mediante a fórmula de extensión do período de referencia para o cálculo da pensión, o que na práctica supón unha rebaixa da pensión final recibida.

A súa verdadeira finalidade foi o deterioro das condicións económicas das maiorías sociais, coa imposición dun novo réxime legal das relacións do traballo en prexuízo das persoas traballadoras, tanto a través da desregulación e precarización laboral, como da redución dos salarios.

A contribución á xeración de emprego destas reformas é nulo, a contratación temporal e a precarización non fixo máis que medrar. Diante dunha situación de crise apostaron por tomar medidas que sabían que non iban a xerar emprego.

Por reformas que tiñan como obxectivo ter un enorme exército de reserva, precarizado e submiso, para usalo de chantaxe para seguir empeorando as condicións d@s que aínda teñan traballo. Menos traballo, traballo moito máis precario, salarios máis baixos.

Desde o punto de vista social representaron un retroceso histórico en dereitos, en nivel de vida e un aumento exponencial das desigualdades e da pobreza.

Unión Europea

Por último, non debemos esquecer o impacto que ten na economía e no mercado de traballo galego as modificacións derivadas da configuración da Unión Europea como mercado único, coa conseguinte libre circulación de capitais, mercadorías e persoas.

Xa a propia entrada do Estado Español na Unión Europea significou para Galiza reconversión industrial, desmantelamento do sector primario, recortes pesqueiros e limitacións da produción agraria e gandeira.

O modelo económico implantado pola UE, tivo como fio condutor a liberalización dos mercados, a desregulación das actividades económicas e financeiras e na privatización de empresas e servizos públicos; desmantelando progresivamente a protección social e os servizos públicos, apostando por un deseño económico e social ao servizo dos poderosos “lobbies” económicos europeos e das empresas transnacionais.

As políticas neoliberais que aplica a Unión Europea están directamente ligadas á rebaixa dos dereitos laborais, mesmo legalizando o “dumping social”. Deste xeito, dáse preeminencia ao dereitos de libre establecemento e de libre prestación de servizo sobre as mellores condicións sociais e laborais.

Moz@s no mercado laboral galego

A situación descrita e as reformas e medidas postas en marcha polo goberno do PP tanto en Galiza como no estado, para corrixir as altas taxa de desemprego da xuventude, supoñen un ataque frontal contra os dereitos da mocidade, e inciden en receitas que xa teñen demostrado o seu fracaso. Medidas destinadas a prolongar a idade dos contratos da formación, abocando á mocidade a unhas condicións laborais precarias por un período máis longo de tempo. Unha mocidade que emigra masivamente e que a metade está en situación de desemprego.

Acceder ao mercado laboral supón, en boa parte dos casos, facelo baixo a modalidade do contrato para a formación, que poden traballar até os 30/33 anos por un salario mísero, cun contrato en prácticas, a través de bolsas ou prácticas non laborais nas empresas e contratos de aprendices, onde fican sen relación laboral, sen dereito a paro, sen cobrar un salario digno, pero desempeñando as mesmas funcións que calquera traballador e traballadora. @s moz@s son os primeiros en ser despedidos e despedidas por ter menos antigüidade, iso, sempre e cando superen os interminábeis períodos de proba.

A bonificación á contratación non ten contribuído a fomentar os obxectivos que con ela se di preternder, o drenaxe de recursos por esta vía hacia as empresas non se ten traducido nin en contratación estábel nin melloras laborais.

As empresas privadas de colocación, ETTs, son unha iniciativa especialmente desacertada, xa que dan entrada á actividade privada, e facer negocio coas persoas desempregadas supón unha perversión do sistema.

A FP Dúal vén sendo un xeito máis de privatizar o ensino, neste caso de FP, pasando a ser as empresas as que condicionen a formación en función de intereses particulares e non de intereses xerais, des-

truindo postos de traballo ao substituír nas empresas traballadores por estudantes desa FP, supostamente facendo prácticas que van ser controlad@s/tutelad@s pola empresa e non polo sistema educativo.

A alternativa a unha situación dramática non se soluciona con parches, senón con cambios estruturais, por un cambio de modelo, na dirección contraria. Fronte á competitividade baseada na precarización e baixos salarios hai que ir a un modelo baseado no talento, na innovación, que aposte polas enormes potencialidades de Galiza. Que permita o retorno d@s miles de mozo@s, preparad@s e formad@s, con capacidades, que se viron obrigad@s a abandonar Galiza para buscar oportunidades de traballo.

Un cambio de modelo que permita que a mocidade de Galiza, poida traballar e vivir dignamente na Terra.

CAPÍTULO IV

PROJETOS DE FUTURO(S):
INOVAÇÃO VERSUS INVENÇÃO



Manuel Miranda e
Diretor Executivo
Escola Profissional do Alto Minho
Interior

Jorge Sottomaior Braga
Diretor de Curso
Escola Profissional do Alto Minho
Interior

Do tecido industrial às boas práticas na formação – Inovação na Organização do Trabalho na Escola

Sinopse

A colaboração da escola profissional do Alto Minho Interior com a indústria despertou a necessidade de mudança de metodologia e organização do trabalho na formação técnica para se aproximar do ambiente e da cultura organizacional vivida na indústria, de modo a garantir uma boa inserção profissional, aproveitando as vantagens da presença dos formandos na empresa, nos períodos de formação em contexto de trabalho.

A convivência e abertura entre formadores e trabalhadores conduziram a um trabalho experimental que visava a adaptação à escola do modelo matricial usado na indústria e cuja aplicação se exemplifica nesta comunicação com o projeto “Célula Local para Aprendizagem de Robótica e Automação”, assente na adaptação da organização do trabalho nas empresas ao processo formativo dos formandos, em laboratório, para desenvolvimento da prática pedagógica dos conteúdos da componente técnica da sua formação.

Esta metodologia de aprendizagem requereu uma observação contínua da cultura empresarial, obtida através do estreito acompanhamento aos formandos na empresa e da interação entre os formadores da escola e os acompanhantes da empresa, durante a formação em contexto de trabalho e uma planificação das fases de aplicação do projeto, que escalonamos da forma que segue:

- A busca de novas metodologias de organização industrial do trabalho, nas empresas da região;
- A organização do trabalho no processo formativo conducente à reformulação do processo de formação aplicado a projetos educativos autónomos: - adoção da estrutura matricial em vez da estrutura tradicional hierárquica;
- A colaboração como elemento de promoção das aprendizagens, inculcando processos de colaboração e partilha, com recurso a ferramentas TI que promovam a interação entre os grupos de trabalho;
- Dar relevo à comunicação e apresentação de resultados na execução, para explicação das opções durante o desenvolvimento dos projetos;

- Valorização das competências transversais na execução do projeto,

Esta metodologia foi-se aperfeiçoando na prática laboratorial, na escola, evoluindo para o projeto final de avaliação da turma e constitui-se, hoje, na EPRAMI, como uma melhoria na formação tecnológica e uma alternativa de organização da conceção e desenvolvimento da Prova de Aptidão Profissional, que passa a valorizar a colaboração e a partilha de pesquisa e saberes, indo de encontro à prática laboral com a qual os formandos se vão confrontar no tecido industrial, em detrimento do trabalho isolado e individualizado que era praticado, devido aos parâmetros em que assenta a avaliação final da prova de aptidão profissional.

A opção por uma organização matricial de competências na intervenção formativa é claramente um investimento no desenvolvimento de competências transversais e de colaboração, que aproxima o aluno do ambiente industrial e o prepara para a inserção profissional.

DO TECIDO INDUSTRIAL ÀS BOAS PRÁTICAS NA FORMAÇÃO

Introdução

A Escola Profissional do Alto Minho Interior (EPRAMI) resulta do encontro intermunicipal entre os Municípios de Paredes de Coura, Melgaço e Monção que se constituíram como uma Associação cívica para fomento do ensino e formação profissional. A ADEMINHO – Associação para o Desenvolvimento do Ensino e Formação Profissional do Alto Minho Interior- é assim a entidade proprietária daquela entidade formadora que, nos seus 23 anos de existência, sempre apostou na implementação de um projeto educativo de banda larga, abrangente e próximo das necessidades de formação da indústria implantada no Alto Minho.

À evolução tecnológica, que a escola profissional segue e incute nos formandos e colaboradores, juntou-se, nos anos mais recentes, uma mudança de cultura e de ambiente industriais. O trabalho tem-se tornado mais colaborativo, sendo cada vez mais apreciadas, no colaborador, as noções de partilha e a capacidade de comunicação e negociação com os parceiros de equipa.

Na sua esfera de ação, procurando inovar e preparar os seus alunos para o mercado de trabalho, foi estabelecendo ao longo dos vários anos de experiência e de relacionamento institucional, uma relação privilegiada com as empresas que laboram na região, mercê da implementação planeada e acompanhada da Formação em Contexto de Trabalho realizada pelos alunos nas empresas dos diferentes setores de atividade.

Esta cúmplice convivência, enriquecida pela troca de ideias e de metodologias de ação laboral entre professores e tutores das empresas, trouxe uma profícua aprendizagem à escola que foi gerando outros métodos de formação e outras perspetivas do trabalho em equipa, dando origem a mudanças de metodologia na organização do trabalho escolar em equipa.

Deste modo, partindo da observação da prática laboral industrial e da pesquisa e interação com a organização do trabalho no tecido empresarial, a EPRAMI passou à adoção da metodologia colaborativa nos grupos de trabalho que se constituem no grupo/turma para fomento do modelo matricial aplicado ao desenvolvimento do Projeto Final de Curso – a Prova de Aptidão Profissional, a apresentar e defender, em grupo, no final do ciclo de formação, que corresponde ao final do percurso da escolaridade obrigatória.

Esta metodologia de organização do trabalho pedagógico adapta-se melhor nos cursos profissionais de cariz tecnológico, nomeadamente, nas áreas profissionais de eletrónica e mecânica, tendo tido boa aceitação pelos alunos e bons resultados, devido à interação entre os elementos do mesmo grupo, entre si e com os elementos de outros grupos da turma que trabalham, em colaboração, de forma espontânea, para o mesmo projeto global de turma.

Assim se dá a osmose entre as boas práticas na empresa para as boas práticas na escola, isto é, como se passa da organização empresarial do trabalho para a organização escolar do trabalho, em pequenos grupos que colaboram entre si e entre todos para o mesmo projeto final.

A nossa comunicação, na Sessão Boas Práticas:- PROJETOS DE FUTURO(s): INOVAÇÃO VERSUS INVENÇÃO, pretende demonstrar que a aceção de INOVAÇÃO por nós concebida, não vai no sentido estrito ou etimológico, nem no sentido de invenção, mas sim no sentido de adaptar, mudar, gerar melhorias, diríamos mesmo, no sentido de observar o que de bom se faz no mundo laboral e promover uma adaptação geradora de mudanças e melhorias na atividade profissional de cada interveniente no processo educativo e produtivo, propiciadora de melhorias no trabalho, quer na empresa quer na escola.

O foco desta comunicação centra-se no projeto estruturante da formação profissional de dupla certificação, na modalidade de cursos profissionais, que é o culminar do ciclo de formação de nível secundário,

e que se concretiza na conceção, desenvolvimento e defesa da Prova de Aptidão Profissional, por se tratar de um projeto transversal a todo o percurso escolar.

Em Portugal, existem duas modalidades de formação inicial de jovens, de nível secundário e, ambas definem este projeto, como a interseção de saberes do formando. Estas modalidades são:

- Os cursos de aprendizagem, certificados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional
- Os cursos profissionais, certificados pelo Ministério da Educação

Os cursos de Aprendizagem estão regulamentados pela Portaria nº 36/2009, de 6 de abril, que define as condições de acesso a esta formação e define a Prova de Avaliação Final (PAF) como:

“... um conjunto integrado de atividades práticas, (...) que visa avaliar as competências adquiridas ao longo da formação e é realizada perante um júri”.

Nos cursos Profissionais é a Portaria nº 74-A/2013, de 15 de fevereiro, que, no artigo 6º, define a Prova de Aptidão Profissional (PAP) como

“...um projeto, consubstanciado num produto, material ou intelectual, (...) bem como do respetivo relatório final (...), demonstrativo de conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do aluno”

Na realização do projeto, as duas modalidades de formação apontam para uma avaliação individual.

Contudo, a Portaria 74-A/2013, dos cursos profissionais, no seu artigo 17º, abre a possibilidade de realização em grupo: *“Tendo em conta a natureza do projeto, pode o mesmo ser desenvolvido em equipa, desde que, em todas as suas fases e momentos de concretização, seja visível e avaliável a contribuição individual específica de cada um dos membros da equipa”.*

É esta conceção de projeto de formação que está na base da nossa intervenção, porque o conhecemos melhor e é a prova final dos cursos profissionais.

Com a legitimidade aberta pela Portaria atrás referida e com a experiência dos anos na sua execução, passámos a tratar o desenvolvimento deste Projeto, como um projeto coletivo, olhando de diferente forma a organização do trabalho na escola, com enfoque na prioridade ao trabalho colaborativo, organizado em grupos e equipas de trabalho.

Objetivos

Os objetivos da opção por esta modalidade de organização

- Integrar as novas metodologias de trabalho colaborativo do mercado na EPRAMI,
- Assimilar as novas metodologias de trabalho colaborativo no desenvolvimento da Prova de Aptidão Profissional aproximando-a da realidade industrial,
- Reorganizar internamente a realização da Prova de Aptidão Profissional
- Criar na escola um Ambiente amigo do mundo laboral e Industrial
- Proporcionar uma maior proximidade ao mercado de trabalho
- Melhorar o empenho e a prestação global do aluno
- Propiciar uma melhor inserção profissional

Processo de implementação



Figura 1 – Processo de busca de uma alteração metodológica para o desenvolvimento interno da Prova e Aptidão Profissional

Na Figura 1 estão identificadas as fases de desenvolvimento da metodologia, preconizadas nesta abordagem.

O ponto de partida foi a busca de exemplos de boas práticas de organização do trabalho, nas empresas da região, cuja recetividade e colaboração foi exemplar, já que visa familiarizar os jovens com a organização do trabalho real.

Escolhida a metodologia a integrar na escola, tornou-se necessário reorganizar internamente o processo de desenvolvimento do projeto, aproximando o ambiente laboral do ambiente escolar.

O passo seguinte consiste no desenvolvimento das competências sociais, promovendo a colaboração entre os participantes – formandos, formadores, orientadores e empresas, de modo a incutir nos formandos o trabalho colaborativo, desenvolvido por grupos e em equipas, com tarefas e funções bem definidas, mas havendo sempre espaço para o desenvolvimento de competências individuais de liderança e tomada de decisão.

Neste sistema, ganha uma nova dimensão a comunicação, instrumento fundamental para a interação entre os alunos e outros agentes internos e externos que interagem no processo.

A finalidade da adoção desta metodologia é a procura de uma melhor inserção profissional, de acordo com as competências e aptidões de cada formando, inserindo-o num ambiente laboral que já não lhe é estranho, por forma a adaptar-se e conciliar-se com os seus objetivos de vida, em consonância com a nova realidade, a do exigente, mas realizador, mundo do trabalho.

Deste modo, no processo de inserção na empresa, o conjunto de dados resultantes da execução do projeto pelo aluno, é considerada como input para a decisão ajustada às necessidades das empresas.

Perspetivas de Organização do Trabalho

Perspetiva hierárquica

A perspetiva hierárquica tradicional pressupõe um orientador e um conjunto de formandos orientados. O professor, na escola e o superior hierárquico, na empresa, assumem uma postura de controlo do trabalho desenvolvido e definição de funções. Esta postura não proporciona as potencialidades do desenvolvimento das tarefas internas à equipa de trabalho.

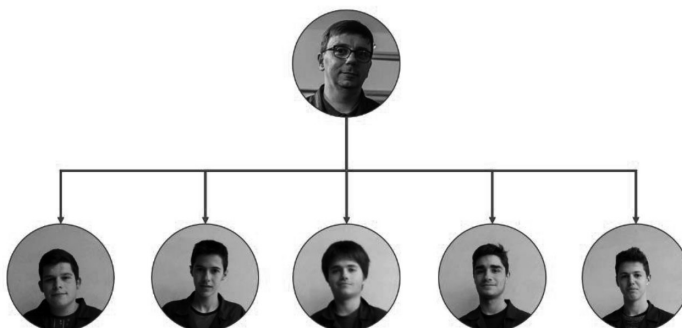


Figura 2 – Perspetiva hierárquica tradicional

Nesta perspetiva, mesmo considerando a definição de projetos de grupo, algo inevitável no mundo industrial, a dinâmica criada não era suficiente para melhorar as competências transversais dos nossos formandos.

Reorganização do Trabalho da Prova de Aptidão Profissional

Optámos, então, por definir grupos de trabalho maiores, procurando a similitude entre a organização – turma e a organização empresa.

Contudo, a responsabilização individual tem que ser assegurada.

Se é verdade, por um lado, que ninguém trabalha sozinho nos dias que correm, por outro lado, a definição pedagógica de um momento de avaliação obriga ao conhecimento individual de cada uma das prestações, indo, aliás, de encontro à Portaria nº 74-A/2013, que define a avaliação final da Prova de Aptidão Profissional, que preconiza que esta prova pode mesmo ser desenvolvida em equipa, desde que, em todas as suas fases e momentos de concretização, seja visível e avaliável a contribuição individual específica de cada um dos membros da equipa.

Definição de Conceitos

Neste intuito, definimos os seguintes conceitos de organização do trabalho desenvolvido por formandos e professores:

- Grupo – conjunto de alunos que têm uma tarefa comum. (e.g. Embalamento do Produto)
- Equipa – conjunto de elementos de grupo responsáveis por uma das tecnologias utilizadas (e.g. Robótica) - Cada grupo cede um elemento para a equipa associada a uma dada tecnologia;
- Orientador – professor responsável por orientar um dado grupo ou uma dada equipa ou conjunto de grupos e equipas;

Os orientadores aparecem, desta forma, como consultores adicionais, aos quais os alunos podem recorrer para resolver um problema que não conseguiram resolver internamente dentro da equipa ou do grupo.

Perspetiva Matricial

A figura abaixo mostra a organização interna de uma turma no desenvolvimento de uma Prova de Aptidão Profissional, na perspetiva matricial. No caso que demonstramos aplica-se ao Projeto – Célula Local para Aprendizagem de Robótica e Automação.

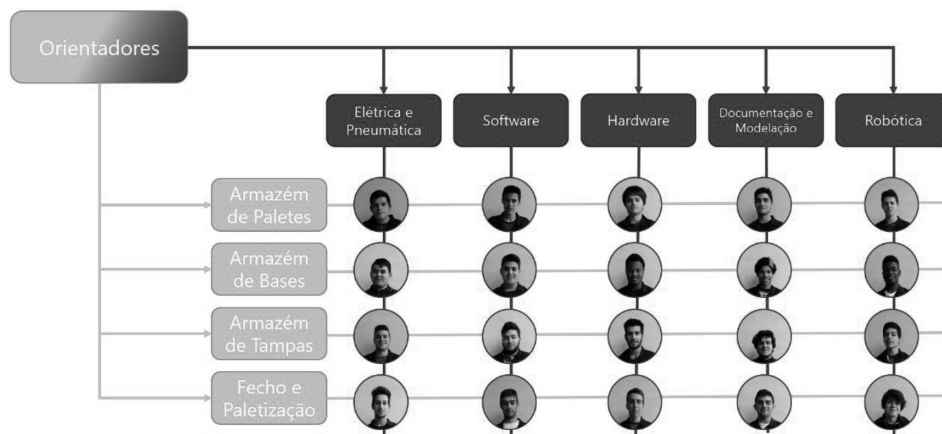


Figura 3 – Perspetiva matricial adotada no projeto CLARA – Célula Local para Aprendizagem de Robótica e Automação

Numa perspetiva de organização matricial existe uma pré afetação dos alunos a grupos e equipas. Para tal definição são utilizados parâmetros centrados no aluno, tais como:

- Motivação;
- Dificuldades;
- Capacidades;
- Competências;
- Capacidade de liderança;
- Relacionamento interpessoal.

Trata-se de uma adaptação da Departamentalização Matricial – tradução livre de *Matrix Management* – comumente presente em várias indústrias envolventes, especialmente as que têm associado o desenvolvimento específico de produtos.

Vantagens

Saíentam-se as principais vantagens da adoção desta metodologia:

- **Criação de mini projetos interdependentes** – o formando e conjunto de formandos, em cada grupo, veem o trabalho que desenvolvem como fazendo parte de um todo;
- **Divisão do trabalho mais equitativa** – a divisão do trabalho, centrada nas competências do próprio formando é mais equitativa;
- **Melhoria das competências individuais de comunicação** – tratando-se de um forte trabalho de colaboração a comunicação entre todos é melhorada pela prática contínua, diária e integrada em várias direções: com formandos do grupo, com formandos da equipa, com outros formandos de equipas ou grupo e com os próprios professores orientadores;
- **Promoção da responsabilização dos alunos** – ao permitir aos formandos a tomada de decisões que afetam diretamente o desenvolver do projeto, garante uma promoção da responsabilização, sendo a performance do formando avaliada, não só pelos professores mas também pelos seus pares;
- **Potenciação da comunicação e aprendizagem entre pares** – a promoção de um ambiente de colaboração força, inevitavelmente, a comunicação e por consequência a aprendizagem entre pares. A aprendizagem, nesta metodologia, excede largamente os momentos formais.

Uma das desvantagens assumidas e identificadas do Matrix Management (Double reporting) é, curiosamente, nesta aplicação particular, uma vantagem:

- o aluno vê-se forçado a comunicar e mediar a sua posição com os restantes elementos da equipa e grupo de trabalho relatando o desenvolvimento do trabalho a duas entidades distintas, promovendo as capacidades de comunicação.

Saliente-se que, dentro dos grupos e das equipas, não existe uma hierarquia formal, algo que existe dentro dos produtos ou departamentos numa organização empresarial. Dentro de equipas e grupos é nomeado um elemento de comunicação/representante junto do management, professores orientadores, sem contudo ter uma posição hierárquica superior face aos restantes elementos do grupo ou da equipa.

Desvantagens

Nesta metodologia de implementação existem também desvantagens e riscos que interessa acautelar:

- **Interdependência entre grupos e equipas** – se por um lado, tal poderá ser considerada como uma vantagem, por outro, poderá ser minadora do desenvolvimento conjunto e, como tal, um risco para o sucesso do projeto;
- **Dependência da maturidade individual** – a maturidade individual do formando, e mais concretamente a sua ausência, pode representar um risco no trabalho individual, mas também no trabalho de grupo, especialmente por efeito de contágio. Tal facto é colmatado com o desenvolver do curso e a intercalação que é feita com os momentos de Formação em Contexto de Trabalho, promovendo o contacto direto com o mundo da indústria;

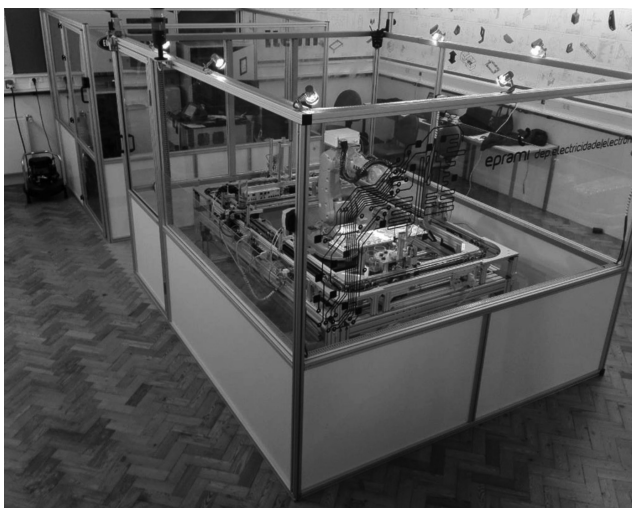


Figura 4 – Visão final do projeto CLARA – Célula Local para Aprendizagem de Robótica e Automação implementado dentro do Laboratório António Pereira Júnior na Escola Profissional do Alto Minho Interior em Paredes de Coura.

Ao longo dos anos, a EPRAMI tem trabalhado em vários projetos nesta metodologia, bem como melhorando, em permanência, todo o processo de implementação, mesmo o próprio processo de desenvolvimento de projetos, sejam projetos experimentais, de avaliação intermédia, ou projetos transversais e estruturantes no percurso escolar, como a prova de aptidão profissional.

Exemplos de trabalhos realizados, na escola, tendo por base a aplicação desta perspetiva de organização do trabalho na turma:

- **Célula de Produção de Porta Memos** – um projeto piloto de implementação em 2011-2012 onde se desenvolveu uma pequena fábrica de porta-memos tendo por elemento central um robot antropomórfico e pequenos robots de transporte de peças.
- **Crowdtech** – uma célula para embalamento de produtos regionais construída a partir dos elementos doados pela indústria automóvel. Este projeto foi o primeiro onde se formalizou o processo de desenvolvimento, tal como agora definido, com todas as implicações associadas;
- **CLARA – Célula Local para Aprendizagem de Robótica e Automação** – uma célula baseada em 4 sectores distintos de implementação com um Robot central a realizar a integração entre os diferentes elementos;
- **CLIP** – em desenvolvimento no ano letivo 2016-2017 a Célula Local de instrumentação e Pneumática constitui-se como um mostruário de diferentes tecnologias, em que os diferentes grupos funcionam simultaneamente como consumidores do grupo anterior e produtores para o grupo seguinte, emulando uma linha de produção.

O desenvolvimento desta metodologia leva também à obtenção de competências consideradas basilares para o trabalhador do Século XXI, tais como: - colaboração, comunicação, pensamento crítico e criatividade, identificadas pelos 4 Cs.

Colaboração	Comunicação	Pensamento Crítico	Criatividade
<ul style="list-style-type: none"> • Liderança e Iniciativa • Cooperação • Flexibilidade • Colaboração digital 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de ouvir os outros • Apresentação oral • Comunicação digital • Discussões • Comunicação em diversos ambientes 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha e processamento de informação • Raciocínio • Resolução de Problemas • Pensamento sistemático e sistémico 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideias • Desenho e conceção • Refinação de ideias • Trabalhar criativamente em grupo

Figura 5 – Framework de competências do Século XXI – os quatro Cs

Processo de colaboração

Permitimo-nos tratar, em mais detalhe, o processo colaborativo, da escola para a empresa e vice-versa:



Figura 6 –Um dos momentos em que colaboração é absolutamente necessária – colocação de policarbonatos de proteção.

Os vetores mais importantes deste processo são:

- **As decisões partilhadas** e tomadas em conjunto com recurso a compromissos;
- **A autoaprendizagem – formandos ensinam formandos.** O professor assume-se apenas como mediador especialista e os formandos chamam a si a responsabilidade de garantir que todos estão ao mesmo nível técnico;
- **A colaboração na criação de documentação,** fruto da prestação conjunta entre pares. Os formandos assumem a responsabilidade de garantir que todos se encontram preparados para o momento de apresentação e criação de documentação;
- **A partilha de experiências** da indústria recolhidas nas empresas em que realizaram a formação em contexto de trabalho, uma vez que a prova de aptidão é realizada entre períodos de frequência da FCT (no fim do 2º e no fim do 3º ano).



Figura 7 – Reunião de validação de integração robótica com linhas exteriores.

A Figura 7 mostra uma reunião de validação do processo de integração do braço robótico com as restantes linhas de fabrico.

Neste tipo de reuniões, são promovidas as capacidades de comunicação entre os diversos elementos, ao mesmo tempo que existe uma partilha de informação técnica entre os presentes.

Esta organização do trabalho em turma contribui também para a autonomia de procedimentos que advêm do natural compromisso assumido por cada elemento como parte do todo, levando os formandos a ser capazes de gerir os seus conteúdos, utilizando, para o efeito, as ferramentas tecnológicas de suporte ao seu trabalho.

O mesmo é dizer que a tecnologia tem que simultaneamente suportar o processo tecnológico e o processo pedagógico.

A tecnologia de gestão utilizada nestes projetos baseou-se nas ferramentas Microsoft para suporte à colaboração e comunicação, das quais se destacam:

- Skype para Empresas – utilizado na realização de reuniões entre os diferentes grupos e equipas de trabalho. Este software de videoconferência é vital no registo das informações das reuniões de trabalho;
- SharePoint – É standard empresarial no suporte documental e as equipas de trabalho e permite a cada grupo ter o seu próprio ambiente documental com histórico de versões associado;
- Office Mix – É um suporte à realização de apresentações e comunicação de informação técnica permitindo aos formandos melhorar as suas competências de comunicação de informação técnica a grupos de trabalho;
- OneNote Classroom – suporte para a realização do diário de PAP. É individual e monitoriza a sua implementação e trabalho desenvolvido;
- Office 365 – todas as restantes ferramentas de produtividade associadas, sobejamente conhecidas: Word, Excel, Powerpoint, Outlook;

Naturalmente, a existência de uma iniciativa 1:1 (cada aluno tem o seu próprio computador pessoal) praticada na escola, permite uma melhor implementação tecnológica e a garantia constante de que todos os alunos e professores têm, a todo o momento, acesso a toda a documentação.

The screenshot displays an inventory management interface. On the left, there is a sidebar with navigation options: 'Início', 'Fornecedores', 'Categorias', 'Fabricantes', and 'Produtos'. The main area is titled 'Lista' and contains a search bar and a list of products. The selected product, 'igus Triflex R', is shown in a larger view with its image and detailed specifications.

Propriedade	Valor
Código	igus Triflex R
Nome	Calha articulada Triflex
Preço Unitário	0,58 €
Quant. Disponível	133
Quant. Unidade	
Quant. Mín. de Encomenda	0
Nível de Encomenda	0
Valor do Stock	77,14 €

Additional product details shown in the interface:

- Categoria:** Robótica-Acessórios
- Tipo de Produto:** Consumível
- Fornecedor:** igus
- Fabricante:** igus
- Descontinuado:**
- Ref. Fornecedor:** TRL30.050.0
- Ref. Fabricante:** TRL30.050.0
- Comprar:** Adquirir Produto

Figura 8 – Sistema de inventário interno do projeto implementado sobre Access Web App for Sharepoint.

Documentação

Paralelamente à gestão dos recursos tecnológicos desenvolve-se a habilidade de criação de processos de documentação adequados, requeridos pela necessidade das múltiplas normas a que a própria indústria está obrigada, quer ao nível da qualidade, quer da responsabilidade ambiental, mas também do decorrer do próprio processo produtivo.

No capítulo da documentação salientamos:

- Logística e aquisições – registo detalhado e comum de todas as aquisições efetuadas;
- Relacionamento com fornecedores – associado à logística vem todo o processo de negociação com fornecedores, responsabilidade que cabe, em primeira instância, aos próprios formandos;
- Relatórios de implementação e avaliação – como em qualquer projeto de cariz formativo, os formandos desenvolvem relatórios descrevendo o trabalho desenvolvido e justificando as principais opções tomadas
- Documentos multimédia – Imagens, Vídeos
- Documentação técnica – desenhos, modelação, registo de software desenvolvido, normas internas ao projeto etc.

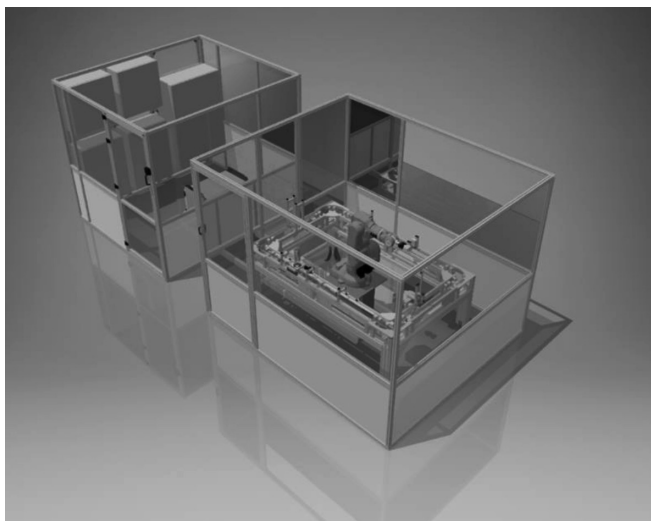


Figura 9 – Modelação 3D da CLARA – Célula Local para Aprendizagem de Robótica e Automação

Colaboração com Tecido Empresarial

A colaboração com o tecido empresarial envolvente tem proporcionado uma abertura e bom relacionamento institucional que se reflete:

- na participação ativa das empresas na formação dos formandos, cuja maior contribuição é, sem dúvida, a colaboração na formação em contexto de trabalho;
- no conhecimento mais estreito dos formandos que leva, não raras vezes, ao estabelecimento de uma primeira relação contratual de trabalho;
- na consolidação de uma parceria técnica consistente contribuindo, quer com inputs de melhoria no processo de formação, quer através da cedência de informação técnica de equipamento e ferramentas e ainda na colaboração da definição dos currícula e de conteúdos adequados às exigências tecnológicas que a indústria coloca constantemente à formação e, conseqüentemente, às escolas.
- na contribuição efetiva para a formação técnica, em laboratório, não só sob a forma de doação de equipamento e material usado, em bom estado, para uso nas sessões práticas, mas também na demonstração por técnicos especializados da empresa de determinado equipamento doado, ou de novas tecnologias ainda não implementadas no mercado, mas que virão a ser utilizadas a curto prazo.

Este material, em particular, hardware reconicionado e software, é usado diretamente na execução de projetos experimentais e contribui para a aproximação entre o perfil do aluno à saída do secundário e o que é esperado pelo mercado de trabalho.

Permitimo-nos, pelo mérito que o ato simbólico encerra, deixar alguns exemplos desta relação institucional: ANTOLIN Vila Nova de Cerveira, GESTAMP, Borgwarner, Microsoft, OMRON, SIEMENS, Iigus, SEW – Eurodrive, LacoViana, Europneumaq, WEG Autodesk, entre outras.

Inserção Profissional

A inserção profissional, não decorre, especificamente da adoção desta metodologia organizacional do trabalho por nós adotada, porquanto advém da implementação da formação em contexto de trabalho, prevista pela legislação dos cursos profissionais.

Não obstante, esta metodologia é, porventura, uma melhoria significativa na colocação dos formandos nas empresas receptoras de estágios porque permite à escola, pelo conhecimento das competências técnicas e socio comportamentais dos formandos, em diferentes cenários de trabalho, aconselhar os empregadores sobre o formando ou formandos que melhor se ajustam à vaga e à cultura da empresa.

Assim, este procedimento, contribui para uma melhor adaptação do perfil do aluno à realidade da empresa e um conhecimento e um aproveitamento mais eficaz das capacidades do formando face ao trabalho desenvolvido ou a desenvolver.

Motivação intrínseca à adoção da metodologia proposta

A implementação desta modalidade matricial no desenvolvimento do Projeto – Prova de Aptidão Profissional, alicerça-se, para além das vantagens do trabalho colaborativo e da sua organização, nos seguintes fundamentos:

Considerando que a Inovação não surge do nada, ou antes, que é preciso procurá-la e que, a nosso ver, não se confunde com Invenção, assumimos aqui que, Inovação é também Adaptação:

- Adaptação às realidades que a escola enfrenta: meio, escola, público-alvo, financiamento das ações de formação,
- Adaptação à gestão do Currículo,
- Adaptação à redução curricular, mormente, na componente técnica dos cursos profissionais, encontrando meios de, com uma carga horária reduzida, dar uma resposta adequada para fazer melhor com menos meios

Conclusões

Do percurso feito e da experiência ganha ao longo de vários ciclos de formação, implementando diferentes modalidades de formação e aplicando diversas metodologias de trabalho, é nosso parecer que a modalidade da organização matricial do trabalho na turma, na forma como o entendemos e, cremos, demonstrámos nesta comunicação, é vantajosa, para a formação integral dos jovens que frequentam o nível secundário, não apenas pelo compromisso que os leva a assumir perante eles próprios e perante os seus pares, uma vez que o resultado do todo depende do trabalho de cada um no seu grupo de ação; mas também pela aproximação que esta modalidade gera entre escola e empresa e, no decurso, entre formando e mercado de trabalho.

A responsabilidade do formando, no desenvolvimento de um projeto, seja escolar seja profissional, em contexto de trabalho; coloca-se-lhe como natural e não como algo que tem que ser imposto.

Nesta modalidade de trabalho em equipa, a autonomia é outro valor que se ganha, de forma intrínseca, decorrente da responsabilidade que lhe é inculcida e que vai assimilando no decorrer deste processo.

É normal, na EPRAMI, os formandos trabalharem em autogestão, nos seus tempos livres. As portas e prateleiras dos laboratórios estão abertas, não há chaves. Esta postura da escola e professores leva os formandos a sentirem-se responsáveis pelo que usam. É um procedimento que esta escola adota com excelentes resultados, quer nas aprendizagens, quer na responsabilidade que incute, de forma indireta, dado que nunca houve necessidade de agir por faltas de material ou danificação de equipamento e ferramentas.

Sentimos, e estamos cientes de que, para implementar esta metodologia de trabalho, são necessárias condições que levem às boas práticas. De entre estas condições, destacamos as que nos parecem essenciais ao exercício pedagógico livre e responsável:

- Bom clima organizacional,
- Cultura de compromisso,

- Autonomia pedagógica – na escola para professores e alunos,
- Equipamento específico adequado,
- Sentimento constante de inquietação.

Consideramos assim que, as boas práticas na formação não podem ser uma exceção ou um caso extraordinário.

Se queremos oferecer aos nossos jovens um ensino e uma formação de qualidade, é necessário que a escola se comprometa: i) com o sucesso individual e coletivo, ii) com as exigências do mercado, iii) com a concorrência sadia, iv) com o profissionalismo e, v) com a vontade de fazer melhor cada dia, na escola e na empresa; com vista à obtenção dos melhores resultados.

Concluimos, constatando que, dos resultados esperados, aqueles que se apresentam de forma mais espontânea e de maior eficácia formativa, são os que envolvem:

- a responsabilização dos atores
- a elevação da autoestima,
- a procura da melhoria contínua,
- a secundarização das boas práticas (a boa prática passa a ser a ordem ou a regra e não a exceção,
- a promoção da colaboração como metodologia de trabalho,
- a dignificação dos percursos formativos, pessoais e profissionais, dos jovens,
- a melhor adaptação ao ambiente e a cultura organizacional da empresa que os acolhe, como estagiários ou como trabalhadores.

Referências

- Butler, Dierdre, et al.** 21st Century Learning Design. [Online] https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=91F4E618548FC604!300&ithint=onenote%2c&app=OneNote&authkey=!AOE-MnST_ZCMc1Q.
- 2014.** Decreto Lei n.º 74/2004. *Diário da República*, 1.ª série. março 26, 2014, p. 1931.
- 2013.** Decreto-Lei n.º 91/2013. *Diário da República*, 1.ª série. julho 13, 2013, p. 4013.
- 2013.** Portaria 74A/2013. *Diário da República*, 1.ª série. fevereiro 15, 2013, pp. 976-2.
- Sottomaior Braga, Jorge. 2015.** *CrowdTech - Tecnologia Partilhada*. [Online] 2015. <http://crowdtech.eprami.pt/>.
- . **2016. CLARA** - An industrial robotic cell developed in a strongly interdependent collaboration environment. *Microsoft Education Community*. [Online] 4 de abril de 2016. <https://education.microsoft.com/Story/Lesson?token=IU6Oy>.
- . **2016.** CrowdTech - Tecnologia Partilhada. *Microsoft Education Community*. [Online] junho 4, 2016. <https://education.microsoft.com/Story/Lesson?token=8A4zj>.
- SRI International. 2013.** *21CLD Learning Activity Rubrics*. s.l. : Microsoft Partners in Learning, 2013.



Como a Universidade do Porto trabalha a promoção do emprego

No âmbito do programa do Reitor, Sebastião Feyo de Azevedo, foi criada a pró-Reitoria especialmente dirigida à promoção do Emprego dos novos diplomados da Universidade.

Desde logo se entendeu importante modificar a filosofia do existente Observatório de Emprego e nasceu o seu Conselho Consultivo, onde estão representadas as grandes Associações Empresariais, as diversas Ordens e Associações Profissionais, Clusters Empresariais, Instituto do Emprego e Formação Profissional, Instituto Nacional de Estatística, Instituto da Juventude, representantes das diversas Associações de Estudantes da UP, representantes das 14 Faculdades, Bancos e, proximamente, a Associação Nacional dos Jovens Empresários e as diversas Câmaras de Comércio.

Estas parcerias permitem á UP perceber, em tempo útil, as características do mercado de trabalho e modernizar os seus planos de cursos e, aos parceiros, divulgar e colaborar com as nossas iniciativas e projetos e, ainda, entender melhor a realidade formativa da Universidade junto das Empresas concelhias. Neste momento são já 40, as Câmaras Municipais aderentes e com papel ativo no âmbito desses protocolos.

Neste contexto, foi entendido organizar a primeira Feira de Emprego (FINDE U), aberta a toda a comunidade académica e aos diplomados, sem restrição de acesso. Isto é: não foi restringido a ninguém o direito de visitar a Feira, independentemente da Instituição de origem.

Houve uma adesão significativa, quer das Empresas quer de visitantes e o resultado incentivou a continuidade e incentivou a adesão da Universidade de Trás-os-Montes (UTAD) e, posteriormente, da Universidade de Vigo, ao projeto. Isto significa que a oferta dos diversos perfis de diplomados, ao mercado de trabalho, foi alargada de forma ser possível afirmar que estamos aptos a poder satisfazer todas as necessidades do tecido empresarial .

Entretanto, em operação direta com o IEFEP, e com a rede EURES da Comissão Europeia, realizamos conjuntamente a primeira Feira de Emprego Virtual, á escala internacional, tendo sido divulgada a cerca de 18 Países o que permitiu uma divulgação invulgar aos participantes e um aumento muito significativo de oportunidades de trabalho dentro e fora dos dois Países participantes. Poderei adiantar que já realizamos, neste mês de março de 2017 a segunda edição desta Feira Virtual e que os resultados, ainda não totalmente apurados, apontam para um acréscimo substancial dos números do primeiro evento.

Para além destas realizações de maior visibilidade pública está a ser realizado todo um trabalho interno que vem crescendo exponencialmente e que assenta na necessidade da Universidade dar cada vez mais atenção às competências transversais dos seus Estudantes. As chamadas soft skills!

Para isso têm sido realizados diversos workshops, com temas vários, que pretendem preparar os Estudantes para o primeiro encontro com as Empresas e que temos organizado com recursos próprios e com a colaboração dos parceiros.

Incentivamos o programa Erasmus e são cada vez mais os Estudantes que, ao seu abrigo, procuram Universidades Estrangeiras. Estimulamos o Voluntariado organizando vários eventos públicos em colaboração direta com as diversas ONGs parceiras e com as Forças de Segurança sediadas na cidade do Porto.

Ainda, no tema voluntariado, vai ser possível que as ONGs que o desejem, possam ter a sua sede em instalações da UP, a exemplo do que já acontece com duas e, os Estudantes da UP que integram essas organizações terão a possibilidade de poder ter no seu Suplemento ao Diploma o registo das suas atividades nas ações acreditadas pela Universidade.

Por fim, a referência a que todo este trabalho, que se iniciou há dois anos, está numa fase de franco desenvolvimento e, esperamos poder já dizer que tem sido merecedor da atenção das diversas Instituições de Ensino Superior do País.

Seria muito gratificante se pudéssemos assistir, a curto prazo, a programas idênticos.

CAPÍTULO V

PONTES ENTRE AS MARGENS DOS SISTEMAS
DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO E O EMPREGO/TRABALHO
DE JOVENS



Maria Eugénia Perez Fernández
Subdirectora Xeral de Formación
Profesional
Consellería de Cultura, Educación
e Ordenación Universitaria. Xunta
de Galicia
www.edu.xunta.es/fp

A Rede Galega de Viveiros de Empresas en centros Educativos

A formación profesional constitúe un verdadeiro sistema de oportunidades e actúa como motor de impulso no desenvolvemento económico da nosa contorna. Estas ensinanzas xogan un papel fundamental como catalizador das demandas do tecido socioproductivo e podemos dicir que son a día de hoxe sinónimo de dinamismo e innovación, de alta cualificación e de inserción laboral. Así, o alumnado galego ten na formación profesional unha importante ferramenta para o impulso da súa empregabilidade e para o desenvolvemento do seu espírito emprendedor.

No ámbito do fomento da cultura emprendedora a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria aproba no ano 2010 o **Plan de Emprendemento** no Sistema Educativo, Eduemprende.



Eduemprende constitúese como:

- **Marco de fomento** para a implantación da cultura emprendedora no sistema educativo de Galicia.
- Ten como **obxectivo** lograr un avance sensible na cultura do emprendemento no noso alumnado.
- Esta cultura permitirá **mellorar a empregabilidade** das galegas e dos galegos, e a **competitividade** das nosas empresas.

Conta con **catro eixes** de actuación, tres dos cales inciden directamente na sensibilización, capacitación e empresariedade, e un cuarto transversal, de coordinación e aproveitamento das sinerxias:

1. Sensibilización e motivación
2. Capacitación emprendedora
3. Fomento e apoio da empresariedade
4. Coordinación e aproveitamento de iniciativas

Eduemprende. Iniciativas

Visitas a empresas, visitas a viveiros, centros de negocios e parques/polígonos empresariais.

Rede de viveiros de empresa en centros educativos.
 Charlas de sensibilización de alumnado e profesorado, charlas de orientación profesional ao alumnado.
 Programas: eduemprende Actúa, eduemprende Avanza, eduemprende Simula, eduemprende Idea.
 Capacitación/formación/asesoramento ao alumnado para a posta en marcha de proxectos Portal eduemprende. Elaboración de contidos dixitais . Publicación de recursos didácticos .
 Convocatoria de concursos e premios relacionados co emprendemento e proxectos de empresa en distintos niveis educativos.
 Actuacións de seguimento e mellora do plan/sistema.



Incluído dentro do eixe estratéxico 3: Fomentar e apoiar a empresarialidade, desenvólvese o **Programa Emprende** constituído pola Rede Galega de Viveiros de Empresas en Centros Educativos, trata de:

- Fomentar o espírito emprendedor.
- Promover a creación de empresas.
- Mellorar a empregabilidade entre o alumnado dos niveis educativos non universitarios do sistema educativo de Galicia.

Servizos ofrecidos

- Un viveiro de empresas é un espazo onde desenvolver e pór en marcha un proxecto empresarial.
- É a referencia para o emprendemento na súa área de influencia.
- Nel coordinanse as accións formativas, tanto aquelas para realizar nos centros próximos como as de carácter xeral, que se leven a cabo no centro de referencia.



- A **coordinación da rede** realízase a través da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Os titores e os coordinadores reciben **formación** específica: motivación e iniciativa para emprender, elaboración plan de empresa, propiedade industrial, patentes e marcas, liderado, etc.
- Os viveiros contan con **contas de correo** propias.
- Creouse unha plataforma colaborativa para os titores e coordinadores de emprendemento.
- Na web www.edu.xunta.es/fp hai información actualizada da rede, dos emprendedores e dos seus proxectos.
- Os viveiristas **participan** en múltiples eventos organizados pola Consellería e os centros educativos.

Requisitos de acceso

- Alumnado matriculado (ou que terminara os seus estudos nos últimos catro anos) nalgunha ensinanza sostida con fondos públicos de Galicia de: formación profesional, artes plásticas e deseño; superiores de deseño, de conservación e restauración de bens culturais, de arte dramática, de música, de danza; deportivas, bacharelato e educación secundaria para persoas adultas (ESA).
- Ter un proxecto empresarial a desenvolver na Comunidade Autónoma de Galicia.
- Presentar un Plan de Empresa que garanta a viabilidade do proxecto.

Qué ofrece un viveiro de empresas?

A) Asesoramento:

- Formación e apoio do profesorado
- Titoría pola coordinadora ou coordinador de emprendemento, responsable do seguimento e da orientación no proxecto.
- Asesoría de persoal técnico especialista do IGAPE.

B) Instalacións:

- Locais adecuados para o desenvolvemento de actividades das persoas emprendedoras.
- Mobiliario básico propio dunha oficina, cos equipamentos informáticos e de telecomunicacións.

C) Servizos:

- Servizos asociados ás infraestruturas (seguridade, limpeza, luz, etc.).
- Servizos auxiliares da actividade empresarial como conexión a internet, teléfono...

Actual Rede Galega de Viveiros en centros de Formación Profesional

CENTRO EDUCATIVO	LOCALIDAD
CIFP Paseo das Pontes	A Coruña
CIFP Ánxel Casal- Monte Alto	A Coruña
CIFP Someso	A Coruña
CIFP Politécnico de Santiago	Santiago de Compostela
CIFP Rodolfo Ucha Piñeiro	Ferrol
CIFP Ferrolterra	Ferrol
IES de Fene	Fene
CIFP Coroso	Ribeira
CIFP As Mercedes	Lugo
CIFP Politécnico de Lugo	Lugo
CIFP Porta da Auga	Ribadeo
CIFP Portovello	Ourense
CIFP A Farixa	Ourense
CIFP A Carballeira-Marcos Valcárcel	Ourense
CIFP A Xunqueira	Pontevedra
IES Luís Seoane	Pontevedra
CIFP Manuel Antonio	Vigo
CIFP A Granxa	Ponteareas
IES Ricardo Mella	Vigo

Novos viveiros curso 2016-2017

CENTROS EDUCATIVOS	LOCALIDADE
CIFP Compostela	Santiago de Compostela
CIFP Valentín Paz Andrade	Vigo
IES Armando Cotarelo Valledor	Vilagarcía de Arousa
IES Montecelo	Pontevedra
IES García-Barbón	Verín
IES Universidade Laboral	Culleredo
IES Laxeiro	Lalín

Datos globais actuais	2016
Persoas asesoradas	125
Proxectos empresariais nos viveiros	71
Empresas funcionando nos viveiros	12
Proxectos con plan de empresa	37
Datos globais acumulados	
Empresas constituídas nos viveiros xa externalizadas	22

Obxectivos para o curso 2016-2017

- Ampliación do número de viveiros da rede.
- Mellorar as sinerxías internas da rede de viveiros e favorecer as sinerxías con outras institucións.
- 100 % de ocupación das prazas dos viveiros.
- Plan de formación para a Rede de Viveiros de Empresas (titores, coordinadores, viveiristas, alumnado, persoas tituladas, empresarios..).
- Consolidación da rede de traballo cos titores dos viveiros.
- Apertura de novas liñas de actuación (Business Factoring e Programa Avanza).
- Favorecer a mellor difusión entre o alumnado doutros centros educativos para que se incorpore ao viveiro que máis lle interese.

A figura do coordinador de emprendemento nos Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP)

Os CIFP contan na súa estrutura orgánica coa figura do/a coordinador/a de emprendemento, dentro do departamento de Información e Orientación Profesional. O fomento do emprendemento entra dentro das súas funcións (Decreto 77/2011, do 7 de abril).

Funcións do/a coordinador/a de emprendemento:

- a) Xestionar os viveiros de empresas e titorizar os proxectos seleccionados con base na súa viabilidade e seguimento do seu desenvolvemento para facilitar a súa posta en funcionamento.
- b) Difundir, promover e apoiar as iniciativas emprendedoras entre o alumnado do centro.
- c) Coordinar cos centros da súa área de influencia accións de motivación e formación do alumnado que mostre inquiredanzas emprendedoras.
- d) Informar aos posibles emprendedores dos recursos dispoñibles na área de emprendemento.
- e) Propoñer cursos de formación e actualización do profesorado implicado nesta actividade.
- f) Propoñer estancias ou sesións formativas en empresas ou institucións públicas que traballan no sector, en función das necesidades de formación dos participantes na actividade de emprendemento.
- g) Crear unha rede de traballo co profesorado do centro e da súa área de influencia, establecendo bancos de ideas que favorezan o desenvolvemento dos sectores do entorno produtivo.

CAPÍTULO VI

CONTEXTOS DE TRABALHO,
LUGARES DE APRENDIZAGEM DE JOVENS



José Oreiro Pérez
Director de Zona Galicia
(Adecco/Galiza)
Dirección Regional Castilla
Noroeste

Contextos de trabalho, lugares de aprendizagem de jovens

“Pese a que la situación actual sigue siendo compleja en Galicia y con una tasa de desempleo que supera el 17%, una población envejecida Galicia (46,5 años de media) 2 puntos por encima de la media estatal y con una salida al extranjero de jóvenes gallegos formados desde Adecco queremos lanzar un mensaje de optimismo tras analizar las buenas perspectivas que estamos observando en el mercado laboral y la tendencia esperada para los próximos meses.

El desempleo decrece a razón del 10% /año y estamos ya en cifras similares a las del año 2009 (plena crisis económica). Ahora mismo Galicia es junto con el País Vasco, Madrid y Barcelona una de las Comunidades Autónomas que más está apostando por la industria tecnológica y en todo este contexto, estamos convencidos de que el foco habrá que ponerlo en la importancia de la persona, en las capacidades, la actitud y en el peso específico de las competencias digitales para poder afrontar el futuro Laboral. Según el último Informe Adecco sobre el Futuro del Trabajo en España, el 42,5% de los expertos en recursos humanos cree que la formación cada vez será menos relevante en los procesos de selección. Sin embargo, el 92,5% cree que las habilidades personales adquirirán gran relevancia en los próximos años, y un 72,5% las habilidades transversales. En este sentido, tres de cada cinco consultores de Adecco han detectado que los jóvenes no reúnen las competencias y habilidades necesarias para desempeñar un trabajo, por lo que Adecco hace especial hincapié en la importancia de las siete competencias más relevantes de los próximos años. Estas serán el trabajo en equipo, la aptitud por la que las personas son capaces de llevar proyectos de manera colaborativa; la innovación y la creatividad; el liderazgo; y la marca personal o la gestión de la propia imagen.

El resto de competencias básicas del futuro serán la resiliencia, la capacidad de las personas de sobreponerse a situaciones adversas y adaptarse rápidamente a cambios; la capacidad comunicativa y las habilidades sociales; y la inteligencia emocional.”

CAPÍTULO VII

CONTRA TODAS AS PROBABILIDADES – A PROMOÇÃO DO
SUCESSO EM CONTEXTOS DESFAVORECIDOS



Contra todas as probabilidades – A promoção do sucesso em contextos educativos

Introdução

40 anos depois da mudança democrática do 25 de Abril, a educação (ainda não é) é um direito de todos.

Uma escola democrática é um espaço para todas as crianças e jovens. Contudo, nem todos se sentem bem-vindos e respeitados, uma vez que a escola não oferece respostas adequadas à diversidade cultural, às histórias de vida, motivações e interesses dos diferentes públicos a que atende.

APEF – O QUE É?

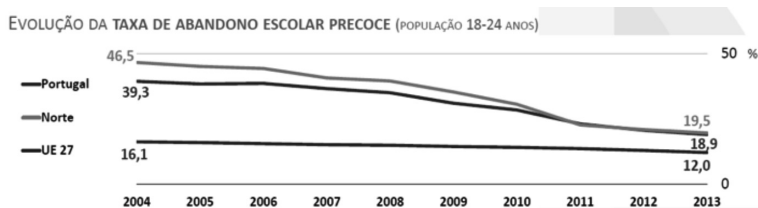
O “abandono precoce de educação e formação” (APEF), antes designado por “abandono escolar precoce”, é um dos indicadores de monitorização da estratégia Europa 2020 e mede a percentagem de população entre os 18 e os 24 anos que concluiu no máximo o 3.º ciclo do ensino básico e que não está já a frequentar educação e formação.

Portugal tem um problema sério com o APEF. Estima-se que se situa na ordem dos 20%, uma das percentagens mais altas na União Europeia (UE). Além deste abandono prematuro, muitos jovens deixam a escola com qualificações muito baixas (muitos sem completar o 6º e o 9º ano), o que não acontece noutros países da UE.

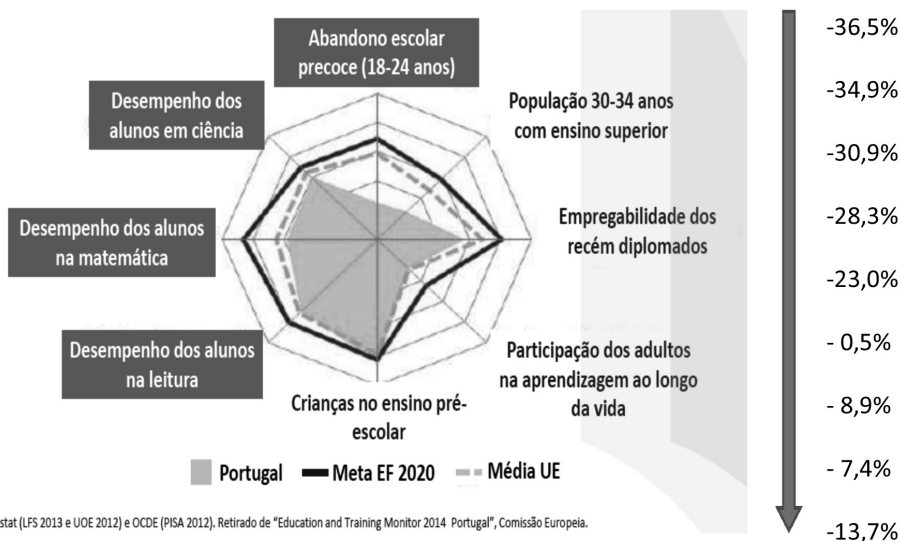
Os baixos níveis de educação são uma das causas principais para a vulnerabilidade em relação à pobreza, também esta uma das mais altas da EU, na ordem dos 25,3 %.

As respostas educacionais portuguesas não têm sido eficazes. Apesar de todos os esforços e progressos, o abandono precoce continua um fenómeno estrutural preocupante do sistema educativo português. Também o desemprego jovem alcançou índices alarmantes - 38,7 %.

Estamos perante uma emergência social, sendo imperioso achar respostas para os jovens em risco de exclusão social, providenciando a sua(re)integração educacional e percursos profissionais dignificantes.



Redução contínua do APEF desde 2007, medida pelo Inquérito ao Emprego



Existem os jovens que abandonaram a escola, mas também os jovens que foram abandonados pela escola e estes representam custos muito elevados para o país. Segundo estudos do Governo Sueco e da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos da América, o custo da falta de ação nesta área é cerca de dez vezes mais elevado do que as respostas educacionais e sociais especializadas.

O quadro de políticas com que Portugal está comprometido

- **Estratégia Europa 2020:** Reduzir o APEF para 10% é um dos cinco compromissos estratégicos da cooperação europeia em educação.
- **Outros documentos orientadores:** destaque para o relatório europeu "Reducing early school leaving: Key messages and policy support, Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving, Novembro 2013".

Estas políticas reforçam:

- A necessidade de desenvolver estratégias nacionais de redução do APEF, integrando medidas de prevenção, intervenção e compensação;
- A importância de produzir conhecimento sobre o APEF, através da recolha sistemática de informação a usar na definição das políticas, monitorização e avaliação dessas medidas;
- A formação inicial e contínua dos profissionais de educação, especialmente professores. Capacitar os profissionais no uso de metodologias de diferenciação pedagógica para a inclusão;
- O reforço do acesso a respostas de educação de segunda oportunidade para todos os jovens, respostas que apostam na diferenciação pedagógica e na qualidade.

A necessidade de uma estratégia nacional

A criação de uma estratégia nacional para a redução do abandono precoce decorre da integração europeia. Existem orientações muito claras no sentido de os Estados membros implementarem estratégias globais, baseadas em sistemas fiáveis de recolha de informação e integrando medidas de prevenção, intervenção e compensação.

Os princípios que orientam a implementação desta estratégia são:

- O abandono precoce diz respeito a todos.
- A escola deve ser repensada, abrindo-se ao espaço público e à comunidade e respondendo à diversidade dos públicos que a procuram.
- As crianças e os jovens devem estar no centro das políticas, assegurando-se que as suas vozes são ouvidas na definição e implementação das medidas propostas.
- São necessários sistemas de aviso prévio para identificar jovens em risco de abandono para uma intervenção atempada.
- As escolas necessitam de se transformar em espaços de formação significativos e relevantes para os jovens.
- A educação de adultos têm um papel fundamental na resposta APEF, como educação de segunda oportunidade e como formação contínua, desenvolvimento das comunidades e cidadania ativa;
- A educação vocacional, não sendo a única solução, desempenha um papel crucial na oferta formativa orientada para a diversidade;
- É importante assegurar transições suaves entre os diferentes níveis de educação.
- Garantir que as aprendizagens sejam validadas e certificadas por um sistema de acreditação e certificação que permita aos jovens regressar à formação sem dificuldades.

Estratégia Nacional para a Redução do Abandono Precoce - Um quadro articulado de medidas (prevenção, intervenção e compensação)

Medidas de Prevenção

É importante implementar medidas positivas para tornar a educação e a formação mais atrativas para as crianças e os jovens, desenvolvendo ambientes educativos focados nas necessidades individuais dos alunos e promovendo um currículo relevante e motivador. Desta forma melhorar-se-ão os resultados da aprendizagem, eliminando os obstáculos ao sucesso escolar e dando, desde cedo, às crianças bases sólidas para desenvolver as suas potencialidades.

Medidas de Intervenção

Evitar o abandono precoce, reagindo cedo aos sinais de alerta e apoiando os alunos em risco. Aproximar o ensino das necessidades e interesses dos alunos, num ambiente de aprendizagem positivo, reforçando a qualidade e a inovação pedagógicas. É importante a criação de sistemas de aviso precoce (early warning), redes de suporte social em torno dos jovens em risco, programas de ocupação de tempos livres e de formação do pessoal docente. É ainda crucial o reforço dos serviços de orientação e aconselhamento por equipas multiprofissionais, bem como a cooperação entre as escolas e a comunidade, através do envolvimento de parceiros locais e empresas.

Medidas de COMPENSAÇÃO

As ofertas de segunda oportunidade devem garantir:

- Acessibilidade e relevância - reconhecimento e validação das qualificações adquiridas.
- Comprometimento político e forte liderança escolar - abordagem personalizado e holística.
- Envolvimento dos jovens no desenvolvimento dos seus próprios planos de formação.
- Aconselhamento, orientação profissional e outros apoios nas áreas problemáticas da vida dos jovens.
- Novas abordagens pedagógicas e experiências de aprendizagem positivas em ambientes de aprendizagem seguros e estimulantes.
- Relações baseadas no respeito mútuo e na confiança.
- Flexibilidade no currículo e nas transições para outros percursos de formação.
- Papéis amplos dos professores e outros técnicos, incluindo aconselhamento e orientação.
- Ligações e transferência de boas práticas entre as escolas de segunda oportunidade e o ensino regular.

No campo da compensação, as Escolas de Segunda Oportunidade têm vindo a evidenciar particular apetência para atender jovens para quem as respostas disponíveis não são adequadas, colaborando com as escolas de ensino regular na intervenção em casos de risco de abandono.

AGENDA PÚBLICA – Estratégia Nacional RAP (Redução do Abandono Precoce da Educação Formação)

A estratégia nacional RAP é um instrumento que está a ser desenvolvido pela Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, em colaboração com algumas instituições de ensino superior, no sentido de reduzir o APEF em 10% até 2020 e para tentar achar uma resposta para o problema das baixas qualificações dos jovens portugueses. Constituir-se-á como referência e unidade de esforços e desenvolver-se-á através de um conjunto articulado e coerente de medidas de prevenção, intervenção e compensação, valorizando medidas já existentes e acrescentando outras reclamadas por diferentes atores sociais.

Iniciativas relevantes na área do APEF

A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (ESOM) abriu em 2008, sendo uma parceria AE20/Câmara de Matosinhos/Ministério da Educação, que representa Portugal na rede europeia das Second Chance Schools, E2C Europe.

Esta escola trabalha com jovens em abandono precoce, baixas qualificações, desempregados e jovens em risco de exclusão social, promovendo a educação de segunda oportunidade e respostas socioeducativas integradas, nas várias áreas relevantes da vida destes jovens. Constitui hoje, em Portugal, uma nova medida ao serviço das políticas públicas de educação no campo do APEF. Tem sido premiada e reconhecida nacional e internacionalmente como um projeto inovador e exemplo de boas práticas em educação de segunda oportunidade.

Outras iniciativas no campo do APEF têm sido tomadas, muitas delas inspiradas e articuladas com a experiência da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos. Várias escolas estão a fazer o seu caminho em vários municípios da área metropolitana do Porto - Matosinhos, Paredes, Paços de Ferreira, Trofa, Penafiel, Valongo, Maia, Porto, Gaia, e noutros pontos do país como Samora Correia ou Santa Maria da Feira.

Como funciona a formação na Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos

A oferta da escola é muito variada, em formato de workshops de formação que funcionam durante todo o dia, num horário similar ao do horário de trabalho. Todos os jovens que frequentam a ESOM estão integrados em percursos de certificação escolar e profissional.

Formação Artística	Formação Vocacional
Teatro	Têxteis
Música	Cozinha
Dança	Carpintaria
Artes Visuais e Multimédia	
Certificação Escolar	Desenvolvimento Pessoal e Social
6º ano	Apoio Educativo
9º ano	Intervenção Psicossocial

A formação não é igual para todos. Cada formando desenha e desenvolve o seu Programa Individual de Formação (PIF), o qual é organizado em módulos flexíveis. A frequência e duração da formação é diferente de jovem para jovem. Uma parte da formação é feita em contexto de trabalho. O projeto aposta em metodologias de capacitação através da resolução de problemas da vida real e em projetos de envolvimento comunitário, alargando a escola ao espaço público de educação.

Os esquemas de aprendizagem são baseados em abordagens não-formais e informais e as atividades programadas em conjunto por formadores e formandos. Privilegia-se a Educação Artística e as Novas Tecnologias. Acompanha-se o jovem no retorno à formação regular sempre que este o deseje ou à integração no mercado de trabalho.

A escola aposta numa responsabilidade social partilhada, envolvendo autoridades locais, associações e empresas, com vista ao enquadramento numa política mais ampla de regeneração urbana e reintegração social.

O que faz da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos uma escola diferente?

Na ESOM, o espaço de formação é encarado como um espaço gerador de relações empáticas, onde o jovem se sente confortável e confiante para falar de si, dos seus projetos e dos seus problemas. É também um espaço democrático, onde a opinião dos jovens conta e as atividades tentam ir de encontro às suas necessidades e interesses específicos.

A intervenção procura abarcar várias dimensões da vida dos jovens, orientando-os a nível pessoal, familiar, escolar e profissional. É uma escola que está sempre de portas abertas e que aceita os jovens de forma incondicional, procurando valorizar neles os talentos que muitos não imaginam possuir, promovendo a autoestima e a valorização pessoal, para que consigam acreditar em si próprios e sejam capazes de construir o seu próprio projeto de vida.

Referências Bibliográficas

- “Leaving education early: putting vocational education and training centre stage”, CEDEFOP 2016.
- “Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures, Eurydice and Cedefop Report 2015”.
- “Reducing early school leaving: Key messages and policy support, Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving, November 2013”.
- Day, L. et al. (2013). Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education, ECORYS for the European Commission.
- ESSE Observatory, Projeto ESSE (Early-school leaving and second chance education, a ESOM distinguida como melhor prática europeia de educação de segunda oportunidade, na categoria de compensação, Outubro 2014.
- Relatório Final do Projeto Combate ao Abandono Escolar Precoce: Políticas e Práticas (POAT/FSE), CIES-IUL (pag. 155-157), Outubro 2014.
- Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, estudo sobre Cultura, Emprego e Cidadania, coordenado pelo Professor Doutor Carlos Fortuna, desenvolvido a convite da Secretaria de Estado da Cultura. Documentos finais do Estudo disponíveis na página do GEPAC, 2014.
- Projeto LIBE “Supporting Lifelong learning with Inquiry-Based Education”, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, coordenado pela Prof. Doutora Manuela Terra Seca, 2014.
- Relatório internacional, Educación Emocional y Social - Análisis Internacional, da Fundação Marcelino Botín, Barcelona, 2011.
- António M. Magalhães, Helena C. Araújo, Eunice Macedo & Cristina Rocha, EARLY SCHOOL LEAVING IN PORTUGAL, Policies and actors’ interpretations, Educação, Sociedade & Culturas, nº45, 2015, 97-119.
- Projeto Educativo de Matosinhos, 2013
- Relatórios da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos - 2008/2016.

CAPÍTULO VIII

O NÃO FORMAL CONTA?

O VALOR DAS APRENDIZAGENS INFORMAIS



Alfredo Soares Ferreira¹
Engenho & Obra, Associação
para o Desenvolvimento e
Cooperação (E&O) – Instituto
Superior Engenharia (ISEP),
Porto, Portugal
alfredo.soares.ferreira@
engenhoeobra.org

Educação permanente e cidadania: Aprender a aprender

Resumo

Apresenta-se um conceito de Educação Permanente, evolutivo e sistémico, tendo em consideração o avanço civilizacional das sociedades contemporâneas. Equaciona-se o valor intrínseco das aprendizagens não-formal e informal, monitorizado e medido, através de uma avaliação consequente. Registam-se os casos das Organizações da Sociedade Civil, e respectivo contributo para as aprendizagens, bem como o caso particular da E&O.

Introdução

A Educação para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento humano e a realização pessoal e social é uma das premissas fundamentais do avanço civilizacional das sociedades contemporâneas.

Os compromissos internacionalmente assumidos desde o início do novo milénio pela comunidade internacional relançaram a problemática do desenvolvimento e obrigaram a repensar as práticas concretas da educação.

“A relevância atribuída aos modos informais e não formais de aprender é muito recente e ainda controversa, pois ao longo de décadas, nas sociedades ocidentais contemporâneas, a forma escolar moderna foi cimentando a sua hegemonia, tornando-se o único contexto reconhecido social e institucionalmente de realização de aprendizagens. O reconhecimento de outros modos de aprender como válidos, validáveis e certificáveis, na Europa e no mundo, integra-se em estratégias recentes de desenvolvimento da educação e formação de adultos que valorizam a aprendizagem realizada pelas pessoas ao longo da vida” [Anibal, 2013]. No sistema formal de Ensino, ensina-se e ensina-se a aprender. No sistema não-formal, ensina-se simplesmente a aprender. *“A aprendizagem ao longo da vida (ALV) é uma proposta de todo fascinante, tal como é apresentada pelo Livro Branco que consagrou o ano de 1996 “Ano Europeu da Educação”. O objectivo fundamental é a procura de uma solução positiva no debate sobre o desemprego na Europa e de uma situação em que a actualização dos conhecimentos profissionais se torne um imperativo para todos os cidadãos.”* [Siteo, 2006].

A Educação Não-Formal nas OSC¹

Equaciona-se há alguns anos a questão da Educação formal, não-formal e informal e, por arrastamento, a forma como as OSC guiam o seu trabalho e as suas práticas.

¹ OSC: Organizações da Sociedade Civil

Nas duas últimas décadas generalizou-se a designação de OSC, como uma forma de organização de grupos de pessoas, que promovem os seus direitos e que têm constituído um elemento vital na vida democrática dos países, colaborando ou exercendo pressão sobre os governos. Podem considerar-se hoje como actores do Desenvolvimento, exercendo a sua actividade no sentido de gerar e gerir a mudança. Sendo caracterizadas por um estatuto de personalidade jurídica privada e sem fins lucrativos, supõem diversos formatos, como sindicatos, cooperativas, associações, fundações e outros. Algumas das mais importantes OSC, assumem personalidade de Organizações Não-Governamentais (ONG). Grande parte dessas organizações inclui nas suas iniciativas e projectos no terreno, acções de carácter educativo, tendo em vista a capacitação das populações, no sentido da sua progressiva autonomia, uma das formas mais eficazes da luta pela erradicação da pobreza.

A 1 de Janeiro de 2016 entrou em vigor a resolução da ONU², intitulada “*Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*”, constituída por 17 objectivos, desdobrados em 169 metas, que foi aprovada pelos líderes mundiais, a 25 de Setembro de 2015, na cimeira de Nova Iorque. Os 17 Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) representam uma visão comum para a Humanidade e um contrato social entre os líderes mundiais e os povos. “*São uma lista das coisas a fazer em nome dos povos e do planeta, e um plano para o sucesso*” [Ban Ki-moon]. A este propósito salienta-se a intenção de proporcionar “*ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos*”³, na linha da Educação Permanente, um direito de todos, ao longo de toda a vida.

A Avaliação na/da Educação Não-Formal

Os contextos formativos ligados a aprendizagens e carácter não-formal têm merecido a atenção da comunidade académica e científica internacional. Destaca-se em particular uma iniciativa de um grupo transnacional de peritos europeus e profissionais que trabalham em 20 organizações de 16 estados europeus e que colaboram no campo da avaliação da aprendizagem informal e não-formal. Sob o acrónimo REVEAL, o projecto *Raising Effectiveness of Volunteering in Europe through Adult Learning*, propõe-se desenvolver uma abordagem única de validação para aprendizagem informal e não-formal, designada por “LEVEL5” e testada e aplicada em mais de 40 projectos de aprendizagem e cientificamente avaliados no âmbito de duas teses de doutoramento internacional. No âmbito desta iniciativa, desenrola-se um outro projecto, designado de VIP, *Validating Informal Learning In European Projects*, que se propõe desenvolver espaços de aprendizagem informal para representantes participantes individuais de instituições parceiras, oferecendo várias oportunidades para adquirir novas competências ou desenvolver as já existentes.

O caso particular da ENGENHO & OBRA

A ENGENHO & OBRA (E&O), é uma OSC portuguesa, ligada especialmente a acções de Desenvolvimento e Cooperação, em Portugal e noutros países, particularmente os da Lusofonia. Nascida na Academia do Politécnico do Porto, a E&O foi fundada no Instituto Superior Engenharia do Porto (ISEP) e tem ainda como fundadores diversas Entidades, como IES, Empresas, outras Associações e diversas personalidades individuais. A Missão da E&O é “*Melhorar a qualidade de vida das populações de países fragilizados, criando condições que permitam aumentar a sua autonomia*”. Orientando a sua acção pelos conceitos de Inovação Social, na procura de novas soluções para as necessidades sociais e com o objectivo de promover a resolução de problemas da exclusão social, da falta de qualidade de vida e da falta de participação cívica e democrática, a E&O tem desenvolvido iniciativas e projectos, no sentido da Educação Permanente e Cidadania, capacitando pessoas e organizações, em contextos de aprendizagem não-formal e informal, com o objectivo da promoção de Estímulos e contributos favoráveis e ainda a construção de “situações educadoras”, o que significa em última instância, “Aprender a Aprender”.

² ONU: Organização das Nações Unidas.

³ in ODS-Objectivo4, “*Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*”.

Referências

- Aníbal, Alexandra, “*Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à Validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas*”, in: http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP147_Anibal.pdf, Working Paper - CIES, Lisboa.
- Branco, Castelo (2009), “*Reflexões sobre a Economia Política da Ajuda Externa e a Avaliação dos PAPs em Moçambique*”, Maputo.
- Canário, Rui (2003), “*A Aprendizagem ao longo da Vida’: análise crítica de um conceito e de uma política*”, Porto Editora, Porto.
- Lima, Licínio (1994), “*Educação de Adultos, Forum I e Forum II*”, Universidade do Minho, Braga.
- ONU (2015), “*Objectivos de Desenvolvimento Sustentável*”, site do Instituto Camões, in: <http://www.instituto-camoes.pt/agenda-pos-2015/root/cooperacao/agenda-pos2015>, Lisboa.
- Site E&O: <http://www.engenhoeobra.org/>

II PARTE

COMUNICAÇÕES

CAPÍTULO I

SER JOVEM, SER TRABALHADOR:
FORMAÇÃO QUALIFICANTE DE NÍVEL SECUNDÁRIO
– PORTOS OU PONTES?



**Larissa Goulart Rodrigues
Cardoso**
Instituto Federal de Goiás/
Universidade de Santiago de
Compostela

Antônio Rial Sánchez
Universidade de Santiago de
Compostela

Elena Fernandez Rey
Universidade de Santiago de
Compostela

A formação do jovem por meio dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal de Goiás

O objetivo deste trabalho é apresentar o panorama da formação profissional de jovens por meio de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados no Instituto Federal de Goiás. O Instituto Federal de Goiás compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que em mais de 100 anos de história, tem se expandido e ofertado cursos de formação profissional em diversos níveis e modalidades. Dentre eles, destacam-se os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio para análise, em face de sua proposta de formação mais ampla, aliando educação propedêutica e profissional. Tal formação conta, ainda, com o suporte de profissionais como psicólogos e pedagogos, cujos processos de orientação buscam contribuir com um maior sucesso no desenvolvimento integral dos jovens. Observa-se, portanto, um cenário fértil para a formação profissional, mas que muito ainda tem a desenvolver para contribuir com uma efetiva educação, inserção e emprego dos jovens.

Palavras-Chave: Formação Profissional; Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio; Instituto Federal de Goiás

O CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A história da educação profissional é bastante dinâmica, como se pode ver no caso da Galícia (Rial Sánchez, 2009; Santos Rego & Lorenzo Moledo, 2009). No Brasil também se encontram diversas formas de estruturação e organização da oferta dessa modalidade de ensino (Cunha, 2000c). Em ambos os casos verifica-se o quanto o desenrolar da formação profissional ofertada no país aproxima-se da história da sua economia, sobretudo do desenvolvimento dos processos industriais. As políticas da educação – geral e profissional – construídas em cada momento atendem sempre a determinados interesses, especialmente do Estado, que as regulariza.

Cunha (2000a) aponta que o ensino profissional brasileiro, em seus primórdios, no período do Brasil Colônia, se destinava a um controle social da população, apresentando caráter moral-assistencialista. O trabalho e a aprendizagem de determinados ofícios eram compulsórios, atribuídos a crianças e jovens que não tivessem escolha.

Com frequência, a aprendizagem de ofícios se desenvolvia no próprio ambiente de trabalho, sem que houvesse quaisquer padrões ou regulamentação. Uma educação mais direcionada à formação de artesãos e outros ofícios se dava nos colégios e residências dos jesuítas, sediados nos principais centros urbanos (Cunha, 2000b).

Logo o Brasil passou à condição de Império, iniciando novas formas de relação com a Metrópole. Começaram a ser implementados empreendimentos estatais e privados, buscando atender seus interesses (Cunha, 2000b; Manfredi, 2002). A partir daí surgiram algumas sociedades civis voltadas ao amparo e ao ensino de artes e ofícios a órfãos. De tais sociedades emergiram, posteriormente, os Liceus de Artes e Ofícios.

Delineia-se, então, uma clara distinção entre o ensino público e o ensino privado. As práticas educativas promovidas pelo Estado apresentavam caráter assistencialista e compensatório, pois, ao ensinar ofícios aos pobres e desafortunados, pretendiam que estes pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza. Já as práticas educativas da iniciativa privada viam na educação um veículo de formação para o trabalho artesanal, este sim considerado qualificado e socialmente útil (Manfredi, 2002; Prediger, 2010).

Essa ideologia voltada ao controle e disciplinamento dos setores populares embasou, em seguida, uma das mais importantes políticas na educação profissional, que foi a criação, pelo Presidente Nilo Peçanha, de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, por meio do decreto 7.566 de 1909, já no período da Primeira República. Elas situavam-se uma em cada estado, geralmente nas capitais, constituindo-se em “*presença do governo federal nos estados*” (Cunha, 2000a, p. 95, grifo no original). Era uma forma do governo cooptar setores locais, mantidos sob controle das classes dominantes latifundiárias. Cargos e vagas para alunos por eles encaminhados eram trocados por apoio político ao bloco dominante no governo federal.

As Escolas de Aprendizes e Artífices tinham como finalidade educacional formar operários e contra-mestres, por meio do conhecimento técnico e prático ensinado aos menores que quisessem aprender um ofício. Esse ensino ocorria em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos, de acordo com os interesses do estado ou das indústrias – quando passíveis de consulta – nos locais em que funcionavam as escolas. No entanto, os ofícios nelas oferecidos – marcenaria, alfaiataria e sapataria – se voltavam mais ao artesanato do que à manufatura, revelando um distanciamento dos propósitos industrialistas de seus criadores e de sua vinculação com o trabalho fabril (Cunha, 2000a).

Além da educação profissional desenvolvida pelas iniciativas educacionais públicas nesse período, por meio das Escolas de Aprendizes e Artífices, também se implementaram iniciativas privadas e confessionais, como os liceus de artes e ofícios, organizados e mantidos pelos padres salesianos. Neles era ministrada uma educação geral – e religiosa – paralelamente a uma profissional. Entretanto, diante da longa duração dos cursos profissionais e da competição com as escolas públicas, o ensino profissional entrou em decadência nessas instituições, que passaram a focar sobretudo o ensino secundário propedêutico, mais solicitado pelas famílias abastadas (Cunha, 2000c).

No ano de 1942, o ministro da educação – Gustavo Capanema – deu início a uma série de reformas da educação¹, sob a pretensão de formar uma força de trabalho adequada à implantação do projeto de desenvolvimento proposto no âmbito do Estado Novo e, ainda, constituir um sistema geral abrangendo todos os tipos de ensino. Para tanto, foram elaboradas várias leis redefinindo currículos e articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. O sistema educacional passou a ter a seguinte configuração: um ensino primário geral, com duração de quatro ou cinco anos, destinado a crianças de 7 a 12 anos. Este era considerado comum a todos, embora houvesse diferença no conteúdo ensinado e nos destinatários das escolas particulares e das públicas (Cunha, 2000c).

Após este primeiro nível, encontrava-se o ensino médio, para crianças de 12 anos acima. Ele dividia-se em dois ciclos – o 1º Ciclo, ginásial, e o 2º Ciclo, colegial. Cada ciclo compreendia cinco ramos – um secundário, cujo objetivo era formar dirigentes, ministrando um ensino diferenciado e preparando para o ensino superior; e outros quatro ramos voltados à formação de trabalhadores, que são os ensinos normal, industrial, comercial e agrícola. O 2º ciclo de cada um dos cinco ramos era sequencial ao 1º ciclo, sendo que nos ramos profissionais o aluno somente podia permanecer na mesma área, enquanto o secundário gerava a possibilidade de escolha de qualquer um dos demais ramos. Por fim, havia o ensino superior, que não sofreu alterações em sua estrutura (Cunha, 2000c).

Buscando atender aos interesses econômicos nesse período, parte da responsabilidade sobre a formação profissional dos trabalhadores foi direcionada às próprias indústrias e sindicatos aos quais eles eram vinculados. A partir daí foram criadas instituições como o Senai e o Senac, dentre outras, geridas pelas entidades supracitadas, compondo o Sistema S.²

¹ Conhecida como Reforma Capanema.

² Compõem o Sistema S as seguintes instituições: Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senar, Senat, Sest, Sebrae e SESCOOP.

Diante do contínuo crescimento do país à época, a educação voltou-se à formação de profissionais, de modo a atender as demandas insurgentes em face da industrialização. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 5.692), promulgada em 1971, veio ao encontro dessas demandas, visando uma formação profissional acelerada. Para além de uma reforma no ensino fundamental e médio, ela instituiu a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau. Equipara-se, de tal modo, o curso secundário e os cursos técnicos (Manfredi, 2002; Winckler & Santagada, 2012).

Contudo, a Lei 5.692/1971 não vingou. Como assinala Prediger (2010), apesar da ampliação da possibilidade de profissionalização aos jovens, a lei não pôde ser totalmente viabilizada, pois muitas escolas não dispunham de condições de implantar o ensino profissionalizante. De acordo com Manfredi (2002), essas ações contribuíram para uma maior ambiguidade e precariedade do ensino médio e desestruturação do ensino técnico, especialmente nas redes estaduais (as escolas técnicas federais não foram tão atingidas, pois contavam com certa autonomia desde que se tornaram autarquias em 1959).

Na década de 1970 foram lançados no Brasil dois Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico (PNDE), visando uma modernização do país. Contudo, os mesmos apresentaram-se limitados, diante do endividamento externo e concentração de renda que permeavam esse processo. Colocou-se, assim, a necessidade de uma rearticulação da formação profissional.

Desse modo, em 1978, três escolas técnicas federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), modelo posteriormente estendido a outras unidades. Com eles ampliaram-se – e verticalizaram-se – os níveis e modalidades de ensino. Surgiram os cursos tecnólogos e engenharia de operação. Afinal, os Cefets propunham-se a “articular ensino de graduação, pós-graduação e ensino médio vinculados ao mundo do trabalho, além de se promover cursos de atualização profissional” (Winckler & Santagada, 2012, p. 99).

Na década de 1980 novas questões foram colocadas com a adoção do padrão capitalista de acumulação flexível, gerando tensões e contradições entre o velho sistema educacional e as novas necessidades de educação para o trabalho. A partir da segunda metade dos anos 1990 iniciam-se os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional (Manfredi, 2002). Nesse contexto, o Governo de Fernando Henrique Cardoso, pautando-se numa ótica mercantilista, economicista e instrumental, favorecedora dos grandes empresários, assume uma priorização do ensino fundamental, por considerar esta a etapa de maior retorno econômico.

Assim, a LDB (Lei 9.394) de 1996, apesar das discussões e embates que a antecederam, configurou-se como minimalista, oferecendo brechas para a regulamentação de medidas impostas pelo Governo. Rejeitaram-se as propostas dos educadores, pois as mesmas não eram compatíveis com a ideologia e os projetos de ajuste econômico-social.

Essas medidas refletiram na educação profissional que, apesar de ter sido regulamentada na LDB de 1996, recebeu um novo Decreto no ano seguinte (2.208/1997), estabelecendo-lhe novas diretrizes. Separa-se assim o ensino profissional técnico de nível médio do ensino médio regular. O ensino médio passa a ter uma trajetória única, preparando o jovem para a vida; enquanto a educação profissional torna-se complementar, almejando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Já no Governo Lula, certa prioridade foi direcionada ao ensino médio, bem como um resgate do ensino profissional (Winckler & Santagada, 2012). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que esse governo pretendeu reconstruir a educação profissional, de modo a corrigir distorções de conceitos e práticas do governo anterior. Logo, em 2004 foi sancionado o Decreto 5.154, retomando a integração entre ensino médio regular e ensino técnico.

Contudo, os autores sinalizam que a mobilização esperada com esse decreto não ocorreu. Pelo contrário, “algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação posteriormente comprovaram que a política de integração não seria prioridade” (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005, p. 1091). Ocorreram apenas discussões aligeiradas sobre o tema, com encaminhamentos para um ensino médio de três anos, seguido por mais um ano de estudos profissionalizantes. Porém, os autores realçam que a simples adição de um ano de estudos profissionalizantes a três anos de ensino médio não significa integração, tal como não é a sobreposição de disciplinas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso. A integração implica que a relação entre os conhecimentos dessas duas vertentes seja construída ao longo da formação, sobre os eixos da ciência, do trabalho e da cultura.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) consideram que uma efetiva integração entre educação profissional e ensino médio, com base nos princípios mencionados acima, exigiria igualmente uma reformulação em várias regulamentações direcionadas a ambos, como suas diretrizes, por exemplo. Elas precisam basear-se igualmente nessa nova concepção político-pedagógica. Ou seja, a conservação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, implica na manutenção da educação sob os moldes neoliberais do período anterior. Para Frigotto e Ciavatta (2011) nem o governo Lula nem o da Dilma promoveram mudanças efetivas no projeto societário advindo do governo FHC. Mantém-se a tentativa de ajuste da educação e do ensino profissional a recomendações de organismos internacionais e a demandas do neodesenvolvimento, o qual se sustenta na modernização a partir da expansão do capital.

Desse modo, em vez de realizar uma reforma integral – reapropriando-se da LDB com base nos preceitos discutidos na década de 1980, do direito à educação laica, gratuita, de qualidade, politécnica –, o governo conduziu-se para reformas parciais, tal como aconteceu em 1942 (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005).

Em 2005 foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, e em 2007 a segunda. Por intermédio dele, pretendeu-se duplicar a capacidade de atendimento na rede pública, com a criação de novas unidades na rede federal e o reforço das redes municipais e estaduais. Para Winckler e Santagada (2012), o Governo optou por reforçar a rede pública de ensino profissional através das instituições federais de educação tecnológica, articulando-as ao desenvolvimento regional e local. Nessa reorganização da educação profissional, no ano de 2008, por meio da Lei 11.892, os Cefets, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Essas mudanças no sistema de educação profissional retomaram debates acerca das concepções que embasam essa modalidade de ensino. Assim, em seminário realizado em Brasília em 2010, um grupo de professores e gestores das instituições federais de educação profissional e tecnológica passaram ao estudo e discussões acerca das diretrizes curriculares nacionais (DCN). Elencaram-se, assim, alguns pressupostos fundamentais, tais como: as dimensões da formação humana no trabalho, na ciência e na cultura; o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; além de comprometerem-se com o sucesso dos estudantes.

O INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

O Instituto Federal de Goiás (IFG) foi uma das instituições criadas, em meio a esse contexto histórico, a partir da transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei Federal nº 11.892/2008. Ele passou por uma trajetória semelhante às demais Escolas de Aprendizes e Artífices criadas em 1909 pelo então presidente Nilo Peçanha. Nessa ocasião, ela fora fundada em Vila Boa, capital do Estado de Goiás à época (atualmente, Cidade de Goiás). Segundo Moreyra (2002), os ofícios oferecidos eram ligados à prática artesanal, tais como: seleiro, telheiro, calheiro, pedreiro e sapateiro.

Em 1942 mudou-se a capital do Estado e a escola fora transferida para a nova cidade, passando a nomear-se Escola Técnica de Goiânia. Nesse momento foram criados cursos técnicos na área industrial. A partir da Lei nº 3.552/1959, a instituição passou a configurar-se como autarquia federal, porém com restrita autonomia didática, administrativa e financeira. Destarte, por meio da Lei nº 4.759/1965, passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Goiás. Esta se organizava em quatro modalidades de ensino técnico: Ginásio Industrial, Colégio Técnico Industrial (oferecia os cursos de Agrimensura, Edificações, Eletrotécnica e Eletromecânica), Aprendizagem Industrial e cursos intensivos de preparação de mão de obra industrial. Na década de 1970 foram implantados os cursos de Mineração e Saneamento; e nos anos 1980, os cursos de Telecomunicações e Mecânica. Em 1988 a Escola Técnica Federal de Goiás tem sua atuação ampliada, com a criação da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Jataí.

Crescimento ainda maior veio com a transição para Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), em 1999, com a verticalização dos níveis de ensino, passando a ofertar também cursos superiores, sobretudo tecnológicos, bem como desenvolver pesquisas e extensão.

No ano de 2006 uma segunda Unidade de Ensino Descentralizada fora criada, na cidade de Inhumas, através do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em continuação ao projeto, novos campi foram criados: Itumbiara e Uruaçu em 2008; Anápolis, Formosa e Luziânia em 2010; Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás em 2012; Goiânia Oeste, Senador Canedo, Águas Lindas e Valparaíso em 2014.

Além do IFG, composto por seus 14 campi, Goiás conta ainda com o Instituto Federal Goiano, formado pela fusão dos Cefets de Rio Verde e de Urutaí e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres.

Cumprir-se assim o plano de interiorização da oferta da educação profissional, constituindo-se o Instituto Federal de Goiás nessa instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conforme os termos da lei que o institui (Lei nº 11.892/2008). Sua função social:

é mediar, ampliar e aprofundar a formação integral (omnilateral) de profissionais-cidadãos, capacitados a atuar e intervir no mundo do trabalho, na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa social e economicamente. Portanto, o seu papel social é visualizado na produção, na sistematização e na difusão de conhecimentos de cunho

científico, tecnológico, filosófico, artístico e cultural, construída na ação dialógica e socializada desses conhecimentos (Instituto Federal de Goiás [IFG], 2013, p. 10).

Assim sendo, visa formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, realizar pesquisas e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, articulando-se aos setores produtivos e à sociedade em geral. Para tanto, oferece cursos em diversos níveis e modalidades: cursos técnicos de nível médio – nas formas: integrado ao ensino médio, subsequente e Educação de Jovens e Adultos; cursos superiores – de tecnologia, bacharelados e licenciaturas; especializações *latu sensu*, mestrados, além de cursos de extensão, de menor duração, como Pronatec (formação profissional de trabalhadores e da comunidade) e FIC (Formação Inicial e Continuada), e cursos de educação à distância. Nessas diversas modalidades e somando os 14 campi em funcionamento, o IFG atende atualmente mais de 20 mil alunos.

A formação acadêmica oferecida é complementada pelo viés da pesquisa, enquanto método de ensino e princípio pedagógico da aprendizagem e da construção do conhecimento, pautada sobretudo em programas de iniciação científica e tecnológica (PIBIC e PIBIT), programas de iniciação à docência (PIBID), além do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Estágio Curricular.

Destarte, o IFG preconiza, por meio de seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI): integrar conhecimento geral e conhecimento específico, teoria e prática; uma formação técnica e tecnológica, que busca desenvolver a capacidade investigativa, reflexiva e crítica; uma formação básica sólida e uma formação profissional abrangente, “capacitando o cidadão jovem e adulto de maneira autônoma na sua relação com as demandas de conhecimentos oriundos, não só de sua área profissional, mas também de sua relação social” (IFG, 2013, p. 26).

Prioriza-se uma formação integral do ser humano, enquanto cidadão, tido como parte efetiva da construção da sociedade. Nesse processo o trabalho assume fundamental importância, pois se constitui em locus de produção do conhecimento e também como princípio educativo.

É preciso, então,

refletir sobre a relação entre teoria e prática na formação do técnico e do tecnólogo para que, de fato, esta formação contribua para o avanço da práxis pedagógica comprometida com a emancipação profissional do acadêmico jovem e adulto. Tendo em vista que este profissional, jovem e adulto, está inserido em uma sociedade que passa por mudanças estruturais no processo produtivo que demanda, deste profissional, competências de comunicação, desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, trânsito inter e transdisciplinar, além da capacidade de tomar decisões e de transferir saberes anteriores para situações novas (IFG, 2013, p. 29).

Os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

Em meio a todo esse quadro formativo ofertado pelo IFG destacam-se os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio pelas contribuições que podem oferecer na formação de jovens ao aliar educação básica de nível médio ao ensino profissional. Ministrar cursos nesse nível e modalidade de ensino constitui-se em um dos objetivos da instituição.

Assim, são oferecidos cursos técnicos integrados ao ensino médio nas seguintes áreas: Agroindústria (Câmpus Aparecida de Goiânia), Biotecnologia (Câmpus Formosa), Controle Ambiental (Câmpus Goiânia), Edificações (Câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Goiânia, Jataí, Luziânia e Uruaçu), Eletrônica (Câmpus Goiânia), Eletrotécnica (Câmpus Goiânia, Jataí e Itumbiara), Informática (Câmpus Inhumas e Uruaçu), Informática para Internet (Câmpus Cidade de Goiás, Formosa e Luziânia), Instrumento Musical (Câmpus Goiânia), Mineração (Câmpus Goiânia), Química (Câmpus Aparecida de Goiânia, Anápolis, Inhumas, Itumbiara, Luziânia e Uruaçu) e Vigilância em Saúde (Câmpus Águas Lindas).

Em busca de incrementar a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, o IFG almeja (em seu Plano de Desenvolvimento Institucional):

- 1) ampliar a atuação institucional, no atendimento à educação básica de qualidade, pública e gratuita, para, no mínimo, 50% do total de vagas ofertadas por todos os Câmpus da Instituição; 2) proporcionar uma formação integral, com a articulação do conhecimento à prática social, às relações de trabalho e aos processos científicos e tecnológicos; 3) integrar a teoria à prática no domínio das técnicas de produção nas áreas de formação profissional dos cursos; contextualizar a educação profissional ao mundo do trabalho e às transformações técnico-científicas e artístico-culturais abordadas pelas áreas de conheci-

mento na educação básica; 4) formar, de maneira integrada, técnicos de nível médio com capacidade de intervenção qualificada no trabalho e na vida pública (IFG, 2013, p. 30).

Dentre suas diretrizes, propõe-se uma articulação dos componentes curriculares do ensino médio e da educação profissional no âmbito de cada curso, formalizada nas ementas de disciplinas e efetivada por meio de ações e projetos desenvolvidos pelos discentes, sob orientação docente. Assim delinea-se uma proposta de formação que visa preparar o jovem não apenas para a continuidade de seus estudos, em nível superior, mas contribuir para a inserção de um cidadão crítico no mundo do trabalho e na sociedade em geral.

Contudo, não é possível desvincular o projeto de educação de nível médio integrada ao ensino profissional de todo o contexto histórico brasileiro, permeado por embates e contradições que instauram um ensino médio dual. Apesar da proposta de oferta de cursos técnicos *integrados* ao ensino médio, muitas vezes, na prática, há apenas uma sobreposição de estudos profissionalizantes a disciplinas de formação geral.

Logo, é preciso que cada pessoa envolvida com esse projeto assuma o compromisso de contribuir com uma formação de fato integral dos sujeitos que dela participam. Nessa direção, o IFG conta com profissionais, como psicólogos e pedagogos, que buscam orientar e dar o suporte necessário para os alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Suas ações vêm ao encontro do disposto no Plano de Desenvolvimento Institucional sobre os programas de apoio pedagógico e financeiro e estímulos à permanência, que prevê: criar a coordenação de apoio pedagógico ao discente, complementando a estrutura organizacional de ensino nos campus; estruturar política e programa de apoio pedagógico ao discente a partir de trabalhos desenvolvidos e da experiência acumulada em cada câmpus, de forma a ampliar o atendimento ao aluno; desenvolver trabalhos, campanhas de prevenção ao uso de drogas, DST e educação sexual, trânsito, segurança e saúde do trabalhador, direitos e deveres civis, entre outros.

Assim, o referido documento coloca que

Com o objetivo de melhorar a qualidade das relações acadêmicas nas mais diversas situações de conflitos ou insatisfações, oferecem-se aos alunos do IFG apoio e acompanhamento psicossocial, pautado nos preceitos da Psicologia Escolar e da Assistência Social. Dessa forma, busca-se identificar os diversos fatores que interferem na situação acadêmica do aluno e traçar ações promocionais, preventivas e intervencionistas a fim de evitar ou reverter quadros de conflitos ou de insatisfações, sejam elas por parte dos alunos, servidores ou comunidade externa (IFG, 2013, p. 106).

Desse modo, em cada campus tem se organizado equipes multiprofissionais – com psicólogos, pedagogos e outros profissionais – direcionadas ao desenvolvimento dessas ações, junto aos alunos e demais membros da comunidade acadêmica e comunidade externa, tendo sempre como foco o sucesso escolar e, mais do que isso, a formação de cidadãos que possam verdadeiramente participar da vida social e produtiva do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – INCERTEZAS E DESAFIOS FUTUROS

Observa-se que a educação profissional apresenta uma longa história no Brasil, repleta de embates e tensões colocados entre as necessidades da população e os interesses do Estado, prevalecendo este último. O Instituto Federal de Goiás é fruto dessa história, que perpassa não apenas as mudanças que sofreu ao longo dos anos, mas suas características e intervenções atuais. Dispõe-se a contribuir com uma formação integral de jovens e adultos, mas enfrenta vários desafios nessa empreitada.

Recentemente, no dia 22 de setembro de 2016, acaba de ser instituída a Medida Provisória nº 746, estabelecendo uma reforma no ensino médio, aumentando sua carga horária com vistas ao ensino médio em tempo integral; flexibiliza a grade, com um componente inicial comum a todos, seguido de aprofundamento em linguagens, matemática, ciências da natureza e/ou ensino técnico; algumas disciplinas deixam de ser obrigatórias e a carga horária fica a cargo das redes e escolas, podendo-se adotar sistema de créditos; e ainda podem ser contratados professores sem concurso, com notório saber para atender cursos técnicos.

Logo, ainda não se sabe que rumos tomará o ensino médio brasileiro e, conseqüentemente, a formação técnica de nível médio. Mas é notório que os jovens encontram na educação profissional, e no Instituto Federal de Goiás, um espaço propício e fecundo para o seu desenvolvimento enquanto estudante, trabalhador, sujeito e, sobretudo, cidadão. Fica então o desafio da luta por uma educação que de fato cumpra esse propósito.

REFERÊNCIAS

- Cunha, L. A. (2000a). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, mai./jun./jul./ago., 89-107.
- Cunha, L. A. (2000b). O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso.
- Cunha, L. A. (2000c). O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso.
- Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2011). Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 32, n. 116, 619-638.
- Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (2005). A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, 1087-1113.
- Instituto Federal de Goiás. (2013). *Plano de Desenvolvimento Institucional – 2012 a 2016*. Goiânia: Autor.
- Manfredi, S. M. (2002). Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez.
- Moreyra, I. M. E. (2002). O mundo do trabalho, o ensino profissional e o Cefet-Go. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Prediger, J. (2010). Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: querer e fazeres. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Rial Sánchez, A. (2009). Evolución lexislativa da formación profesional (II): Da lei de ordenación xeral do sistema educativo (1990) á actualidade. Em A. Rial Sánchez & M. Lorenzo Moledo, A formación para o traballo en Galicia: Da ensinanza obreira á profesional (pp. 51-85). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia – Consellería de Educación e Ordenación Universitaria; Museo Pedagóxico de Galicia.
- Santos Rego, M. A. & Lorenzo Moledo, M. (2009). Evolución lexislativa da formación profesional (I): Do estatuto de ensinanza industrial (1924) á lei xeral de educación (1970). Em A. Rial Sánchez & M. Lorenzo Moledo, A formación para o traballo en Galicia: da ensinanza obreira á profesional (pp. 11-50). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia – Consellería de Educación e Ordenación Universitaria; Museo Pedagóxico de Galicia.
- Winckler, C. R. & Santagada, S. (2012). A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? *Indic. Econ. FEE*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 97-110.



Sarceda-Gorgoso, M-Carmen
(carmen.sarceda@usc.es)

Vázquez Ramos, Diego
(diego.vazquez@rai.usc.es)
Departamento de Pedagogía y
Didáctica
Facultad de Formación del
Profesorado
Universidad de Santiago de
Compostela-Campus de Lugo

Satisfacción del alumnado en la formación profesional básica: un estudio de caso

Satisfaction of students in basic vocational training: a case study

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo consiste en evaluar, desde la perspectiva del alumnado, el desarrollo de la Formación Profesional Básica en un ciclo de Electricidad y Electrónica desarrollado en un CIPP (Centro Integrado de Formación Profesional). Orientado con una metodología fundamentalmente cuantitativa, pretende aproximarse a la satisfacción del alumnado de este ciclo ante este nuevo tipo de enseñanzas.

La información recogida a través de un cuestionario elaborado *ad hoc* es analizada a través del programa estadístico PSPP. Los resultados obtenidos muestran como el alumnado de 2º curso manifiesta, generalmente, un mayor grado de satisfacción que el de 1er curso. Además, se hacen visibles diferentes aspectos positivos para los participantes, como la posibilidad de mejorar académica y profesionalmente, y se ponen de manifiesto otros aspectos negativos, tales como el horario de las clases.

ABSTRACT

The overall objective of this work aims to evaluate from the perspective of students, the development of Basic Training cycle Electricity and Electronic at IVTC (Integrated Vocational Training Centre). From a fundamentally oriented quantitative methodology, approach seeks student satisfaction in this cycle for this new type of education.

The information collected through a questionnaire prepared *ad hoc* is analyzed through the statistical program PSPP. So, the results show how the students of second year usually manifest a higher degree of satisfaction than the students of first. In addition, different positive aspects become visible for participants, such as the ability to improve academically and professionally, and they also reveal other negative aspects such as the schedule of classes.

Introducción

En la sociedad actual “uno de los problemas que más preocupan hoy en día a la mayoría de los gobiernos, es el elevado número de jóvenes desescolarizados que abandonan los sistemas educativos sin conseguir una mínima calificación profesional” (Sarceda, 2008, p.100). En esta sociedad del conocimiento, se intuye, de forma general, que aquellas personas sin ningún tipo de cualificación tendrán unas enormes dificultades laborales y sociales en comparación con las personas cualificadas.

Tal y como señala Marhuenda (2006), a pesar de los importantes avances de las últimas décadas para favorecer el aumento de las garantías de derecho a la educación, entre los que destaca la ampliación de la escolaridad obligatoria a los 16 años en la LOGSE, dentro de un enfoque comprensivo durante esta etapa, siguen existiendo jóvenes en España y en otros países que no satisfacen este derecho, lo que favorece que “quien fracasa en el sistema educativo corre un riesgo mayor que en el pasado de ver también negado el acceso a otros derechos como el trabajo o vivienda, debido en parte a los cambios en las dinámicas de trabajo” (p.19).

Para intentar reducir estos riesgos surgen los programas destinados a la obtención del nivel de cualificación 1 europeo, que aparecen en 1990 con la aprobación de la Ley 1/1990, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOGSE) con la denominación de Programas de Garantía Social (PGS en adelante), y que

A caballo entre la formación ocupacional y la educación compensatoria, desde su aparición tuvieron una presencia constante aunque limitada en todas las comunidades autónomas y constituyeron para muchos la última oportunidad de satisfacer su derecho a la educación durante la juventud, aunque esa garantía había llegado en ocasiones de fuera de la escuela, en colaboración con otras administraciones tradicionalmente ajenas al mundo de la educación (Marhuenda, 2006, p.19).

Desde la aparición de los PGS hasta la actual FP Básica, existen entre ellos dos programas de características semejantes a éstos: los Programas de Iniciación Profesional (PIP) y los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI en adelante). Estos cambios se deben en gran medida a la inestabilidad legislativa existente en España en materia de educación, a causa de los intereses políticos existentes en función del partido que se encuentra en el Gobierno.

Los PCPI, tras un breve período de existencia, dan lugar a la FP Básica mediante la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, publicada en el BOE del 10 de diciembre (LOMCE en adelante). La FP Básica se crea como una enseñanza perteneciente al sistema de Formación Profesional.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Caracterización

Los ciclos de Formación Profesional Básica surgen en la LOMCE, haciéndose referencia a ellos en su apartado 3 del artículo único del siguiente modo: “Los ciclos de Formación Profesional Básica serán de oferta obligatoria y carácter gratuito”.

Este apartado 3 será desarrollado por el RD 127/2014, que en sus disposiciones generales establece la creación de estos ciclos como medida para facilitar la permanencia de los alumnos y alumnas en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional. Estos ciclos incluyen, además, módulos relacionados con los bloques comunes de ciencias aplicadas y comunicación y ciencias sociales, que permitirán a los alumnos y alumnas alcanzar y desarrollar las competencias de aprendizaje permanente al largo de la vida para proseguir estudios de enseñanza secundaria post obligatoria.

Las enseñanzas de FP Básica, tomando como referencia lo establecido a nivel estatal en el RD 127/2014 en sus artículos 3 y 4, forman parte de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo y se ordenan en ciclos formativos organizados en módulos profesionales de duración variable. Estas enseñanzas deben responder a un perfil profesional que incluya, por lo menos, una cualificación profesional completa de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (CNCP).

La duración de estos ciclos formativos, atendiendo al artículo 6 del propio RD 127/2014, es de 2.000 horas, equivalentes a dos cursos académicos a tiempo completo, siendo posible cursar estas enseñanzas durante un máximo de cuatro años por el régimen común. No obstante, la duración sería de tres cursos académicos en caso de que los ciclos se incluyan en programas de formación profesional dual, para facilitar que el alumnado adquiera los resultados de aprendizaje establecidos en el título.

Entre los artículos 8 al 10 del RD 127/2014 se profundiza en los módulos profesionales en los que se organizan los ciclos de FP Básica, expresados en términos de resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos. Su estructura es igual a la del resto de enseñanzas de formación profesional del sistema educativo y se distinguen tres tipos diferentes de módulos:

1. Módulos asociados a unidades de competencia del catálogo nacional de cualificaciones profesionales.
2. Módulos asociados a los bloques comunes establecidos en el artículo 42.4 de la LOE.
3. Módulo de formación en centros de trabajo (FCT). Este módulo responde de forma general a lo establecido para el conjunto de las enseñanzas de formación profesional para el sistema educativo. Sin embargo, son las Administraciones educativas quienes deciden el momento en el cual se realiza en los ciclos profesionales básicos, atendiendo a las características del programa y a la disponibilidad de puestos formativos en las empresas.

En lo que respecta al acceso, el artículo 15 del RD 127/2014 establece que se deben cumplir los siguientes requisitos de forma simultánea para acceder a este tipo de enseñanzas:

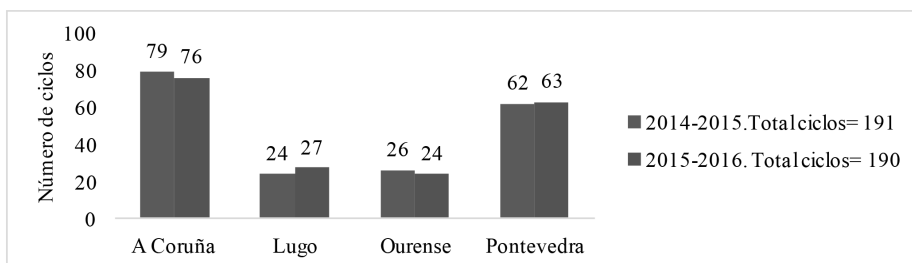
1. Tener entre 15 o 17 años de edad, ambos incluidos, en el año natural de inicio del ciclo formativo.
2. Haber cursado el tercer curso de educación secundaria obligatoria, o excepcionalmente, tener cursado el segundo curso.
3. Ser propuesto por el equipo docente al padre, a la madre o a la persona que tenga la tutoría legal que deben dar su consentimiento.

La oferta educativa de FP Básica en Galicia

La reciente implantación de los ciclos de FP Básica en la comunidad autónoma de Galicia en el curso 2014/2015, posibilita un análisis comparativo de algunos aspectos en los dos cursos desarrollados de estas enseñanzas.

Tomando como referencia lo publicado en la página web de la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, cabe señalar que la oferta de estas enseñanzas en el conjunto de Galicia y en las cuatro provincias gallegas es prácticamente semejante en ambos cursos académicos, como se aprecia en el gráfico 1, impartándose la mayor parte de los ciclos en las provincias de A Coruña, especialmente, y Pontevedra.

Gráfico 1. Distribución de los ciclos de FP Básica en las diferentes provincias gallegas



Fuente: Elaboración propia a partir de www.edu.xunta.es

La oferta de las diferentes familias profesionales también resulta prácticamente idéntica en los dos cursos académicos. En el curso 2014-2015, como se muestra en la tabla 1, las familias profesionales de Administración y gestión y Electricidad y electrónica son las que ofrecen el mayor número de ciclos en Galicia: 33 cada una de ellas. Por el contrario, en el curso 2015-2016, la familia profesional de Electricidad y electrónica pasa a ser la que ofrece mayor número de ciclos, con un total de 34, aventajando ligeramente a la de Administración y gestión, que oferta 31.

Tabla 1. Oferta de Ciclos de FP Básica por familias profesionales (Cursos 2014-15 y 2015-16)

Familia Profesional	2014-2015	2015-2016
Administración y gestión	33	31
Agraria	7	7
Artes gráficas	4	4
Comercio y marketing	11	12
Edificación y obra civil	2	1
Electricidad y electrónica	33	34
Fabricación mecánica	14	14
Hostelería y turismo	10	11
Imagen personal	8	8
Industrias alimentarias	3	3
Informática y comunicaciones	28	28
Madera, mueble y corcho	8	7
Marítimo-pesquera	2	2
Textil, confección y piel	2	2
Transporte y mantenimiento de vehículos	26	26

Fuente: Elaboración propia a partir www.edu.xunta.es

METODOLOGÍA

Objetivos

El objetivo general que persigue el estudio es aproximarse a la valoración, por parte del alumnado, del desarrollo de la Formación Profesional Básica en un Centro Integrado de Formación Profesional.

En este trabajo, se dan respuesta a los dos siguientes objetivos específicos:

- Conocer el nivel de satisfacción del alumnado del ciclo de Formación Profesional Básica.
- Identificar los aspectos valorados como más positivos del ciclo de Formación Profesional Básica.

Método

Se opta por el método cuantitativo para obtener la información necesaria para la realización de la investigación, con el fin de obtener los resultados estadísticos requeridos para una primera aproximación al tema.

Instrumento

El cuestionario es la técnica utilizada para conseguir la información necesaria, entendido como “un conjunto articulado y coherente de preguntas redactadas en un documento para obtener la información necesaria para poder realizar la investigación que la requiere” (Abascal y Grande, 2005, p.23).

Para el diseño del cuestionario se tuvieron en cuenta diferentes aspectos tales como el grado de concreción de las preguntas, el grado de autonomía para su cumplimentación y la naturaleza de los encuestados que lo cumplimentan. Se trata de un cuestionario semicerrado, puesto que se combinan preguntas abiertas y cerradas, aunque la mayor parte son de este último tipo; autoadministrado, ya que los propios encuestados se encargan de cumplimentarlo; y dirigido a las personas físicas, el alumnado del ciclo a estudiar.

Las preguntas presentes en el cuestionario son de los tres tipos, atendiendo al criterio de libertad de elección de las respuestas: abiertas, cerradas y semicerradas. Las preguntas cerradas del cuestionario son de dos clases en función del número de respuestas que permiten, preguntas que siguen la escala de Likert de cinco categorías (la gran mayoría del cuestionario) y preguntas con tres alternativas de respuesta; mientras, las preguntas semicerradas existentes son preguntas dicotómicas o con dos alternativas de respuesta, de forma que se deja abierta la posibilidad de que los encuestados respondan libremente en función de la opción de respuesta escogida.

Participantes

El alumnado que aporta la información pertenece en su totalidad al sexo masculino, debido fundamentalmente a la especialidad cursada en el ciclo, Electricidad y electrónica, existiendo más personas matriculadas en 1º que en 2º, donde sólo hay seis estudiantes. Puesto que se consiguen 17 cuestionarios y en el ciclo hay 19 alumnos matriculados en el momento de la recogida de la información, el porcentaje de alumnado de la muestra de estudio que cubre los cuestionarios supone el 89,47% del total.

Tratamiento de los datos

Tras revisar la información recogida en los diferentes cuestionarios, se realiza un análisis de los datos obtenidos, la mayor parte de los ítems o preguntas posibilitan la realización de un estudio estadístico mediante el programa informático PSPPP, similar al conocido SPSS. No obstante, algunos de los ítems deben ser analizados de modo cualitativo.

Las diferentes variables que se introducen en el programa concuerdan con los ítems formulados en el cuestionario y que son susceptibles de ser analizados de modo cuantitativo, de tal modo que se incorporan al PSPPP 43 de los 50 ítems totales que forman el cuestionario. Añadir que se incorpora para todos estos ítems la codificación de las respuestas no contestadas de la siguiente manera: 0= No sabe/No contesta. Este tipo de respuestas, codificadas mediante el número 0, se definen en el fichero de datos como valores perdidos, de manera que estos valores se tendrán en cuenta para el cálculo de la distribución de frecuencias de las variables pero no para el cálculo de los índices de tendencia central. Ambos cálculos constituyen la base para la descripción de las variables estudiadas.

El análisis de frecuencias se obtiene de dos formas diferentes en la investigación realizada, a través de tablas de frecuencias y mediante la representación gráfica, que se lleva a cabo mediante gráficos de barras o gráficos de sectores. Mientras, los índices de tendencia central usados en el estudio son la media aritmética, la moda o valor de la variable que tiene la frecuencia más alta, y la mediana o valor de la variable que deja la mitad de los datos obtenidos por encima y la otra mitad por debajo.

RESULTADOS

Datos académicos

En cuanto al sexo, señalar que la totalidad de la muestra estudiada (100%) pertenece al género masculino. En lo que respecta a su edad, la distribución de frecuencias para esta variable en relación a todos los encuestados del ciclo, se muestra en la tabla 2:

Tabla 2. Edad de los participantes

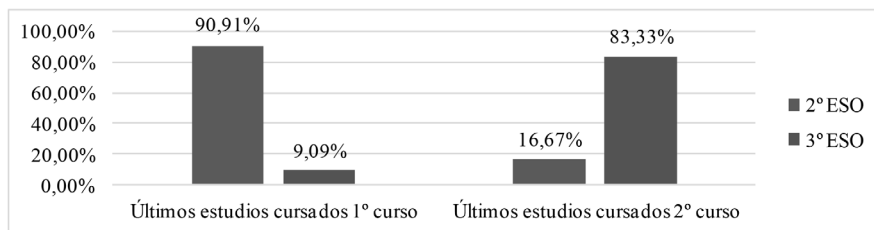
<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>Valor</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje Válido</i>	<i>Porcentaje Acumulado</i>
15 años	1	2	11.76	11.76	11.76
16 años	2	5	29.41	29.41	41.18
17 años	3	8	47.06	47.06	88.24
18 años	4	2	11.76	11.76	100.00
<i>Total</i>		17	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Existen diferencias en las frecuencias de esta variable realizando un estudio por separado para el alumnado de cada uno de los dos cursos. El alumnado de 1º presenta una gran variedad en cuanto a su edad al presentar las cuatro edades indicadas en la tabla. La distribución de frecuencias indica que el alumnado de 16 años es el más abundante con una frecuencia del 45,45%, mientras que el alumnado de 2º sólo presenta dos edades distintas, con un predominio claro de estudiantes de 17 años con una frecuencia del 83,33% frente a los estudiantes de 18 años.

En relación a los últimos estudios cursados, la distribución de frecuencias muestra como el 64,71% de los encuestados abandonaron la educación secundaria obligatoria en 2º de ESO y el 35,29% en 3º ESO. No obstante, esta variable presenta frecuencias muy diferentes en función del curso en el que se encuentra el alumnado del ciclo, como se aprecia en el gráfico 2:

Gráfico 2. Últimos estudios cursados por los participantes



Fuente: Elaboración propia

Satisfacción con la FP Básica

La información ofrecida por los participantes acerca de su satisfacción general con el desarrollo del ciclo se detallan en la tabla 3, siendo los siguientes los valores de los índices de tendencia central: media aritmética 3,53, moda 4 y mediana 4. El alumnado de 1º curso presenta un valor de la media aritmética de 3,27 y el alumnado de 2º un valor de 4.

Respecto a si la elección del ciclo fue la acertada, la distribución de frecuencias indica que el 35,29% está totalmente de acuerdo, el 23,53% bastante de acuerdo, el 17,65% de acuerdo, otro 17,65% poco de acuerdo y el 5,88% nada de acuerdo. Mientras, los valores de los índices de tendencia central son: media 3,65, moda 5 y mediana 4, en tanto que las medias son 3,18 para los encuestados de 1º curso y 4,5 para el alumnado de 2º.

Tabla 3. Estoy satisfecho de forma general con el desarrollo del ciclo

Etiqueta de Valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Nada de acuerdo	1	1	5.88	5.88	5.88
Poco de acuerdo	2	1	5.88	5.88	11.76
De acuerdo	3	5	29.41	29.41	41.18
Bastante de acuerdo	4	8	47.06	47.06	88.24
Totalmente de acuerdo	5	2	11.76	11.76	100.00
Total		17	100.0	100.0	

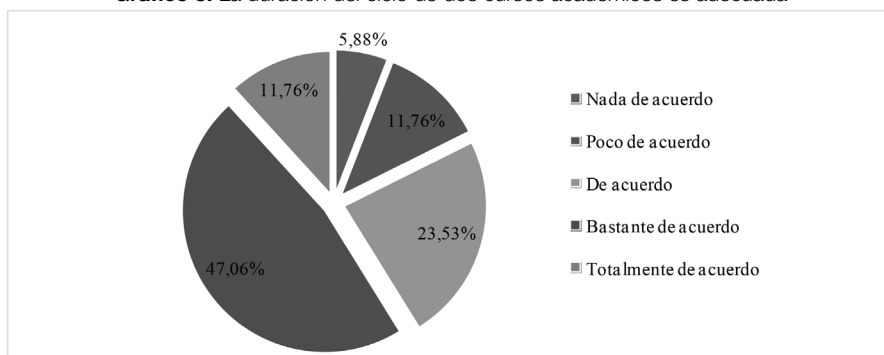
Fuente: Elaboración propia

La distribución de frecuencias sobre si la decisión de cursar el ciclo fue básicamente del alumnado muestra que el 47,06% está totalmente de acuerdo, el 17,65% de acuerdo, el 11,76% bastante de acuerdo, otro 11,76% nada de acuerdo, el 5,88% poco de acuerdo y otro 5,88% no contesta. Los valores de los índices de tendencia central son: media 3,81, moda 5 y mediana 5. Los estudiantes de 1º presentan un valor para la media de 3,45 y el alumnado de 2º un valor de 4,60.

Por otra parte y atendiendo a la adecuación de la duración del ciclo en dos cursos académicos, se muestra la correspondiente distribución de frecuencias en el gráfico 3, siendo los valores de los índices

de tendencia central: media 3,47, moda 4 y mediana 4. Mientras, el valor de la media es de 3,36 para los encuestados de 1° curso y 3,67 para los de 2°.

Gráfico 3. La duración del ciclo de dos cursos académicos es adecuada



Fuente: Elaboración propia

Completando esta información, se le preguntó al alumnado si la duración del ciclo de dos cursos académicos es escasa o excesiva. Con respecto a la primera posibilidad, la distribución de frecuencias muestra como el 35,29% está nada de acuerdo, otro 35,29% poco de acuerdo, el 23,53% de acuerdo y el 5,88% bastante de acuerdo. Así, los valores de los índices de tendencia central son: media 2, moda 1 y 2 y mediana 2. Además, el 45,45% del alumnado de 1° se muestra nada de acuerdo con un valor de la media de 1,91 y en el caso de 2° esta frecuencia comprende el 50 % de los encuestados, siendo el valor de la media 2,17.

Atendiendo a si la duración del ciclo de dos cursos académicos es excesiva, los resultados nos muestran como el 35,29% está de acuerdo, el 23,53% nada de acuerdo, el 17,65% totalmente de acuerdo, el 11,76% bastante de acuerdo, el 5,88% poco de acuerdo y otro 5,88% no se manifiesta. En cuanto a los índices de tendencia central, el valor de la media es 2,94 y los valores de la moda y mediana son 4, de manera que el alumnado de 1° presenta un valor para la media de 2,90 y el alumnado de 2° un valor de 3.

Otro aspecto a valorar hacía referencia al horario y a su adecuación. Los datos sobre la distribución de frecuencias se muestran en la tabla 4, mientras que los índices de tendencia central reflejan unos valores de 2,76 para la media y 3 para la moda y la mediana. El valor de la media es de 2,73 para los encuestados de 1° curso y 2,83 para los de 2°.

Tabla 4. El horario de clase es adecuado

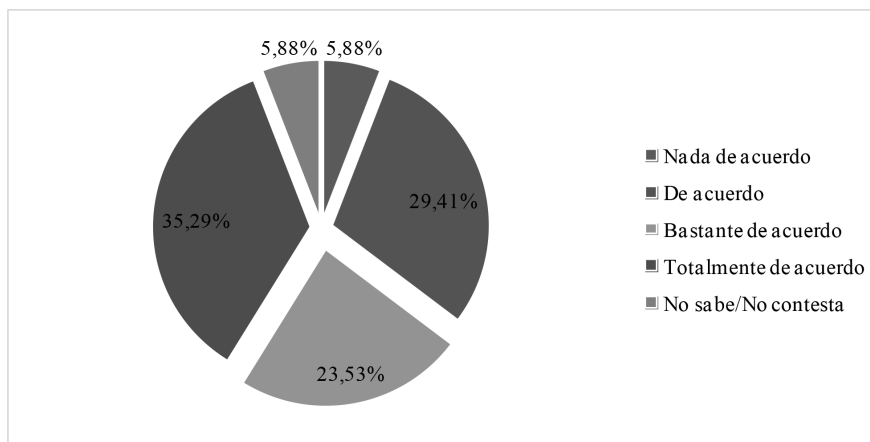
Etiqueta de Valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	1	3	17.65	17.65	17.65
Poco de acuerdo	2	4	23.53	23.53	41.18
De acuerdo	3	5	29.41	29.41	70.59
Bastante de acuerdo	4	4	23.53	23.53	94.12
Totalmente de acuerdo	5	1	5.88	5.88	100.00
Total		17	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Interesaba también profundizar en el interés del alumnado por el ciclo. Con relación a si a los estudiantes les gusta la electricidad y la electrónica, la distribución de frecuencias aparece en el gráfico 4, mientras que los valores de los índices de tendencia central son: media 3,88, moda 5 y mediana 4. El alumnado de 1° curso que se muestra totalmente de acuerdo se corresponde con una frecuencia del 27,27%, siendo esta frecuencia del 50% para el alumnado de 2°, y los valores de las medias para los encuestados de 1° y 2° son 3,70 y 4,17, respectivamente.

Por otra parte, los participantes piensan que el ciclo les ayudará a mejorar como estudiantes. Los datos de frecuencias muestran que el 41,18% está totalmente de acuerdo, el 23,53% bastante de acuerdo, otro 23,53% poco de acuerdo y el 11,76% de acuerdo. Mientras, los valores de los índices de tendencia central son: media 3,82, moda 5 y mediana 4, mientras que el 45,45% de los alumnos de 1º se manifiestan totalmente de acuerdo frente al 33,33% de 2º, no obstante, los valores de las medias son 3,60 y 4,17, para lo alumnado de 1º y 2º, respectivamente.

Gráfico 4. Me gusta la electricidad y la electrónica



Fuente: Elaboración propia

Con relación a una futura inserción laboral, la distribución de frecuencias nos muestra como los alumnos consideran que el ciclo les ayuda a mejorar para un futuro trabajo relacionado con la electricidad y la electrónica (tabla 5), de manera que los valores de los índices de tendencia central son 4,18 para la media, 5 para la moda y 4 para la mediana. En cuanto a los estudiantes de 1º, el 36,36% se muestra totalmente de acuerdo con un valor de la media de 3,91, mientras que en 2º la frecuencia es del 66,67%, resultando el valor de la media 4,67.

Acerca de la opinión del alumnado sobre si estas enseñanzas le ayudan a mejorar como persona, la distribución de frecuencias señala que el 29,41% está totalmente de acuerdo, el 23,53% de acuerdo, el 17,65% bastante de acuerdo, otro 17,65% poco de acuerdo y el 11,76% nada de acuerdo. Por otro lado, los valores para la media, moda y mediana son 3,35, 5 y 3 respectivamente, en tanto que los valores de las medias son 2,91 y 4,17 para el alumnado de 1º y 2º, respectivamente.

Tabla 5. Considero que el ciclo me ayuda a mejorar para un futuro trabajo relacionado con la electricidad y la electrónica

Etiqueta de Valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Poco de acuerdo	2	2	11.76	11.76	11.76
De acuerdo	3	1	5.88	5.88	17.65
Bastante de acuerdo	4	6	35.29	35.29	52.94
Totalmente de acuerdo	5	8	47.06	47.06	100.00
Total		17	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, y en relación a encontrarse cómodos con el ambiente del ciclo (relaciones con los docentes y compañeros, instalaciones de los centros...), los datos de frecuencias indican como el 47,06% está de acuerdo, el 29,41% bastante de acuerdo, el 17,65% totalmente de acuerdo y el 5,88% poco de

acuerdo. Asimismo, los índices de tendencia central son: media 3,59 y moda y la mediana 3, de modo que el valor de la media para los encuestados de 1º curso resulta 3,27 y 4,17 para los de 2º.

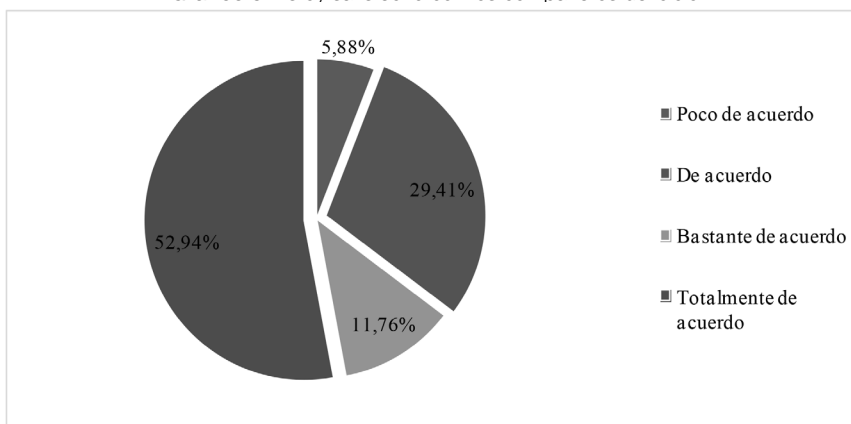
Atendiendo a la satisfacción con el profesorado del ciclo, los resultados de las frecuencias reflejan que el 47,06% está bastante de acuerdo, el 23,53% de acuerdo, el 17,65% totalmente de acuerdo, el 5,88% nada de acuerdo y otro 5,88% poco de acuerdo. Además, el valor de la media es 3,65 y los valores de la moda y la mediana 4.

Las frecuencias de los estudiantes de 1º que se muestran nada de acuerdo y poco de acuerdo respecto al profesorado coinciden con un valor de 9,09% para ambas, frente al 0% de los alumnos de 2º. Los valores calculados para las medias son 3,36 y 4,17, para los alumnos de 1º y 2º curso respectivamente.

En cuanto a mostrarse satisfechos con los compañeros, los datos de las frecuencias se muestran en el gráfico 5, en tanto que los índices de tendencia central presentan los valores de 4,12 para la media y 5 para la moda y la mediana. Los valores para las medias de los estudiantes de 1º y 2º curso son 3,73 y 4,83, respectivamente.

Respecto a encontrarse cómodo en el CIFF, la distribución de frecuencias muestra que el 29,41% está totalmente de acuerdo, otro 29,41% bastante de acuerdo, el 17,65% de acuerdo, el 11,76% nada de acuerdo y otro 11,76% poco de acuerdo. Los índices de tendencia central son 3,53 para la media, 4 y 5 para la moda y 4 para la mediana, mientras que los valores de las medias son 2,91 para los encuestados de 1º curso y 4,67 para los de 2º.

Gráfico 5. Estoy satisfecho con los compañeros del ciclo



Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a las instalaciones, equipos y materiales empleados en los módulos asociados las unidades de competencia en el CIFF, mayoritariamente se consideran adecuados. La distribución de frecuencias señala que el 41,18 % se muestra de acuerdo, el 23,53 % totalmente de acuerdo, el 17,65 % bastante de acuerdo, el 11,76 % poco de acuerdo y el 5,88 % nada de acuerdo. Los valores de los índices de tendencia central son: media 3,41, moda 3 y mediana 3; el valor de la media resulta 3 para los alumnos de 1º y 4,17 para los encuestados de 2º curso.

La distribución de frecuencias referida a si los módulos del ciclo les resultan difíciles, indica que el 35,29% de la muestra estudiada está bastante de acuerdo, el 23,53% nada de acuerdo, el 17,65% poco de acuerdo, otro 17,65% de acuerdo y el 5,88% totalmente de acuerdo, tal que los valores de los índices de tendencia central se muestran en la tabla 6. Los valores de las medias son 2,91 para el alumnado de 1º curso y 2,67 para los encuestados de 2º.

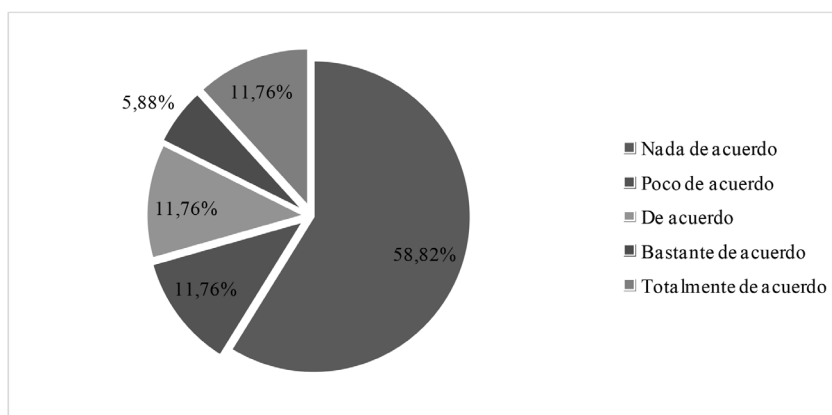
Tabla 6. Los módulos del ciclo me resultan difíciles

N	Válido	17
	Perdidos	0
Media		2.82
Modo		4.00
Percentiles	50 (Mediana)	3

Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a si el nivel de exigencia del ciclo es mayor que en la ESO, la distribución de frecuencias se muestra en el gráfico 6, siendo los valores de los índices de tendencia central 2 para la media y 1 para la moda y la mediana.

Gráfico 6. Considero que el nivel de exigencia del ciclo es mayor que en la ESO



Fuente: Elaboración propia

Los valores de las frecuencias de alumnado de 1º y 2º curso que se muestra nada de acuerdo se corresponden con el 54,55 y 66,67%, respectivamente, resultando los valores de la media 2,09 para estudiantes 1º y 1,83 para alumnos de 2º.

En relación a si el ciclo es más o menos como imaginaban antes de comenzar, el 35,29% se muestra bastante de acuerdo, otro 35,29% de acuerdo, el 17,65% nada de acuerdo, el 5,88% poco de acuerdo y otro 5,88% totalmente de acuerdo. La media presenta un valor de 3,06, la moda 3 y 4 y la mediana 3, siendo los valores de las medias 3,09 y 3 para alumnos de 1º y 2º curso, respectivamente.

En cuanto a creer que cursar este ciclo es la mejor opción para ellos, la distribución de frecuencias se aprecia en la tabla 7, de forma que el 36,36% del alumnado de 1º piensa que este ciclo es la mejor opción posible, mientras que en 2º curso esta opinión aumenta llegando a alcanzar al 83,33% de los participantes.

Tabla 7. Creo que cursar este ciclo es la mejor opción para mí

Etiqueta de Valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Si	1	9	52.94	56.25	56.25
No	2	7	41.18	43.75	100.00
No sabe/No contesta	0	1	5.88	Perdidos	
Total		17	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Las características fundamentales de la muestra de estudiantes seleccionada para realizar la investigación, reflejan cómo todas las personas encuestadas son del sexo masculino, de las cuales 11 están en 1º curso y 6 en 2º curso, presentando cuatro edades diferentes: 15, 16, 17 y 18 años, aunque 17 años es la edad mayoritaria con una frecuencia del 47,06%.

Por otro lado, los últimos estudios cursados por el alumnado antes de acceder al ciclo de Formación Profesional Básica fueron, bien 2º ESO bien 3º ESO, existiendo una notable diferencia en cada curso, de forma que en 1º curso el 90,91% de los encuestados estudiaron con anterioridad hasta 2º ESO, en tanto que en 2º curso, los alumnos llegaron a cursar 3º ESO con una frecuencia del 83,33%.

En base a los objetivos específicos fijados para este trabajo, se pueden extraer las siguientes conclusiones sobre el desarrollo de la Formación Profesional Básica en el ciclo de Electricidad-Electrónica en el CIFP.

Objetivo 1: Conocer el nivel de satisfacción del alumnado del ciclo de Formación Profesional Básica

El nivel de satisfacción del alumnado es excelente en general, no obstante, el alumnado de 2º curso se muestra más satisfecho con el ciclo que el alumnado de 1º en prácticamente la totalidad de los ítems presentes en el cuestionario, según se aprecia en la comparación de los valores estadísticos de ambos grupos. De este modo, la satisfacción del alumnado con el desarrollo del ciclo muestra un valor estadístico para la media aritmética de 3,53, siendo la media para los estudiantes de 1º curso 3,27 y la media para 2º curso 4.

Objetivo 2: Identificar los aspectos valorados como más positivos del ciclo de Formación Profesional Básica

Los aspectos más positivos indicados por el alumnado, son los siguientes:

- La posibilidad de mejorar cómo estudiantes (3,82 de media, 3,60 para 1º y 4,17 en 2º) y de formarse profesionalmente (4,18 de media, 3,91 para 1º y 4,67 en 2º)
- La satisfacción con el profesorado (3,65 de media, 3,36 en 1º y 4,17 para 2º) y con los compañeros en general (4,12 de media, 3,73 en 1º y 4,83 para 2º)
- El nivel de exigencia del ciclo no es mayor que en la ESO (el 58,82% se muestra nada de acuerdo con que el nivel del ciclo sea superior al de la ESO, el 54,55% en 1º y el 66,67% en 2º)
- La mayor motivación en la FP Básica respecto de la ESO (3,63 de media, 3,20 en 1º y 4,33 en 2º)
- La motivación del alumnado para conseguir directamente el título de la ESO tras cursar la FP Básica, durante este curso académico y el siguiente (3,88 de media, 3,80 en 1º y 4 en 2º).

REFERENCIAS

- Abascal, E. y Grande, I. (2005). *Análisis de encuestas*. Madrid: Esic.
- Lei Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm 295, pp. 97858-97921.
- Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de octubre de 1990, núm 238, pp 28927-28942.
- Marhuenda Fluixá, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, (341), 15-34. Recuperado de <http://www.mecd.gov.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re341.pdf?documentId=0901e72b811e3184>.
- Real Decreto 127/2014, del 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, del 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 5 de marzo de 2014, núm 55, pp 20155-21136.
- Sarceda-Gorgoso, M-C. (2008). *Deseño en formación ocupacional e inserción laboral*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.



Igone Aróstequi Barandica
(EHU/UPV)

Natxo Martínez Rueda
(UD)

Javier Galarreta Lasa
(EHU/UPV)

Aportaciones de las Empresas de Inserción a la Inclusión sociolaboral de jóvenes inmigrantes en situación de exclusión

El presente trabajo tiene como objetivo presentar y discutir la contribución que las Empresas de Inserción están haciendo a los procesos de inclusión sociolaboral de jóvenes en situación de exclusión, identificando sus claves de éxito. Se analiza una empresa de inserción, sus características y las prácticas de acompañamiento en el puesto de trabajo, y sus efectos sobre los procesos de desarrollo personal, formativo y profesional de los y las jóvenes en su tránsito al mercado de trabajo ordinario. Este trabajo se enmarca en el Proyecto (EDU2013-45919-R)-Procesos de formación, acompañamiento, cualificación y desarrollo personal en empresas de inserción: innovación en la inclusión social desde el empleo-financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (2013-2017). Los resultados obtenidos evidencian la importancia de la integración de los aspectos formativos vinculados a un perfil profesional; la presencia e interacción permanente con los y las trabajadoras de inserción en función de las necesidades de apoyo; y su impacto en la regularización de colectivos en exclusión, inmigrantes jóvenes, alcanzando una cualificación profesional reconocida y con una mejora muy importante en su empleabilidad.

Palabras clave: empresas de inserción, inclusión, empleabilidad, colectivos en exclusión, formación, jóvenes.

Objetivos o propósito

El propósito de esta comunicación es presentar algunos resultados de los procesos de acompañamiento y aprendizaje en el puesto de trabajo que se desarrollan en las Els y que contribuyen de manera significativa a la mejora de la empleabilidad e inclusión social de jóvenes inmigrantes. Se describe la investigación realizada en una entidad de la provincia de Bizkaia, en el País Vasco.

Marco teórico

El contexto actual del empleo se caracteriza por la falta de estabilidad y linealidad entre formación profesional y calidad y estabilidad del empleo, el aumento de la flexibilidad laboral, la temporalidad, el abaratamiento del despido condiciones que han aumentado la precariedad (Standing, 2011). En este contexto son muchas las personas y colectivos que se encuentran en los límites de la sociedad, en situaciones y riesgo de exclusión social. Durante el proceso de recesión económica vivido en Europa y España en los últimos años uno de los colectivos más afectados durante este proceso de recesión económica de los últimos años ha sido el de los jóvenes. De acuerdo con datos de la OCDE (2012) sobre las altas tasas de desempleo de los jóvenes españoles (46,4% frente a 22,9% para la UE), éstas duplicaban en 2011 la tasa de desempleo española (21,8%) representando la punta del iceberg en cuanto a las dificultades que presentaban los jóvenes en la transición de la escuela al trabajo en España. Esta situación empeora cuando se centra en el grupo de inmigrantes, que soportan una tasa de desempleo tres veces superior a la de los nativos (Quintana, Tugores & Salva, 2013).

La relación con el mundo del empleo es referente obligado a la hora de abordar los procesos de integración social. La población en edad laboral encuentra en el empleo no sólo una fuente de ingresos, sino también el origen de toda una red de relaciones sociales que facilitan la integración. Hay evidencias que parecen demostrar la relación entre cualificación, empleabilidad e inclusión social y el aprendizaje en el puesto de trabajo y su análisis (Evans & Waite, 2010, Malloch *et al.*, 2011).

Las empresas de Inserción (EIs¹) nacen con la finalidad de posibilitar el acceso al empleo normalizado de colectivos en situación de desventaja social o exclusión, desde una estructura productiva de bienes o de servicios, en los que llevar a cabo un proyecto personal de inserción mediante un proceso formativo adecuado en las que se incluyan habilidades sociales, laborales y de formación y cualificación laboral que le permitan mejorar sus condiciones de empleabilidad. En definitiva, son empresas productivas con un doble objetivo: posibilitar el acceso al empleo tras un período de acompañamiento a través del desempeño de un puesto de trabajo, y ofrecer servicios de calidad con los recursos humanos y técnicos necesarios. Se trata de empresas con un marcado carácter educativo/formativo, que generan actividad y riqueza económica, pero con un compromiso con las personas y la comunidad en la base de principios como la solidaridad y la inclusión social.

Actualmente, hay en España alrededor de 200 EIs, y de ellas 47 en el País Vasco. Las empresas de inserción se plantean el reto de acompañar a las personas en su itinerario a través del desempeño laboral, del ejercicio de un puesto de trabajo real a través de un proceso formativo. La trayectoria formativa de un trabajador o trabajadora en una empresa de inserción se desarrolla a lo largo de tres años y durante este tiempo el proceso de acompañamiento es una cuestión central.

Se diferencian al menos tres fases en el proceso de acompañamiento:

- la fase de incorporación y acogida, que conlleva la presentación de la oferta y recogida de información básica de la persona y el diagnóstico inicial sobre el itinerario de la empleabilidad, y en la que se elabora el Proyecto Profesional o Plan Personal de Empleo; que consiste en un documento de trabajo conjunto entre profesionales y persona trabajadora de inserción donde se establecen las metas perseguidas con relación al empleo y los objetivos intermedios en términos de mejora de empleabilidad y se determinan las acciones a realizar para mejorar el nivel de empleabilidad
- la fase de desempeño laboral y mejora de la empleabilidad, en la que a través del seguimiento y mejora del desempeño del puesto de trabajo, del desarrollo de acciones formativas y del acompañamiento social se desarrolla el Proyecto Profesional.
- Y una última fase de transición o de incorporación al mercado ordinario o que supone el desarrollo de acciones para la búsqueda de empleo, el balance y acreditación de las competencias adquiridas y la finalización de la relación pedagógica.

Para el proceso formativo tanto la normativa que regula las empresas como por la propia experiencia de las EIs se identifican dos perfiles profesionales: el técnico o técnica de producción (PTP) y el técnico o técnica de acompañamiento (PTA), según tenga una función más orientada al proceso productivo o al proceso personal. En cualquier caso, ambas dimensiones están profundamente interrelacionadas.

Un aspecto central del funcionamiento de las Empresas de Inserción es el acompañamiento, entendido como un modelo de intervención en el que se debe establecer una relación de respeto, cercanía y confianza entre acompañante y persona trabajadora que permita ir definiendo acuerdos orientados a la

¹ Reguladas a nivel estatal por la Ley 44/2007, de 13 de diciembre, para la regulación del régimen de las empresas de inserción y en la Comunidad Autónoma del País Vasco por DECRETO 182/2008, de 11 de noviembre, por el que se regula la calificación de empresas de inserción, se establece el procedimiento de acceso a las mismas y su registro.

acción (Gallastegi & Martínez Rueda, 2011). Asimismo es este un proceso que debe ser abordado desde la organización en su conjunto, desde una responsabilidad compartida entre los diferentes perfiles profesionales de la empresa (técnicos de producción, de acompañamiento, gerencia) y sus funciones específicas, siendo la colaboración un aspecto crucial (Martínez Rueda & Alvarez de Eulate, 2013).

Metodología

El presente trabajo se incluye dentro del proyecto de investigación I+D+I (EDU2013-45919-R) titulado *“Procesos de formación, acompañamiento, cualificación y desarrollo personal en empresas de inserción: innovación en la inclusión social desde el empleo”* financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (2013-2017). Este proyecto tiene como objetivo conocer las prácticas de acompañamiento en el puesto de trabajo y sus efectos sobre los procesos de desarrollo personal, formativo y profesional de las y los trabajadores con contratos para la inserción en su tránsito al mercado de trabajo ordinario. La investigación incluye el análisis de Els de 7 comunidades autónomas y la colaboración de siete universidades. La metodología de la investigación utiliza de manera simultánea y convergente procedimientos cuantitativos y cualitativos, con la realización de entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad, la observación no participante, análisis de documentación y la implementación de dos cuestionarios de empleabilidad, uno dirigido a los técnicos y otro a las personas trabajadoras de inserción.

En esta comunicación presentamos los resultados más significativos de una primera fase del trabajo de campo sobre el proceso de formación y acompañamiento de trabajadores y trabajadoras en el marco de una El de Peñasal Cooperativa, realizada durante los meses de febrero a marzo de 2016.

Peñasal Cooperativa tiene una amplia trayectoria en el trabajo con colectivos vulnerables, especialmente, jóvenes y como promotora de empresas de inserción. Recientemente, la UE (2016) ha recogido en su catálogo de buenas prácticas a Peñasal Cooperativa por su trabajo con jóvenes entre 18 y 23 años, que quedan, por su edad, fuera del sistema educativo y de los sistemas públicos de protección y ayudas. Cuatro son los motivos por los que se le incluye a la Cooperativa Peñasal dentro de las mejores prácticas europeas: la consideración de la situación individual desde una perspectiva holística, en la que todos los participantes trabajan por el establecimiento de un plan de acción individual, y donde la colaboración es activa entre las distintas agencias y organizaciones para el empleo para garantizar el éxito de la intervención; y la formación y asesoramiento miran por garantizar el logro del acceso al mercado de trabajo y la mejora para el autosostenimiento de las personas, reduciendo su dependencia del soporte institucional.

Por ese motivo fue seleccionada esta entidad de manera intencional para realizar un estudio de caso en una de sus empresas de inserción, concretamente en su servicio de hostelería, a fin de identificar los elementos clave que mejoran los procesos de inclusión sociolaboral.

Peñasal Cooperativa es una entidad formativa con 30 años de experiencia en la formación de jóvenes en situación de fracaso o abandono escolar (programas complementarios de escolarización, Formación profesional Básica, Formación Profesional de Grado Medio y Educación permanente de adultos) que también desarrolla programas de mejora de la empleabilidad y formación continua. Además y como complemento necesario para algunos de su alumnado desarrolla programas sociales (residencial, comedor, atención psicológica...). En 2015 cerca de 3000 personas participaron en alguna actividad ofrecida por la Cooperativa. En ese marco, y como continuidad de sus itinerarios formativos ha desarrollado diferentes Els –en 2016 son 8- en diferentes sectores: instalaciones, mantenimientos y montajes; construcción de madera; mecanizados; restauración y hostelería, tienda de alimentación ecológica y una empresa de soluciones de maquinaria adaptadas). En síntesis, Peñasal Cooperativa desarrolla la Els como un recurso que complementa los programas formativos en el marco de los diferentes itinerarios de inserción.

El trabajo de campo tiene lugar en la El “Servicios de Hostelería Peñasal”. Esta El tiene hasta 3 centros de trabajo o emplazamientos diferentes. La recogida de datos se realiza a cuatro personas trabajadoras de inserción (PTI), cuatro profesionales técnicos acompañantes (PTA) y cuatro profesionales técnicos de producción (PTP). Se realizan cuatro observaciones en el puesto durante una jornada laboral completa, y entrevistas en profundidad a las cuatro PTI, y a los profesionales responsables del proceso de acompañamiento de cada persona trabajadora, PTA y PTP.

Los datos recogidos se han analizado utilizando una metodología cualitativa y a través de una herramienta (Eraut, 2009 en Marhuenda, F. & Bonavía, T. (2011) diseñada para el proyecto. El análisis ha sido validado por parte de investigadores diferentes, miembros del equipo de trabajo, para evitar el sesgo en el análisis.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en esta primera fase de recogida de datos han permitido identificar unos primeros elementos que están caracterizando los procesos de acompañamiento analizados y que están favoreciendo procesos de inserción sociolaboral de jóvenes inmigrantes.

En primer lugar, hay que destacar la oportunidad que está ofreciendo a jóvenes inmigrantes para mejorar su situación. En el estudio se han identificado evidencias del impacto en los siguientes aspectos:

- Regularización de la situación administrativa a través de acceso al permiso de trabajo.
- Alcanzar una cualificación profesional reconocida (niveles 2) en un sector profesional con demanda (hostelería).
- Adquirir una experiencia profesional amplia y diversa (es habitual estar en distintos emplazamientos y puestos de trabajo).
- Conocimiento práctico del funcionamiento del mercado laboral en un sector profesional.
- Mejora de la situación personal y social (acceso a una vivienda, restablecimiento de vínculos familiares a través de visitas a sus países de origen...).

Desde el punto de vista personal nos encontramos con jóvenes con una situación estable y con un proyecto profesional viable que han mejorado sustancialmente su situación de empleabilidad.

En el estudio también se realiza una primera identificación de factores, a partir de la experiencia de Peñasal Cooperativa, que están contribuyendo a estos resultados, atendiendo a las siguientes dimensiones:

Oferta de itinerarios

El hecho de que los jóvenes estén tres años en la EI permite desarrollar itinerarios con múltiples componentes y sostenidos en el tiempo. En este sentido algunas de las características de sus itinerarios son:

- Coherencia de itinerarios. En primer lugar, dado que los jóvenes proceden de procesos formativos previos, permite que la EI funcione como un recurso complementario de esa construcción de un perfil profesional definido.
- Combinación de Formación y empleo. El desarrollo simultáneo del desempeño laboral y la participación en programas formativos orientados a la obtención de un título (graduado de secundaria, grado medio de formación profesional...) durante la estancia en la EI. Se promueve que los jóvenes completen sus procesos formativos y se facilitan a través de los recursos formativos de la cooperativa.
- Diversidad de emplazamientos. El hecho de que la empresa estudiada disponga de diferentes emplazamientos laborales y diferentes puestos de trabajo permite, además de ajustarse a las necesidades y retos de cada persona en diferentes momentos de su itinerario, desarrollar las competencias necesarias para desenvolverse en diferentes contextos. Ello contribuye a perfiles polivalentes con capacidad de adaptación a las diferentes situaciones profesionales.

Procesos de aprendizaje en el puesto

Un aspecto central del funcionamiento de las EIs tiene que ver con cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje en el puesto de trabajo y cómo se realiza el acompañamiento de las personas, sabiendo que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad personal, social y laboral. En este sentido, algunos de los aspectos identificados en la experiencia analizada y que contribuyen a los resultados son:

- Frecuencia y calidad de interacciones. La presencia e interacción permanente (abordaje de incidencias, indicaciones, estímulo, supervisión, soporte emocional, planificación y evaluación conjunta...) con los trabajadores de inserción por parte de los técnicos de producción es un elemento clave. Aunque estas interacciones pueden variar en intensidad en función de las necesidades de apoyo de la persona y del propio contexto de trabajo, el aprendizaje en el puesto y el ajuste está fuertemente influenciado por ellas. Esto permite que la 'relación educativa' esté presente de forma cotidiana y la mayor parte de las situaciones se consideren situaciones de aprendizaje. La forma de dirigirse, de planificar (por ejemplo a través de preguntas), de evaluar tiene un componente de aprendizaje.
- Enfoque integral. En consecuencia con lo anterior, se produce un tratamiento 'integral' de las situaciones de las personas, donde los aspectos personales, sociales y laborales están presentes y son abordados de forma conjunta por parte de los profesionales.

Los y las profesionales

Como en cualquier proceso formativo los profesionales juegan un papel clave en las EIs. En este sentido se han identificado algunas características de los técnicos de las empresas que parecen estar contribuyendo a sus resultados:

- Perfil de técnicos 'mixto'. Aunque se diferencian los perfiles que la normativa define (técnicos/as de acompañamiento y de producción), en las EIs de Peñasal Cooperativa se desarrollan de forma

integrada, de forma que el técnico de producción tiene también formación y funciones de carácter educativo y social. El tratamiento integral del que hablábamos en el apartado anterior tiene como condición de posibilidad que los profesionales no 'segmenten' a las personas en diferentes aspectos. Por su parte, los y las técnicos de acompañamiento también tienen formación y experiencia en el sector profesional.

- Profesionales con "recorrido". Hay profesionales clave que también han hecho, como alumnos, itinerarios formativos en la propia entidad. Ello contribuye de una manera importante a que se den niveles muy altos de compromiso e identificación con la misión de la organización y a tener altos niveles de coherencia e integración a nivel personal la cultura de la organización, con niveles muy altos de compromiso y responsabilidad.

Concluimos que los primeros datos de esta fase de la investigación nos ofrecen algunas evidencias y consecuencias esperanzadoras cuando se desarrollan prácticas de acompañamiento con las características anteriormente mencionadas. Las evidencias más significativas se circunscriben al impacto, en muchas ocasiones espectacular, en la vida de las personas con un perfil concreto (inmigrantes jóvenes), tras su paso por las El de Peñascal. En definitiva, estar en una situación de empleabilidad completamente diferente, en una situación que posibilita la inclusión laboral y social y posibilidades de un futuro en el marco de la comunidad.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Este trabajo evidencia la importancia de una organización con estructura integral conectada con el entramado de agentes sociales y políticos, que ordena un proceso de acompañamiento a la medida en el que la colaboración de los diferentes agentes y la participación activa, la confianza mutua y la interacción son claves, y que mira al futuro con procesos formativos que favorecen la promoción e inserción al mercado ordinario. Este resultado es consistente con lo apuntado en investigaciones donde se subraya la importancia de la confianza entre los técnicos y la persona trabajadora en el proceso de acompañamiento (Marhuenda & Bonavía, 2011; Marhuenda, Navas & Bernad, 2010)

Bibliografía

- Evans, K. & Waite, E. (2010). Stimulating the innovation potential of routine workers through workplace learning. *European Review of Labour and Research*, 16(2), pp. 243-258.
- Galarreta, J., Fernández, A. & Martínez Rueda, N. (2007). *Manual de acompañamiento en las empresas de inserción: proceso y herramientas*. Bilbao, REAS.
- Gallastegi, A. & Martínez Rueda, N. (coords.)(2011). *La mejora de los procesos de acompañamiento en las empresas de inserción*. Bilbao, Gizatea.
- Martínez Rueda, N. & Alvarez de Eulate, L. (2013). *Mejorando los procesos de acompañamiento en las empresas de inserción: una experiencia de colaboración entre Gizatea y la Universidad de Deusto*. Bilbao, Gizatea.
- Malloch, M. et al. (eds.)(2011). *The SAGE handbook of workplace learning*. London, SAGE.
- Marhuenda, F. & Bonavía, T. (2011). Estrategias de formación en empresas de inserción social: aplicación del modelo de trayectorias de aprendizaje de Eraut. En A.I. Córdoba e I. Martínez (coords.). *Trabajo, empleabilidad y vulnerabilidad social*. Valencia, PUV, 183-227.
- Marhuenda, F., Navas, A. & Bernad, J.C. (2010). In-company work experience as a strategy for educating and inserting people in the labour market: work integration social enterprises. *Revista de Educación*, 351, 139-161.
- Quintana, E.; Tugores, M. & Salvà, F. (2013) *Gender, Youth and immigration: obstacles to equality*. Comunicación en *Colloque International Genre et Discriminations*. París.
- Standing, G. (2011). *The precariat*. London, Bloomsbury.



Paulo Peixoto
atec
Teresa Carvalho
atec

A importância da formação alinhada com as necessidades reais do mercado de trabalho

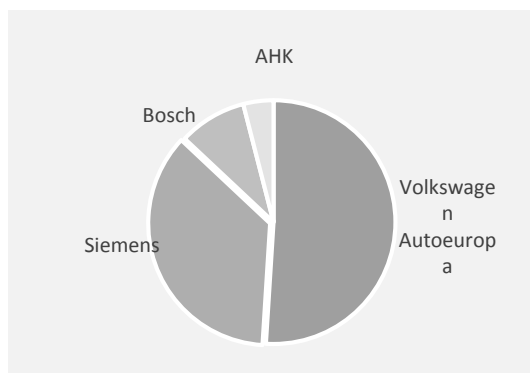


AGENDA DA COMUNICAÇÃO

- ATEC – Academia de Formação;
- Formação DUAL;
- As 10 competências necessárias na 4.ª Revolução Industrial;
- Case study 1 – Projeto de formação desenvolvido com a indústria para a indústria;
- Case study 2 – Programa de formação em Serralheiros de Cunhos e Cortantes.



PROMOTORES E IDEIAS FUNDADORAS



- Desenvolver competências, através de programas de qualificação e de transferência de conhecimento, utilizando métodos e equipamentos avançados;
- Fortalecer a indústria e a economia;
- Garantir o crescimento de pessoas e organizações.

INSTALAÇÕES



ABRANGÊNCIA NACIONAL PARA RESPONDER ÀS NECESSIDADES DA INDÚSTRIA



Instalações de Palmela

Área total de 9.800 m²
 11 Oficinas
 18 Laboratórios
 11 Salas teóricas totalmente equipados.



Instalações de Porto

Área total de 2.520 m²
 3 Oficinas
 11 Laboratórios
 4 Salas teóricas totalmente equipados.



FORMAÇÃO PROFISSIONAL



FORMAÇÃO EMPRESARIAL



FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Formação Dual



O CONCEITO DA FORMAÇÃO DUAL

Desenvolvimento simultâneo de formação académica, em sala e nos laboratórios e oficinas, e formação em contexto de trabalho.



Mais de 35% das competências (um terço) consideradas hoje importantes na força de trabalho terão mudado dentro de quatro anos



Source: Future of jobs report, World Economic Forum

Relatório no âmbito do Fórum Económico Mundial, realizado a 21 de janeiro em Davos, na Suíça, que analisa o emprego, as competências e a força de trabalho no futuro. Pergunta a diretores de recursos humanos e a responsáveis de estratégia dos principais empregadores mundiais qual o significado das atuais mudanças para o emprego, para as competências e para o recrutamento nos diferentes setores e geografias.

TOP 10 SKILLS



in 2020

1. Complex Problem Solving
2. Critical Thinking
3. Creativity
4. People Management
5. Coordinating with Others
6. Emotional Intelligence
7. Judgment and Decision Making
8. Service Orientation
9. Negotiation
10. Cognitive Flexibility

in 2015

1. Complex Problem Solving
2. Coordinating with Others
3. People Management
4. Critical Thinking
5. Negotiation
6. Quality Control
7. Service Orientation
8. Judgment and Decision Making
9. Active Listening
10. Creativity



Source: Future of Jobs Report, World Economic Forum

FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Competências técnicas fundamentais
Competências sociais e comportamentais
Soft Skills



QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DESCENTRALIZADA

AÇÕES COM A INDÚSTRIA PARA A INDÚSTRIA

Projeto iniciado em 2012

Com o objetivo de descentralização das competências da ATEC, para responder a necessidades do sector industrial e das regiões, prosseguindo a estratégia de incorporação nacional.

Ações desenvolvidas em Aveiro, Braga, S. João da Madeira e Viseu em números



CASE STUDY – PROJETO DE FORMAÇÃO DESENVOLVIDO COM A INDÚSTRIA PARA A INDÚSTRIA



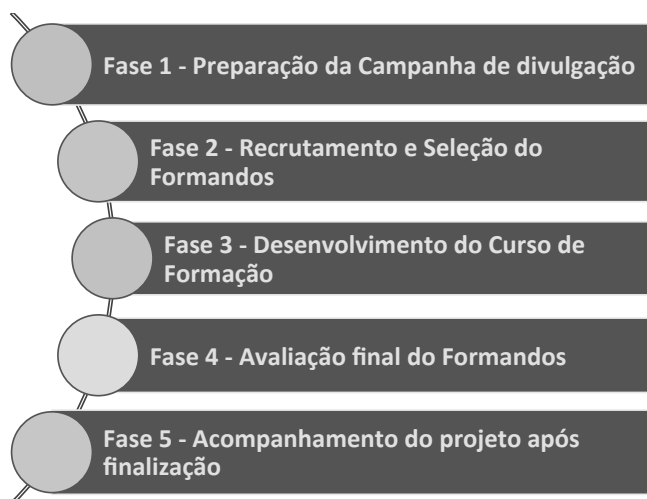


CURSO DE SERRALHEIROS DE CUNHOS E CORTANTES

1028 horas

Conferir competências em **maquinação Tornos e Fresas Convencionais, Serralharia Geral, Mecanotecnia, Fabricação e Reparação de Ferramentas de Corte e Estampagem.**

Formação não técnica	Formação técnica	<i>Training on job</i>
108 horas (11%)	712 horas (69%)	208 horas (20%)





Indicadores

INDICADORES DE ATIVIDADE 2004-2015

1.252 média formandos em 2015

80% empregabilidade

> 4.000 formandos diplomados

> 12.000.000 horas de formação profissional

> 1.000.000 horas de formação para empresas e particulares



Muito obrigado.

www.atec.pt

Porto: Edifício Siemens, Avenida Mário Brito (EN 107), nº 3570 – Freixo 4455-491 Perafita

Palmela: Edifício ATEC, Quinta da Marquesa, Parque Industrial da Volkswagen Autoeuropa 2950-557 Quinta do Anjo

☎ 229 996 407

☎ 212 107 300



Nuria Rebollo Quintela

Universidade da Coruña

Jesús Miguel Muñoz Cantero

Universidade da Coruña

Una inquietude de décadas: el empleo Juvenil

Resumen

Mercado laboral y jóvenes no parecen ser términos compatibles en tiempos de crisis, y más, si tenemos en cuenta las tasas de desempleo juvenil de las últimas décadas, un reciente informe de la Comisión Europea (2015) anuncia que el desempleo juvenil en España supera el 50%, por lo tanto no se puede afirmar que, históricamente hayan formado un buen tándem. Es por ello que desde la puesta en marcha de la Estrategia Europea de Empleo en 1997 la búsqueda de medidas efectivas para abordar el desempleo juvenil es un tema recurrente, y así se ve plasmado en las diferentes actuaciones promulgadas a nivel legislativo.

Este trabajo persigue dos objetivos: determinar la relevancia otorgada en el marco político comunitario, nacional y autonómico al desempleo juvenil y analizar diferentes medidas vigentes en España de fomento y mejora de la inserción laboral de este colectivo.

Introducción

Durante décadas el empleo ha sido una cuestión que preocupa no sólo a la sociedad en general, sino a los diferentes agentes políticos, y si tenemos en cuenta los últimos datos relativos a las tasas de desempleo, no parece que esta preocupación pueda cesar, sino que se ha convertido en un problema de máxima urgencia.

Es por ello que se ha convertido en el eje vertebrador de las políticas de empleo comunitario, nacional y autonómico, desde la puesta en marcha del Programa de Acción Social de 1974 y la publicación de los libros blancos de la Comisión Europea, Crecimiento, competitividad y empleo de Delors en 1993, donde se ponía de manifiesto la necesidad de establecer una estrategia a medio plazo con la que se estimulara el crecimiento, la competitividad y el empleo. Esta necesidad se satisface con la aprobación de la Estrategia Europea de Empleo en 1997.

A lo largo de los siguientes epígrafes, se abordará la temática del desempleo y en concreto del desempleo juvenil teniendo en cuenta los diferentes marcos de actuación que orientan las políticas de empleo, con lo que se pretende plasmar de una forma clara y en orden cronológico ascendente, cómo se han llegado a operativizar las diferentes medidas vigentes en España de fomento y mejora de la inserción laboral de este colectivo.

Desempleo juvenil y políticas de empleo

Las tasas de desempleo juvenil tanto en Europa como en España han fluctuado casi de manera paralela en las últimas décadas, evidenciando el grave problema que presenta este colectivo en su relación con el mercado laboral (gráfico 1) (O'Higgins, 2001). Esto sugiere que, las dificultades de inserción laboral de los jóvenes "son similares a las de sus homólogos europeos y, por tanto, las diferencias se explican más por limitaciones de naturaleza estructural que condicionan al conjunto de trabajadores que por factores idiosincrásicos que afectan a los jóvenes españoles" (García López, 2014, p. 11), lo que se refuerza a través del hecho de que en tiempos de crecimiento económico la tasa de desempleo juvenil siga siendo elevada.

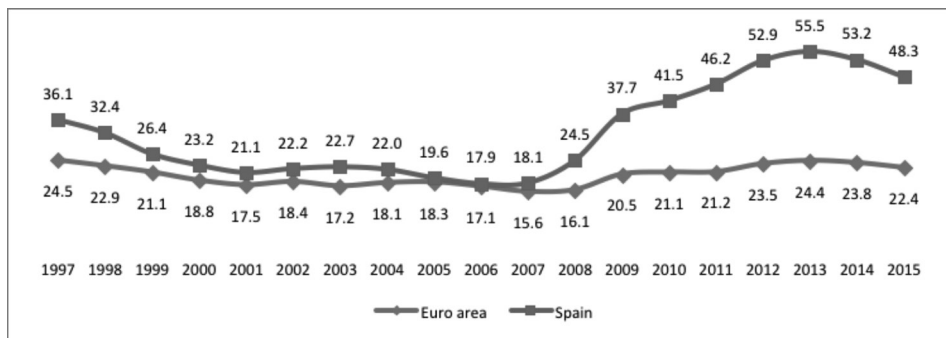


Gráfico 1. Evolución de las tasas de desempleo juvenil en España y la Unión Europea

Esas debilidades estructurales han sido plasmadas en la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013/2016, ya que influyen directamente en las cifras de desempleo joven (2013, p.11), siendo estas:

- Alta tasa de abandono escolar, que dobla los valores de la UE-27.
- Marcada polarización del mercado de trabajo, donde unos jóvenes abandonan sus estudios con escasa cualificación y otros, altamente cualificados, están subempleados.
- Escaso peso relativo de la Formación Profesional de grado medio.
- Escasa empleabilidad de los jóvenes, especialmente en lo relativo al conocimiento de idiomas extranjeros.
- Alta temporalidad, con un 82,3% de jóvenes que trabajan de forma temporal involuntariamente.
- Alta contratación parcial no deseada, con un 51% de jóvenes que trabajan de forma parcial a la espera de suscribir un contrato a tiempo completo.
- Dificil acceso al mercado laboral de los grupos en riesgo de exclusión social.
- Necesidad de mejorar los niveles de autoempleo e iniciativa empresarial entre los jóvenes.

Teniendo en cuenta estas debilidades estructurales, la Unión Europea y los países miembros han intentado paliar esta problemática a través de la promulgación de diferentes actuaciones en relación al empleo, considerando como punto de partida la Estrategia Europea de Empleo aprobada en 1997. No conviene hacer un repaso exhaustivo de todas y cada una de las medidas, sino analizar aquellas que se encuentran vigentes en la actualidad.

Estas han sido recogidas a través del gráfico 2 que, mediante una pirámide invertida pretende representar el nivel de concreción, comunitario, nacional y autonómico existente.



Gráfico 2. Marco legislativo de referencia

A fin de determinar la relevancia otorgada en el marco político al desempleo juvenil se ha procedido a un análisis de la legislación vigente a nivel comunitario, nacional y autonómico a través de una tabla de doble entrada en la que en el eje vertical se sitúa el nombre de la medida y en el horizontal las 6 dimensiones de evaluación que se relacionan a continuación:

- Definición
- Periodo que abarca
- Ámbito (comunitario, nacional o autonómico)
- Objetivo principal
- Número de objetivos/ejes de actuación
- Número y relación de objetivos específicos sobre empleo juvenil

Tabla 1. Análisis de las políticas de empleo

		Definición	Periodo que abarca	Ámbito	Objetivo principal	Nº Objetivos/ejes generales	Nº y objetivos relacionados con el empleo juvenil
	Estrategia Europa 2020	Estrategia decenal de la Unión Europea para el crecimiento y el empleo	2010-2020	Comunitario	Crear una nueva economía mundial social de mercado sostenible, inteligente y respetuoso con el medio ambiente, cuyo desarrollo debe basarse en la innovación y el uso efectivo de recursos.	5	1 Tasa de empleo de la población de entre 20 y 64 años debería pasar del actual 69% a como mínimo el 75%.
	Estrategia Española de Activación para el Empleo	Marco normativo plurianual para la coordinación y ejecución de las políticas de activación para el empleo, incluyendo las políticas activas de empleo y de intermediación laboral, en el conjunto del Estado.	2014-2016	Nacional	Coordinar para identificar y canalizar de forma ordenada los esfuerzos que realizan los distintos agentes del sistema para mejorar la eficacia y eficiencia de las políticas a favor de la activación para el empleo.	5 Objetivos estratégicos 6 Ejes estructurales (que se concretan en 29 objetivos)	1 Objetivos estratégico transversal Mejorar la empleabilidad de los jóvenes y cumplir lo previsto por la Garantía Juvenil.
	Plan anual de Política de Empleo	Plan que establece los objetivos a alcanzar en este año en el conjunto de España y en cada una de las distintas Comunidades Autónomas, así como los indicadores que se van a utilizar para valorar su grado de consecución.	2016	Nacional	Cumplir los objetivos estratégicos acordados en la Conferencia Sectorial de Empleo y Asuntos Laborales de 2015.	5 Objetivos estratégicos	1 Objetivos estratégico transversal Mejorar la empleabilidad de los jóvenes y cumplir lo previsto por la Garantía Juvenil.
	Programa Operativo FSE Galicia	Herramienta de consecución de los objetivos de la UE para 2020. Se instrumentaliza fundamentalmente a través de 3 fondos: FEDER, FSE y de Cohesión y va dirigida a todas las regiones europeas	2014-2020	Autonómico	Hacer frente a los principales retos del desarrollo económico y social de Galicia y acelerar la convergencia con la UE	3 Objetivos temáticos en base a los ejes de Europa 2020	2 de forma transversal Promover la sostenibilidad y la calidad en el empleo y favorecer la movilidad laboral Invertir en la educación, el desarrollo de las capacidades y el aprendizaje permanente.

A través de este análisis comparado podemos extraer:

- El eje vertebrador de todas las medidas es la consecución de los objetivos delimitados en la Estrategia Europa 2020, si bien la diferencia entre el periodo de actuación hace las medidas promulgadas a nivel nacional sean a corto plazo, aspecto que puede ser considerado tanto una ventaja como una desventaja por el grado de especificidad de la misma.
- El problema del desempleo juvenil aparece reflejado en todas las políticas emanadas de la Estrategia Europa 2020, adecuándose en todo momento a la realidad contextual propia de cada nivel de concreción.
- El número de objetivos específicos en relación al número de objetivos generales es reducido, si bien el desempleo juvenil se puede abordar de manera transversal en casi la totalidad de los objetivos generales bien por aspectos relacionados con la mejora de la formación, con el apoyo al emprendimiento, la mejora de la empleabilidad de los colectivos en riesgo de exclusión social,...
- En la Estrategia Europa 2020 se pretende una mejora de la tasa de empleo en sí misma, frente a los objetivos delimitados a nivel nacional y autonómico que abogan por una mejora de la empleabilidad y se intenta promover una mejora de la sostenibilidad y de la calidad del empleo.

Conclusiones

El empleo y la falta de él se asientan como una preocupación latente en el ámbito comunitario. Así mismo, las elevadas tasas de desempleo del colectivo de jóvenes evidencia la necesidad de actuaciones promoviendo un sistema de “arriba a abajo” donde las buenas prácticas se diseñen desde los ámbitos comunitarios para ser asumidos por los niveles territoriales y funcionales inferiores (Cabeza Pereiro, 2008) en el que en una primera fase del proceso relativa a enunciar objetivos generales y principios de actuación se base en el mínimo común denominador que ha de orientar la política comunitaria, los objetivos delimitados en la Estrategia Europa 2020. El análisis realizado nos ha permitido constatar la relevancia otorgada a nivel comunitario a esta cuestión, así como establecer diferencias entre las diferentes políticas promulgadas en materia de empleo.

Es conveniente que desde los diferentes agentes sociales se realice un esfuerzo por repensar estas políticas, pretendiendo que no sólo sean unas directrices o un documento marco, sino que se hagan desde un diagnóstico de las necesidades concretas de la población objeto.

Referencias bibliográficas

- Cabeza Pereiro, J. (2008). Estrategia Europea, Estado Autonómico y Política de Empleo En VV.AA. (Eds.), *Estrategia Europea, Estado Autonómico y Política de Empleo. XVIII Congreso Nacional de Derecho al Trabajo y de la Seguridad Social* (pp.25-74). Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Comisión Europea (2015). *Estadísticas de empleo*. Eurostat. Statistics Explained. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_statistics/es
- García López, J.M. (2014). El desempleo juvenil en España. *Revista ICE*, 881, 11-28. Recuperado de http://www.revistasice.com/CachePDF/ICE_881_11-28_62C2CFA97EFDA04AD0462F5D996ABAC.pdf
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013). Estrategia de emprendimiento y empleo joven 2013/2016. Recuperado de <http://www.empleo.gob.es/es/estrategia-empleo-joven/>
- O'Higgins, N. (2001). *Desempleo juvenil y política de empleo. Una perspectiva global*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.



**María del Rosario Castro
González**
Universidade de Santiago de
Compostela

María Julia Diz López
Universidade de Santiago de
Compostela

Margarita Valcarce Fernández
Universidade de Santiago de
Compostela
margot.valcarce@usc.es

A relación coa empresa do alumnado de formación profesional: A formación en centros de traballo

Resumo

A crecente complexidade que caracteriza o mercado de traballo na actualidade require a existencia de iniciativas formativas que procuren a conexión do mundo laboral e do ámbito académico, co obxecto de achegar o ámbito da empresa aos futuros traballadores e traballadoras, dotándoos das competencias profesionais necesarias para facilitar a súa inserción laboral.

A Lei Orgánica 5/2002, de 19 de xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional (BOE, 20/06/2002) establece como un dos seus principios reitores a necesaria adecuación da formación e as cualificacións aos criterios da Unión Europea para poder facer efectivo o mercado único e a libre circulación de traballadores/as.

No ámbito educativo do estado español, a promulgación da Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo (LOXSE), de 3 de outubro de 1990 (BOE, 04/10/1990), supuxo un cambio na formación profesional, destacando a potenciación da formación práctica dos/as estudantes no seno das empresas a través do período de Formación en Centros de Traballo (FCT).

Palabras clave: formación en centros de traballo, formación profesional, formación para o emprego.

Obxectivos: O obxectivo deste traballo é presentar unha análise da Formación en Centros de Traballo, centrada, fundamentalmente, na súa estrutura e na súa utilidade como experiencia de colaboración empresa-ámbito educativo formal, que achega un primeiro contacto co mundo laboral ao alumnado de formación profesional, así como ferramenta de orientación profesional.

Audiencia tipo: profesorado de formación profesional, profesorado universitario, investigadores, empresarios, responsables de recursos humanos das empresas.

1. INTRODUCCIÓN

O panorama actual dun mercado de emprego en constante renovación e actualización esixe á poboación activa unha maior capacidade de adaptación e unha resposta máis axeitada aos requisitos do mundo produtivo.

Á vez, require das institucións públicas e da iniciativa privada estratexias coordinadas para a formación dos profesionais.

Esta demanda recóllese, por primeira vez, no ámbito educativo do estado español coa promulgación da Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo (LOXSE), de 3 de outubro de 1990 (BOE, 04/10/1990), que supuxo un cambio na formación profesional, destacando a potenciación da formación práctica dos/as estudantes nas empresas a través do período de Formación en Centros de Trabajo (FCT). Deste xeito, establece no seu artigo 34.2º que as administracións educativas arbitrarán os medios para que as empresas e as institucións se incorporen ao desenvolvemento das ensinanzas profesionais.

Con posterioridade, a Lei orgánica 5/2002, do 19 de xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional (BOE, 20/06/2002), establece no seu título preliminar, artigo 6, que polas súas especiais características, a formación en centros de traballo require un esforzo coordinado dos axentes que interveñen na súa realización. Tanto a Administración educativa e os propios centros docentes como as confederacións, asociacións empresariais, empresas individuais, institucións públicas, organizacións sindicais, cámaras de comercio, etc., acordarán as condicións, mediante a subscripción de convenios de colaboración, que permitan a realización deste módulo profesional, imprescindible para que o alumnado obteña a titulación correspondente.

Continuadora da filosofía da LOXSE, a Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio (BOE, 04/05/2006), de educación, determina no artigo 39.1º, que a formación profesional comprende un conxunto de accións formativas que capacitan para o desempeño cualificado das diversas profesións, o acceso ao emprego e a participación na vida social, cultural e económica. Inclúe as ensinanzas propias da formación profesional inicial, as accións de inserción e reinserción laboral dos traballadores e as traballadoras, así como as orientadas á formación continua nas empresas, que permitan a adquisición e a actualización permanente das competencias profesionais. No punto 2 establece que a formación profesional, no sistema educativo, ten por finalidade preparar o alumnado para a actividade nun campo profesional e facilitar a súa adaptación ás modificacións laborais que poidan producirse ao longo da súa vida, así como contribuír ao seu desenvolvemento persoal e ao exercicio dunha cidadanía democrática. Igualmente, a devandita lei orgánica recolle, no punto 2º do artigo 42, que o currículo das ensinanzas de formación profesional incluírá unha fase de formación práctica en centros de traballo, da que poderá quedar exento quen acredite unha experiencia laboral que se corresponda cos estudos profesionais cursados, sendo as administracións educativas as que regularán esta fase e a mencionada exención.

2. A FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO: CONCEPTUALIZACIÓN, OBXECTIVOS, CARACTERÍSTICAS E ESTRUTURA

A Formación en Centros de Trabajo (FCT) é un módulo de carácter obrigatorio que se cursa en todos os ciclos formativos de Formación Profesional (FP), sendo necesaria a súa superación para poder obter calquera título de FP.

Consiste nun período de formación práctica en empresas ou institucións que se desenvolve en situacións reais de traballo, con contidos baseados na realización de actividades produtivas propias do perfil profesional. Como regra xeral deberase realizar unha vez superados todos os módulos profesionais do ciclo formativo, se ben o alumnado que posúa experiencia profesional e cuxa práctica laboral sexa correspondente coa FCT pode solicitar a exención deste módulo (Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, 2016a).

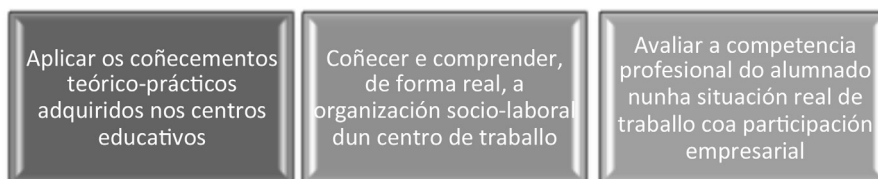
Este módulo profesional non ten carácter laboral nin relación bolsaireira, en tanto que as alumnas e alumnos que o cursan continúan sendo estudantes matriculados en ensino regrado (Ministerio de Educación, Cultura e Deporte, 2016a).

O Real Decreto 1147/2011, de 29 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo sinala como finalidades da FCT as seguintes (art. 25.2):

- a) Completar a adquisición de competencias profesionais propias de cada título alcanzadas en el centro educativo.
- b) Adquirir unha identidade y madurez profesional motivadoras para el aprendizaje a lo largo de la vida y para las adaptaciones a los cambios que generen nuevas necesidades de cualificación profesional.
- c) Completar conocimientos relacionados con la producción, la comercialización, la gestión económica y el sistema de relaciones sociolaborales de las empresas, con el fin de facilitar su inserción laboral.
- d) Evaluar los aspectos más relevantes de la profesionalidad alcanzada por el alumno en el centro educativo y acreditar los aspectos requeridos en el empleo que para verificarse requieren situaciones reales de trabajo.

Son, polo tanto, *obxectivos* da FCT os que se mostran na figura 1.

Figura 1. Obxectivos da FCT



Fonte: elaboración propia a partir de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2016a).

Polo que respecta ás principais *características* que definen a FCT poden mencionarse as seguintes (Ministerio de Educación, Cultura e Deporte, 2016b):

- Ten a mesma estrutura que o resto de módulos que compoñen os ciclos formativos de Formación Profesional.
- A súa superación é obrigatoria para obter calquera título nas ensinanzas de Formación Profesional.
- As actividades que o alumnado realizará no seu período de prácticas son propias do perfil profesional do título de FP que está cursando e están incluídas nun programa formativo.
- O alumno/a terá designados un Titor do Centro Educativo e un Titor do Centro de Traballo que definirán previamente o programa formativo a realizar polo alumno/a, coordinarán o seu desenvolvemento, fixarán as datas das visitas e avaliarán a realización do mesmo, emitindo os oportunos informes.
- Este módulo profesional desenvólvese na empresa, polo que o alumno/a poderá observar e desempeñar as actividades e funcións propias dos distintos postos de traballo do perfil profesional e coñecer a organización dos procesos produtivos ou de servizos, así como as relacións laborais, pero tendo presente que as alumnas e alumnos que o cursan continúan sendo estudantes matriculados en ensinanzas regradas.
- A avaliación deste módulo terá por obxecto determinar que o alumno/a que o cursa adquiriu a competencia xeral do título, a partir da superación dos resultados de aprendizaxe do módulo profesional.
- Os criterios de avaliación servirán para acreditar, unha vez finalizado o proceso de aprendizaxe, se o alumno/a acadou as competencias profesionais establecidas
- O módulo de formación en centros de traballo poderá ser obxecto de avaliación en dúas convocatorias, a diferenza dos demais módulos profesionais que terán catro convocatorias.

En canto á súa *estrutura* cabe dicir que posúe a mesma que o resto de módulos que compoñen os ciclos formativos de Formación Profesional.

Segundo o Real Decreto 1147/2011, de 29 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo, os módulos profesionais estarán definidos en resultados de aprendizaxe, criterios de avaliación e contidos, tomando como referencia as competencias profesionais, persoais e sociais que se pretenden desenvolver a través do módulo profesional. Cada módulo profesional ten que especificar os seguintes aspectos :

- Denominación e código.
- Obxectivos expresados en resultados de aprendizaxe.
- Criterios de avaliación.
- Contidos básicos do currículo, que quedarán descritos de forma integrada en termos de procedementos, conceptos e actitudes e que se agruparán en bloques relacionados directamente cos resultados de aprendizaxe.
- Orientacións pedagóxicas.
- Duración mínima en horas do módulo profesional na modalidade presencial.
- Número de créditos ECTS de cada módulo profesional nos ciclos formativos de grao superior e cursos de especialización.
- Requisitos do profesorado.

O módulo de FCT esixe a elaboración dun plan individualizado, que consistirá no conxunto das actividades formativo-productivas que o alumnado terá que realizar nos centros de traballo durante as horas e o período establecidos. Esas actividades contribuirán a acadar a competencia profesional característica do título, e proporcionarán as situacións de avaliación necesarias para acreditar esa competencia.

O plan individualizado deberá recoller os seguintes elementos:

- Capacidades terminais elementais ou obxectivos mínimos, establecidos no currículo do ciclo formativo, ou, de ser o caso, capacidades terminais do módulo de FCT, definidas na normativa básica ou complementaria do título.

- Actividades formativas, tomadas das de referencia que establece o currículo do ciclo formativo, que deben permitir executar ou completar a competencia profesional correspondente ao título.

3. MARCO REGULADOR DA FCT

O módulo de formación en centros de traballo está regulado por unha ampla normativa que, en función do seu ámbito de aplicación, é a que se enumera a deseguido:

- En todo o territorio nacional: o marco institucional que permite a planificación, posta en marcha e avaliación do módulo de FCT, para todo o territorio nacional, está integrado polas seguintes normas:
 - LOGSE, artigo 34, punto 2, que incorpora aos estudos de FP a obrigatoriedade dun período de formación na empresa.
 - Real Decreto 676/1993, de 7 de maio, por el que se establecen as directrices xerais sobre os títulos e as ensinanzas mínimas da FP.
 - Cada uno de los reais decretos que establecen os diferentes títulos profesionais dos ciclos formativos de FP (capacidades e criterios de avaliación da FCT).
 - Ley 3/1993, Básica das Cámaras de Comercio, Industria e Navegación, artigo 2, punto 1, apartado f), que encomenda a estas corporacións colaborar coas Administracións educativas para el desenvolvemento das prácticas.
 - Convenio-marco de colaboración entre o Ministerio de Educación e Cultura (MEC) y el Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España, de abril de 1999, que actualiza y amplía el firmado el 15 de febrero de 1993, así como otros convenios de características similares que las Administracións educativas puedan suscribir con otras entidades.
- Para o *ámbito de xestión directa do MEC*
 - Cada uno de los reales decretos que establecen los diferentes currículos de los ciclos formativos (contenidos de la FCT).
 - Orden de 14 de noviembre de 1994, por la que se regula el proceso de evaluación y acreditación académica de los alumnos que cursen Formación Profesional Específica.
 - Resolución de 30 de abril de 1996 (BOE del 17 de mayo) de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan algunos aspectos de ordenación académica de la Formación Profesional Específica de grados medio y superior.
 - Real Decreto 777/1998, de 30 de abril (BOE del 8 de mayo), por el que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la formación profesional en el ámbito del sistema educativo.
 - circular de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa, de 20 de julio de 1998, para el curso académico 1998/1999.
 - convenios de colaboración firmados entre las diferentes Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación y las Cámaras de Comercio, dentro de su ámbito de funcionamiento.
 - Otros convenios firmados con virtualidad en territorios de cualquier ámbito.
- Para o *ámbito das comunidades autónomas* con transferencias educativas, cada unha delas ten as súas propias normas de desenvolvemento. No que respecta á Comunidade Autónoma de Galicia, a normativa que regula o módulo de FCT é a seguinte (Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, 2016b):
 - Orde do 24 de maio de 2005 pola que se regula o desenvolvemento de estadias formativas en empresas ou institucións situadas fóra do Estado español destinadas ao alumnado que cursa ensinanzas non universitarias en centros autorizados da Comunidade Autónoma de Galicia, así como o desenvolvemento de estadias de formación práctica en empresas ou institucións situadas en Galicia, destinadas ao alumnado procedente doutros Estados.
 - Orde do 28 de febreiro de 2007 pola que se regula o módulo profesional de formación en centros de traballo da formación profesional inicial, para o alumnado matriculado en centros educativos da Comunidade Autónoma de Galicia.
 - Corrección de erros da Orde do 28 de febreiro de 2007 pola que se regula o módulo profesional de formación en centros de traballo.
 - Orde do 28 de abril de 2016 pola que se convocan axudas económicas para o alumnado que realiza formación práctica en centros de traballo¹.

¹ Aínda que só se menciona a normativa relacionada coa convocatoria de axudas económicas referida ao último curso, en anos anteriores as devanditas axudas económicas.

4. VANTAXES E INCONVINTES DA FCT

As contribucións da FCT poden organizarse atendendo a tres criterios: a súa achega na solución de demandas do mundo empresarial, os beneficios que obtén o alumnado e, por último, os beneficios que obteñen as empresas (Bayo Martínez, 2016).

No que se refire á solución de demandas do mundo empresarial, a FCT:

- Proporciona experiencia no traballo, evitando a falta de experiencia á que se enfrontan mozos e mozas á hora de buscar o seu primeiro emprego.
- Contribúe a eliminar ou minimizar as alegacións dos empresarios/as respecto a que os estudantes rematan os seus estudos sen acadar os coñecementos precisos e sen coñecer o mundo laboral real.
- É unha ferramenta que contribúe a alcanzar unha formación que permita lograr unha adaptación do alumnado aos cambios tecnolóxicos e á polivalencia dos traballadores/as.
- Mellorando a capacidade de adaptación axudará á mellora na competitividade das empresas españolas.
- Ademais de presentar melloras na formación dos alumnos e alumnas, dótaos das competencias profesionais que necesitan para acceder a un traballo, facilitando a inserción laboral.
- Trata de solucionar o maior problema dunha formación regrada, como é a pouca relación existente entre a formación e o sector produtivo.

En canto aos beneficios que obtén o alumnado a través da FCT poden mencionarse os seguintes (cadro 1):

Cadro 1. Beneficios que obtén o alumnado coa realización da FCT

BENEFICIOS QUE OBTÉN O ALUMNADO
Complementa a súa formación, ao coñecer as relacións sociolaborais e técnicas específicas que se desenvolven nunha organización empresarial.
Aplica os coñecementos adquiridos no centro educativo nun medio real de traballo.
Complementa a súa cualificación profesional mediante o coñecemento de procesos e procedementos reais de traballo.
Desenvolve habilidades profesionais aumentando, fundamentalmente, os seus coñecementos prácticos.
Facilita o desenvolvemento de actitudes e condutas propias do mundo laboral, facilitando así o achegamento e adaptación a este.
Favorece a inserción laboral.
É unha ferramenta de orientación profesional.

Fonte: elaboración propia a partir de Bayo Martínez (2016).

Por último, os beneficios que obteñen as empresas a través da FCT son os que se expoñen a continuación no cadro 2.

Cadro 2. Beneficios que obteñen as empresas nas que se desenvolve a FCT

BENEFICIOS QUE OBTENÉN AS EMPRESAS
Permite un achegamento entre o mundo produtivo e o educativo, o cal pode mellorar a adecuación das ensinanzas profesionais á realidade e demandas do ámbito produtivo.
Diminúe a inversión en formación que realiza a empresa ao contratar a un novo traballador/a.
Motiva ao persoal implicado no proceso, en tanto que debe estar cualificado para poder impartir e avaliar unha parte da formación profesional regrada.
Proporciona maior coñecemento da empresa e dos seus produtos no contorno.
Mellora a imaxe social da empresa pola súa colaboración nun proceso de formación.
Permite formar aos seus futuros profesionais nos seus procesos e técnicas específicas de fabricación.
É unha ferramenta que serve para o proceso de selección, xa que despois da realización da FCT coñecerá as capacidades da persoa para poder contratala.

Fonte: elaboración propia a partir de Bayo Martínez (2016).

Polo que respecta aos inconvintes da FCT, un nos que máis se enfatiza é na súa ubicación temporal dentro do currículo de cada ciclo formativo, que, de forma xeral, constitúe o último módulo que o alumno/a realiza no último curso do ciclo e de forma intensiva:

"Fijar ésta (la FCT) (...) al finalizar el período de formación teórico-práctica, presenta indudables inconvenientes. Si bien esta propuesta permite <evaluar los aspectos más relevantes de la competencia profesional adquirida por el alumnado>, la realización de la FCT, a toro pasado, supone una nula incidencia sobre el proceso formativo del alumno durante su permanencia en el centro educativo (Fariols e Inglés, 1993, cit. por Marhuenda, Crós e Giménez, 2001, p. 27).

O modo no que se incorporou a FCT no currículo supón unha conceptualización instrumental da experiencia laboral que orienta os procesos que se desenvolven na FCT, máis cara a súa adecuación ás esixencias do contexto produtivo e do posto de traballo que á integración de coñecementos e a garantir a coherencia experiencial das aprendizaxes que teñen lugar en contextos de traballo ou en contextos educativos (Marhuenda, Crós e Giménez, 2001).

5. CONCLUSIÓNS

A formación práctica nun ambiente real de traballo ten un gran valor pedagóxico, no senso que permite achegar o alumnado ao mundo social e profesional no que vai desenvolver a súa futura vida laboral. Con isto preténdese solucionar un dos maiores problemas da formación regrada, como é a pouca relación existente entre a formación e o sector produtivo

A FCT diferéncianse dos contratos formativos en prácticas, en tanto que durante o período de duración da FCT o alumno/a só realizará actividades formativas programadas, non tendo ningunha vinculación laboral coa empresa. Por outra parte, tamén se distingue das prácticas en alternancia, posto que estas son prácticas voluntarias por parte do alumno/a e non están reguladas (en contidos nin horas) nin son avaliadas obrigatoriamente para a obtención do título (Bayo Martínez, 2006).

6. REFERENCIAS

- Bayo Martínez, J. M. (2006). *La Formación en Centros de Trabajo: Necesidad y beneficios para alumnado y empresas*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2006/03/27/formacion-centros-trabajo-necesidad-beneficios-alumnado-empresas-1105/>
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2016a). *Información xeral da FCT*. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/fp/informacion-das-fct>
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2016b). Normativa que regula o módulo de FCT. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/fp/fct>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, nº 238, de 4 de outubro de 1990.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de xullo, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, nº 147, de 20 de xullo de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, de 04 de maio de 2006.
- Marhuenda Fluixà, F., Crós Castelló, M. J. e Giménez Urraco, E. (Coords.) (2001). *Aprender de las prácticas: Didáctica de la Formación en Centros de Trabajo*. Valencia: Universitat de València.
- Ministerio de Educación, Cultura e Deporte (2016a). *¿Qué es la Formación en Centros de Trabajo (FCT)?*. Recuperado de <http://www.oapee.es/todofp/sobre-fp/formacion-en-centros-de-trabajo/que-es.html>
- Ministerio de Educación, Cultura e Deporte (2016b). *¿Qué es la Formación en Centros de Trabajo (FCT)?*. Recuperado de <http://www.oapee.es/todofp/sobre-fp/formacion-en-centros-de-trabajo/caracteristicas.html>
- Orde do 28 de febreiro de 2007 pola que se regula o módulo profesional de formación en centros de traballo da formación profesional inicial, para o alumnado matriculado en centros educativos da Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, nº 48, de 8 de marzo de 2007.
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de xullo, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, nº 182, de 30 de xullo de 2011.



Laura Rego Agraso
Profesora Departamento de
Pedagogía e Didáctica.
Universidade da Coruña
laura.rego@udc.gal

Eva M. Barreira Cerqueiras
Orientadora IES Ramón
Cabanillas
Consellería de Cultura, Educación
e ordenación Universitaria
Xunta de Galicia
evabc@edu.xunta.es

Inserción laboral e satisfacción ao emprego: A perspectiva do alumnado e dos titulados/as en formación profesional

Resumo

O obxectivo da presente comunicación é analizar as expectativas do alumnado e dos titulados/as en formación profesional (de aquí en diante, FP) en relación coa súa inserción laboral e co emprego que actualmente desempeñan, de ser o caso. Esta pretensión enmárcase nunha investigación cuxa meta final era establecer a contribución que as ensinanzas de FP poden facer ao desenvolvemento dos territorios locais e comarcais. Para iso, deseñouse un estudio descritivo cunha metodoloxía mixta que inclúe a aplicación de 2 cuestionarios diferenciados dirixidos ao alumnado e aos titulados/as de FP dunha comarca galega. Participaron na investigación un total de 267 alumnos/as de ciclos medios e superiores e 24 titulados/as neses mesmos centros e cualificacións. Tralo estudo realizado despréndese que a porcentaxe de alumnos/as de FP que ao mesmo tempo contan cun emprego, é relativamente baixa, mentres que esta cifra ascende no caso dos titulados/as. Con todo, o emprego que desenvolven recibe as mellores valoracións por parte de ambos colectivos, nas variables relacionadas co clima de traballo cos compañeiros/as e co superiores xerárquicos. Pola contra, as variables menos satisfactorias para o alumnado teñen que ver coa carga de traballo diaria e coa retribución económica percibida. O colectivo de cualificados/as sen embargo, sinala á estabilidade do seu posto de traballo como o elemento que menos satisfacción lles produce.

Palabras clave: formación profesional; estudantes de formación profesional; cualificación; emprego; inserción laboral

1. Introducción

A formación profesional do sistema educativo representa unha tipoloxía de ensinanzas que, pola súa organización curricular, debe estar en permanente vinculación coa contorna e, moi especialmente, coas empresas do territorio no que se localizan os centros. En relación con

isto, cabe destacar que a elección vocacional do alumnado vén determinada por factores internos e externos (Holland, 1997), mais dentro destes últimos, a información relativa á oferta formativa soe ter a súa importancia. É así como a consideración social das ensinanzas a elixir (García Jiménez e Lorente García, 2015) ou as expectativas creadas acerca dunha inserción laboral máis rápida (Núñez Barriopedro, 2010), poden ser elementos que orientan ao alumnado cara á formación profesional.

Do mesmo xeito, a satisfacción laboral das persoas que cursan ou cursaron no pasado ensinanzas de formación profesional —obtendo un título profesional—, revélase como outro dos elementos que tamén é preciso analizar no contexto globalizado e interconectado no que nos atopamos actualmente. Os novos requirimentos aos traballadores/as tamén teñen que ser estudados dende o punto de vista dos seus protagonistas, valorando ata que punto as persoas que contan cun emprego están satisfeitas co mesmo, así como se existe vinculación directa entre a formación e o emprego.

Neste senso, a investigación que se presenta a continuación —a partir de Rego Agraso (2013)—, pretende botar algo de luz acerca do nivel de satisfacción do alumnado de formación profesional que desenvolve un traballo remunerado e tamén do colectivo de persoas tituladas nestas mesmas ensinanzas. Para isto, a continuación desenvolverase unha breve introdución teórica ao respecto da inserción e satisfacción laboral en relación coa formación profesional, para posteriormente describir o método de investigación aplicado —obxectivos, instrumentos empregados e mostraxes realizadas—. A continuación preséntanse os resultados obtidos que derivan trala súa discusión nunha serie de conclusións respecto da inserción e satisfacción laboral dos enquisados/as, e as súas implicacións para a formación profesional e a súa contorna.

2. A inserción e satisfacción laboral de alumnado e titulados/as en formación profesional

A formación profesional pode desenvolver, en palabras de Olazarán, Albizu, Lavía e Otero (2013), varias funcións respecto do sistema social, aínda que a máis tradicional refírese á formación do capital humano que posteriormente desenvolverá a súa actividade laboral nos sector público ou privado. A inserción laboral representa polo tanto, unha das maiores expectativas do alumnado que se matricula na formación profesional do sistema educativo. De feito, segundo Núñez Barriopedro (2010), o alumnado elixe cursar formación profesional debido, entre outros motivos, á expectativa de atopar emprego con facilidade ou á posibilidade de realizar prácticas nas empresas en relación a unha cualificación —o coñecido como módulo de Formación en Centros de Traballo (FCT)—; elemento este último que, en última instancia, pode favorecer a inserción laboral en determinadas circunstancias. Non en van, a duración e o deseño do módulo FCT é un dos elementos mellor valorados polas persoas que cursan estes estudos á hora de favorecer a súa inserción laboral (González Veiga, Cueto Iglesias e Mato Díaz, 2006). Sen embargo, isto non implica que tanto en España como en Galicia, a imaxe da formación profesional sufrira un cambio considerable nas últimas décadas, dado que inicialmente estaba asociada case de forma exclusiva ao alumnado con baixas cualificacións escolares (García Jiménez e Lorente García, 2015).

Deste xeito, con respecto á inserción laboral é preciso destacar que se concibe dende a propia lexislación educativa como un dos obxectivos claros das ensinanzas de formación profesional, mais existen outros condicionantes que inflúen decididamente nos procesos de transición escola-traballo, tales como o propio funcionamento do mercado laboral, as prioridades políticas en materia de emprego ou a aposta pola calidade e a innovación por parte do colectivo empresarial. Deste xeito, podemos constatar que dos titulados/as en formación profesional no ano 2011-2012 en Galicia, só un 35% contaba cun emprego dous anos despois de rematar a súa titulación (Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, 2014)¹. Trátase dunha porcentaxe bastante baixa, tendo en conta os obxectivos establecidos por estas ensinanzas, así como a súa organización curricular. Sen embargo, é unha cifra que vén repetíndose nos estudos realizados das derradeiras promocións de titulados/as en formación profesional. Deste xeito, dos titulados/as no ano académico 2009-2010 só contarían co traballo dous anos despois, o 32,7% dos enquisados/as, manténdose outro 38,2% na procura de emprego e un 27,5% estudando (Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, 2013). A cifra de inserción laboral foi descendendo pois, dende o ano 2003-2004, promoción na que o 64,7% titulados/as en formación profesional manifestaban contar cun emprego dous anos despois de ter rematado a titulación (Ídem).

¹ Se só contabilizamos o total de persoas activas dentro deste colectivo —persoas con emprego ou na procura activa do mesmo, eliminando a aqueles/as que continúan estudos ou se atopan inactivos—, a taxa de emprego ascende ao 51,7%. Sen embargo, semella máis honesto, admitir que unha persoa que decidiu continuar os seus estudos está nunha situación que non se pode considerar como empregada. Especialmente se tomamos en consideración que, nalgúns casos, a continuación de estudos pode deberse precisamente á unha ausencia de inserción laboral, o cal implica que o alumnado entende que será máis “competitivo” no mercado laboral fronte a outros candidatos se posúe máis formación ca eles/as (Mato Díaz, 1995).

Retomando as cifras do estudo máis recente (Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, 2014), cabe destacar tamén que o 54,8% dos titulados/as no ano 2011-2012 que contan cun emprego, consideran que este cumpre coas súas expectativas laborais e o 60,5% das persoas que traballan indican que o seu posto está vinculado co ciclo formativo que cursaron (Ídem), existindo polo tanto un 39,5% que non contaría cun posto de traballo relacionado directamente coa súa cualificación profesional. Esta situación determina a necesidade de afondar máis acerca da inserción laboral dos titulados/as en formación profesional no noso territorio, así como concretar ata que punto os traballadores/as están satisfeitos coa súa situación laboral. Segundo Locke (1976, citado en Chiang Vega, Méndez Urra e Sánchez Bernaldes, 2010, p.22). podemos entender a satisfacción laboral como un estado emocional positivo ou prateiro resultante da percepción subxectiva das experiencias laborais dun suxeito. Ante esta definición, cabe supoñer que exista unha influencia decisiva desta variable noutros elementos do posto de traballo, como por exemplo o propio desempeño (Ídem). De igual modo, existen outros elementos que condicionan a percepción subxectiva dos suxeitos acerca da súa satisfacción laboral como por exemplo, o clima da organización (Patlán-Pérez, Martínez Torres e Hernández Hernández, 2012) ou a situación contractual na que se basea a relación entre o empregador/a e o empregado/a (Coluccio Piñones, Muñoz Calderón e Ferrer Urbina, 2016). De igual modo, Quispe Fernández, Sánchez Cuesta e Ayaviri Nina (2016) sinalan nun estudo de seguimento realizado a graduados universitarios en Ecuador, que a satisfacción laboral dos mesmos non depende só de factores académicos, senón de cuestións de tipo económico, social e cultural que trascenden ás competencias directas da institución educativa.

A situación actual de desvalorización dos dereitos sociais e laborais e a progresiva desregulación do mercado de traballo, conleva implicacións tamén na calidade dos postos ofertados, especialmente se a expectativa inicial é tender a estender o que Somavía, (2014) denominou emprego decente en diversos estudos realizados para a Organización Internacional do Traballo (OIT). Estamos aludindo a un tipo de emprego que respecte os dereitos laborais das persoas, así como ás oportunidades de atopar un novo emprego, a protección social e o diálogo social (Ídem). Promover este tipo de relación contractual non é só unha meta social, senón que tamén debería ser un obxectivo compartido polas ensinanzas do sistema educativo, prioritariamente daquelas ensinanzas en relación directa co mundo do traballo: a formación profesional.

3. Método

3.1. Obxectivo e instrumentos da investigación

A investigación realizada consistiu nun estudo descritivo co que se pretendía analizar en qué medida as ensinanzas de formación profesional do sistema educativo que se imparten nun determinado territorio comarcal contribúen ao desenvolvemento humano e sustentable do mesmo segundo a perspectiva dos axentes sociais vinculados a esta etapa — neste caso, o alumnado e os titulados/as en formación profesional—. O estudo localízase nunha comarca da comunidade autónoma de Galicia —comarca do Barbanza—, situada ao sur da provincia da Coruña e que aglutina a catro municipios costeiros —Ribeira, A Pobra do Caramiñal, Boiro e Rianxo—.

No devandito estudo empregouse unha metodoloxía mixta —cuantitativa e cualitativa— á hora de deseñar os instrumentos, recoller e analizar a información obtida. Deseñáronse pois, dous cuestionarios ad hoc dirixidos a cada un dos colectivos enquisados, validáronse mediante xuízo de expertos —coa participación de 13 xuíces, na súa maioría profesores/as universitarios con experiencia en no ámbito obxecto de estudo— e realizouse unha proba piloto de ambos instrumentos cun total de 17 alumnos/as de ciclos formativos e 24 titulados/as de formación profesional dunha comarca limítrofe.

Na táboa que presentamos a continuación (ver táboa 1) podemos apreciar o número de variables que compoñen cada un dos cuestionarios, así como o coeficiente alfa de Cronbach, que determina a fiabilidade de cada un dos instrumentos. En ambos casos, os resultados superan o parámetro .7 polo que podemos afirmar que os instrumentos poden ser considerados consistentes e válidos para a obtención de resultados fiables segundo Nunnally y Bernstein (1995).

Questionario	Número de variables	Coficiente α de Cronbach
Alumnado FP	103	.75
Titulados/as en FP	116	.79

Táboa1. Número de ítems, variables e Coficiente alfa de Cronbach dos cuestionarios.

Os cuestionarios aplicáronse no terceiro trimestre do ano académico 2011/2012 e a análise estatística dos datos levouse a cabo mediante o programa *PASW Statistics 18*.

3.2 Poboación e mostraxe

Para calcular a mostra correspondente á poboación de alumnado e titulados/as, realizouse unha mostraxe aleatoria probabilística estratificada en función do centro educativo co que manteñen ou mantiveron vinculación ambos colectivos. Na táboa que se presenta a continuación podemos apreciar a poboación e a mostra en cada caso —incluíndo a mostra invitada e produtora de datos—, así como o nivel de confianza acadado e a marxe de erro (ver táboa 2).

Colectivo	Poboación	Mostra invitada	Mostra produtora de datos	Nivel de confianza	Marxe de erro
Alumnado FP	676	319	267	95.5	4.67
Titulados/as FP	1.510	430	24	95.5	19.85

Táboa 2. Poboación, mostra invitada, mostra produtora de datos, nivel de confianza e marxe de erro respecto ao alumnado e ao profesorado. Nivel de confianza e marxe de erro (%).

4. Resultados

Ante a pregunta de se contan cun emprego na actualidade a maior parte dos titulados/as responden afirmativamente (62.5%), mentres que no caso do alumnado, só o 14.7% sinala estar empregado no momento de cumprimentar o cuestionario (ver gráfico 1) Preguntados ambos colectivos acerca de se o seu emprego ten vinculación directa co ciclo que cursan ou cursaron, a maior parte dos estudantes e a maior parte dos titulados/as responden negativamente —un 53.4% no caso dos titulados/as e un 60% no caso do alumnado— (ver gráfico 2)..

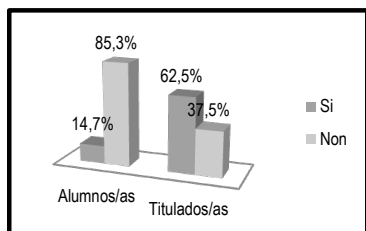


Gráfico 1. Respostas de alumnado e titulados/as á cuestión de se contan cun emprego na actualidade

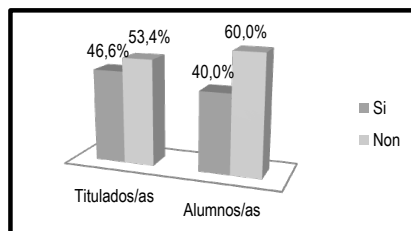


Gráfico 2. Respostas de alumnado e titulados/as á cuestión de se o emprego que desenvolven ten vinculación directa co ciclo formativo que cursan ou cursaron

Aludindo agora a aqueles elementos que teñen que ver coa satisfacción dos colectivos enquisados respecto do seu emprego, podemos destacar varios aspectos en relación coa estabilidade do contrato de traballo, a carga de traballo diario e o clima de traballo cos compañeiros/as e cos superiores xerárquicos (ver gráfico 3). Con respecto ao primeiro elemento (estabilidade laboral), podemos apreciar como a maior parte dos alumnos/as se mostran satisfeitos/as, mentres que no caso dos titulados/as esta é unha das variables menos valoradas —a maior parte do alumnado sinala estar satisfeito/a (31,4%), mentres que no caso dos titulados/as a porcentaxe maioritaria indica estar pouco satisfeito/a (33,3%)—. No caso da carga de traballo diario ocorre o contrario, posto que van ser os titulados/as os que se mostren máis satisfeitos/as coa mesma (53,4%), a diferenza do alumnado que, maioritariamente, destaca que está pouco satisfeito/a (31,4%).

O clima de traballo é unha das variables mellor valoradas por ambos colectivos, tal como podemos comprobar ao ver que un 30,5% do alumnado e un 38,4% dos titulados/as se mostra totalmente satisfeito co clima de traballo cos compañeiros/as. O clima de traballo cos superiores xerárquicos tamén é moi ben valorado por ambos colectivos —un 31,4% do alumnado e un 46,6% dos titulados/as sinalan estar moi satisfeitos/as con esta cuestión—.

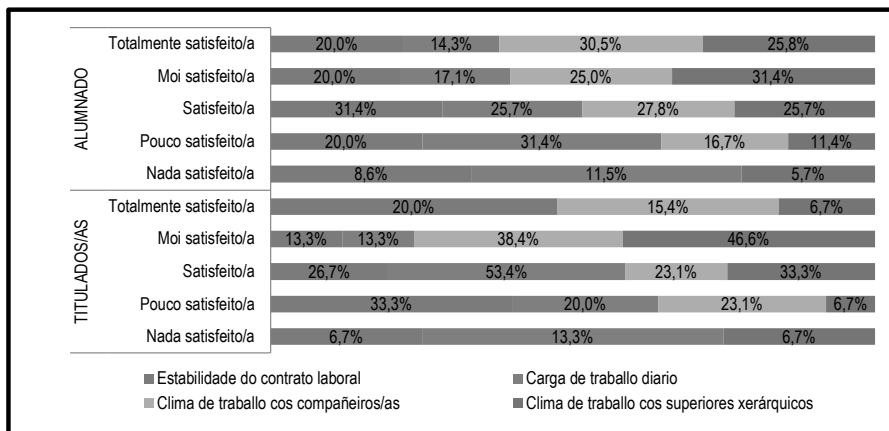


Gráfico 3. Nivel de satisfacción de alumnado e titulados/as co seu posto de traballo (I).

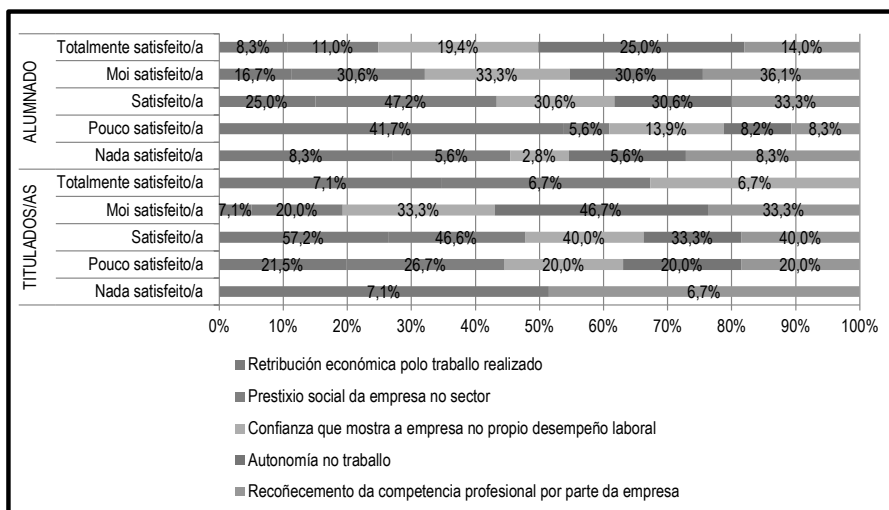


Gráfico 4. Nivel de satisfacción de alumnado e titulados/as co seu posto de traballo (II).

Con respecto á retribución económica polo traballo realizado, os colectivos enquisados mostran unha perspectiva diferente entre si (ver gráfico 4); mentres a maior parte do alumnado indica estar pouco satisfeito/a coa mesma (41.7%), o 57,2% dos titulados/as sinalan estar satisfeitos/as. Con todo, existe un 21,5% que tamén se mostra pouco satisfeito/a con esta variable relativa ao seu posto de traballo. O prestixio social da empresa no sector semella ser, pola contra, un elemento no que existe bastante coincidencia entre o sinalado por alumnado e titulados/as: o 47,2% do alumnado e o 46,6% dos titulados/as afirman estar satisfeitos/as con esta circunstancia.

A confianza que mostra a empresa no propio desempeño laboral é outro dos elementos ben valorados por ambos colectivos —o 33,3% do alumnado e dos titulados/as sinala estar moi satisfeito/a coa mesma—. Esta porcentaxe é a maioritaria no caso do alumnado, mais no caso dos titulados/as, a maior parte dos mesmos sinala estar simplemente satisfeito/a con esta confianza (40%). A autonomía no traballo representa outro dos elementos cos que alumnado e titulados/as semellan estar máis satisfeitos/as: o 30,6% do alumnado e o 46,7% dos titulados/as sitúase na categoría *moi satisfeito/a*, sendo ambas as porcentaxes maioritarias en cada caso. Por último, o recoñecemento da competencia profesional por parte da empresa tamén semella constituírse como outra das variables nas que as porcentaxes máis baixas de

resposta se ubican nas categorías de nada ou *pouco satisfeito/a* nos dous colectivos. Neste caso, a maior parte do alumnado sinala estar *moi satisfeito/a* con este recoñecemento (36,1%), ao tempo que no caso dos titulados/as, a porcentaxe maioritaria se localiza na categoría *satisfeito/a* (40%).

5. Discusión e conclusións

A taxa de inserción que se desprende do estudo realizado na comarca con respecto aos titulados/as en formación profesional é bastante baixa en termos xerais —só 62.5% dos titulados/as enquisados sinala contar cun emprego—, mais isto pode ter unha posible explicación na alta mortalidade da mostra. Aínda así, sería unha porcentaxe máis elevada que a obtida no estudo máis amplo realizado pola Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2014), onde a porcentaxe de titulados/as que contaba cun emprego era do 32.7%. De tódolos xeitos, estes datos son esperables, dada a baixa taxa de ocupación² actual en Galicia entre a xente nova — aludimos á franxa de idade comprendida entre os 16 e os 29 anos —, a cal se sitúa no 34.7% (IGE, 2016a) no segundo trimestre do presente ano 2016.

Especial mención merece tamén a vinculación que os colectivos enquisados establecen entre o posto de traballo que desempeñan e a súa cualificación, dado que no caso do estudo que aquí se presenta, a porcentaxe maioritaria en ambos casos —alumnado e titulados/as—, sinala que formación e posto de traballo non están relacionados. Tan só un 46.6% dos titulados/as enquisados e un 40% do alumnado indica que o seu emprego está directamente relacionado co ciclo formativo que cursan ou cursaron. No caso do estudo realizado pola Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2014), podemos apreciar unha vinculación maior, dado que esta cifra ascende ao 60.5%. Aínda así, cabe destacar que non se trata de cifras que sexan elevadas en ningún dos casos, o que implica necesariamente que sería recomendable tomar medidas para incrementar a inserción laboral dos titulados/as en formación profesional en Galicia, así como a correspondencia entre cualificación e emprego no mercado laboral.

A valoración que fan alumnado e titulados/as da súa satisfacción laboral deixa ver coincidencias nalgúns elementos e diverxencias noutros. Así pois, coinciden en valorar positivamente o seu posto de traballo en relación ao clima de traballo tanto cos compañeiros/as como cos superiores xerárquicos. Outros elementos ben valorados por ambos colectivos teñen que ver co prestixio social da empresa para á que traballan, a confianza que mostra a empresa no desempeño laboral ou a autonomía no propio posto e o recoñecemento da competencia profesional. Non existe coincidencia sen embargo, na valoración da súa estabilidade laboral, posto que no caso dos titulados/as esta cuestión é valorada de forma negativa pola maior parte do colectivo enquisado, mentres que o alumnado traballador estaría moderadamente satisfeito coa mesma. Trátase dunha situación por outra banda, comprensible se tomamos en consideración que o 60.1% dos traballadores/as novos (entre 16 e 29 anos) en Galicia contan cun contrato de tipo temporal (IGE, 2016a) no segundo trimestre do 2016. De igual modo, na enquisa sobre satisfacción laboral elaborada polo IGE (2007), a pouca estabilidade laboral representa un motivo de insatisfacción para o 21.67% das persoas enquisadas que se mostraban insatisfeitas co seu emprego.

Por outra banda, a carga de traballo diaria é un dos elementos que peor valoran a maior parte dos alumnos/as traballadores do noso estudo, mentres que os titulados/as manteñen unha percepción lixeiramente positiva. No estudo realizado polo IGE (2007), o feito de contar cun mal horario (36.73%), cun traballo duro (50.14%) ou cun traballo monótono (19.92%), representan varios dos motivos sinalados polos enquisados/as á hora de buscar as causas da súa insatisfacción co posto de traballo. Outra das variables que xera diferentes perspectivas entre os colectivos enquisados no noso estudo é a retribución económica, cuestión coa que os alumnos/as mostran unha satisfacción baixa, mais a maior parte dos titulados/as sinala estar *satisfeito/a*. En todo caso, esta variable é a primeira causa de insatisfacción laboral en Galicia, dado que o 65.57% dos traballadores/as que se mostraron insatisfeitos co seu posto (IGE, 2007), aluden ao baixo salario como motivo principal.

En conclusión, cabe sinalar en primeiro lugar a necesidade de incidir en maior medida na transición escola - traballo, e máis concretamente dentro do ámbito da formación profesional. Son precisos máis estudos para verificar en maior medida as causas da baixa inserción laboral dos titulados/as en formación profesional en Galicia e contar así, con información relevante á hora de determinar os plans de actuación a desenvolver neste senso. Cabe sinalar sen embargo, que a transición escola-traballo, implica precisamente que o foco de actuación debe estar posto en ambos contextos, posto ambos que representan as

² A poboación ocupada inclúe a todas aquelas persoas de 16 ou máis anos que teñen un emprego (por conta propia ou allea) en calquera dos supostos que se presentan a continuación: *traballando polo menos unha hora por un soldo, salario ou beneficio empresarial ou ganancia familiar en metálico ou en especie ou con emprego pero sen traballar por razóns de enfermidade ou accidente, vacacións, festas, mal tempo ou razóns análogas* (IGE, 2016b).

dúas caras dunha mesma moeda. Neste senso, a situación socioeconómica galega na actualidade ten previsiblemente unha influencia directa nas taxas de paro rexistrado a nivel xeral e tamén no que respecta á xente nova. De aí que os vínculos entre desenvolvemento e innovación e a formación profesional representen unha das claves para consolidar mellorías neste senso (Olazarán, Albizu, Lavía e Otero, 2013). Sen embargo, se tomamos en consideración que Galicia está incluída na categoría de rexións cun perfil innovador baixo-moderado polo Regional Innovation Scoreboard (Unión Europea, 2016), descendendo nos dous últimos anos un 10% os resultados derivados desa innovación e que existen altas limitacións ao desenvolvemento de certos sectores produtivos e incluso un declive continuado naqueles considerados tradicionais —a agricultura, a gandería e a pesca pasou de localizar o 15.6% dos postos de traballo en Galicia no ano 2000 a representar no ano 2014 o 6.8% dos mesmos (IGE, 2016c), un descenso que vén sendo continuado cando menos, dende os anos 90—, cabe comprender as dificultades que se asocian ao logro do obxectivo de incrementar a inserción laboral en Galicia dende o punto de vista económico.

Con todo, a organización curricular por competencias da formación profesional implica necesariamente unha adaptación maior aos requirimentos do mercado laboral, mais non semella ser suficiente para promover unha inserción laboral masiva, tal como nos mostran os datos que vimos de recoller. A incorporación da formación profesional dual baseada inicialmente no modelo alemán (Euler, 2013), o desenvolvemento de vías máis flexibles para acadar unha cualificación (Rial Sánchez, Mariño Fernández y Rego Agraso, 2011) —modalidades de formación profesional a distancia, por módulos profesionais ou probas libres—, a promoción do emprendemento como saída profesional (Leis Blanco et al., 2005) ou a posta en marcha de bolsas de emprego nos centros educativos (López López e Fernández Bustabad, 2016), son iniciativas que se veñen desenvolvendo parcialmente nos derradeiros anos dende a administración educativa autonómica. Sen embargo, tampouco tampouco semellan ser suficientes para dar resposta ás elevadas taxas de paro xuvenil —o 43.7% no conxunto de Galicia para os menores de 25 anos no segundo trimestre do 2016 (IGE, 2016a)—. A taxa de paro da xente nova en Galicia sitúase en cifras semellantes ás do resto de España³, pero distantes da media da UE-28, na cal a taxa de desemprego dos menores de 25 anos se sitúa no 20.3% para o ano 2015 (Eurostat, 2016). Isto non implica necesariamente que as iniciativas sinaladas anteriormente non teñan impacto ou que sexan necesariamente ineficaces, senón que poñen de manifesto que o seu desenvolvemento é moi baixo e que, polo tanto, os seus resultados só se poden considerar naquelas localidades onde se levan a cabo.

Outras iniciativas pouco ou nada estendidas polo territorio galego en relación á formación profesional, teñen que ver coa apertura real dos centros á súa contorna (Rego-Agraso, Barreira Cerqueiras e Mariño Fernández, 2015), especialmente á hora de realizar proxectos conxuntos de innovación e desenvolvemento (Olazarán, Albizu, Lavía e Otero, 2013) coas empresas locais, así como favorecer dende os centros a posta en marcha de servizos para ditas entidades, como formación continua dos traballadores/as ou o desenvolvemento de cartas de servizos á empresa e á comunidade (Muñoz Moreno, Rodríguez-Gómez e Barrera Corominas, 2013). Todas estas medidas deberían enmarcarse nunha planificación de desenvolvemento máis ampla orientada á contorna local e comarcal, a cal debe incluír tanto á formación profesional do sistema educativo como ao propio municipio ou outras entidades de carácter asociativo (Rego-Agraso, 2013).

Do mesmo xeito, a satisfacción co posto de traballo representa claras influencias no desempeño profesional (Chiang Vega, Méndez Urrea e Sánchez Bernales, 2010) e tamén no benestar psicolóxico das persoas traballadoras, o cal se cabe, aínda é máis relevante para a propia sociedade no seu conxunto. Debido a isto, é importante analizar os niveis de satisfacción dos traballadores/as novos co seu emprego, así como constatar que unha vez titulados/as, neste caso en formación profesional, estes deben contar con opcións profesionais que respondan ás súas demandas como cualificados a nivel laboral e económico, aspecto para o cal se fai imprescindible un cambio na cultura empresarial española e galega e moi probablemente tamén no sistema económico. Coincidimos neste senso, co que xa nos anos 90 afirmaba Hernández (1998, p. 274, Cit. en Gil Rodríguez, 2005), ao sinalar que tamén actualmente, a xente nova ten as portas abertas á educación/formación pero pechadas ao mercado laboral. Existe polo tanto, unha fenda entre a formación, maioritariamente realizada na escola, e os ámbitos laborais, convertendo a transición escola-traballo nun proceso cada vez máis longo e complexo que exclúe aos mozos/as da sociedade e que mina a súa autoestima e as súas posibilidades de desenvolvemento vital, o cal ten repercusións directas como a migración da xente nova, o descenso da demografía ou o despoboamento e abandono de determinadas zonas rurais. É por iso, que o modelo que sustenta a formación profesional do sistema educativo debe mudar na liña de diversificar as iniciativas de vínculo coa contorna, mais tamén debe facelo o propio sistema socioeconómico, decatándose de que é preciso apostar necesariamente polo emprego decente (Somavía, 2014), cunhas condicións laborais equitativas para todos e todas. Non só porque canto maior

³ A taxa de paro en España para os menores de 25 anos sitúase no 46.48% no segundo trimestre de 2016 (INE, 2016).

sexa o compromiso das empresas na formación, maiores son as oportunidades no mercado de traballo da xeración moza, xa que a formación práctica reduce o paro xuvenil e asegura os profesionais [...] que contribúen ao desenvolvemento da propia empresa no mundo global (Blöchle, Flake e outros, 2015, p. 4, Cit. en García Echevarría, 2016, p.20), senón tamén porque a sociedade no seu conxunto así o demanda.

6. Referencias bibliográficas

- Chiang Vega, M.M., Méndez Urra, G. e Sánchez Bernales, G. (2010). Cómo influye la satisfacción laboral sobre el desempeño: caso empresa de retail. *Theoria*, Vol. 19 (2), 21-36.
- Coluccio Piñones, A., Muñoz Calderón, C. e Ferrer Urbina, R. (2016). Situación contractual y su relación con satisfacción laboral, clima organizacional y absentismo en docentes. *Salud y Sociedad*, Vol. 7, Nº1, 98-111.
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2013). *Informe de inserción laboral das persoas tituladas de FP que remataron estudos no curso 2009-2010 e ocupación laboral das persoas que superaron o módulo de FCT no ano 2011*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, (2014). *Inserción laboral do alumnado de formación profesional que rematou os seus estudos no curso 2011-2012*. Santiago de Compostela: Ideara.
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Gütersloh (Germany): Bertelsmann Stiftung.
- Eurostat (2016). *Unemployment by sex and age - annual average*. Recuperado de: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>
- García Echevarría, S. (2016). *Claves del empleo juvenil en su dimensión societario-económica. La empresa base del desarrollo de la persona en la sociedad*. Conferencias y trabajos de investigación del Instituto de Dirección y Organización de Empresas, Nº 382. Madrid: Instituto de Dirección y Organización de Empresas.
- García Jiménez, E. e Lorente García, R. (2015). Recorrido por la imagen social de la formación profesional: un camino hacia su revalorización. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134.
- Gil Rodríguez, G. (2005). *Formación Profesional, Orientación e Inserción Laboral del alumnado de los Ciclos Formativos de Grado Medio*. Tese de doutoramento inédita. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- González Veiga, M. C., Cueto Iglesias, B.e Mato Díaz, J. (2006).El papel de la Formación en Centros de Trabajo (FCT) en la inserción laboral de los titulados de ciclos formativos: el caso de Asturias. *Revista de Educación*, 341, setembro-diciembre, 337-372.
- Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments* (3ª ed.) Psychological: Odessa FL
- Instituto Galego de Estatística (2007). *Enquisa estrutural a fogares*. Recuperado de: [http://www.ige.eu/igebdt/esqv.jsp?ruta=verTabla.jsp?OP=3&B=1&M=&COD=1893&gnp=0&R=1\[2007\];2\[0\]&C=9912\[12\];0\[all\]&F=&S=&SCF=](http://www.ige.eu/igebdt/esqv.jsp?ruta=verTabla.jsp?OP=3&B=1&M=&COD=1893&gnp=0&R=1[2007];2[0]&C=9912[12];0[all]&F=&S=&SCF=)
- Instituto Galego de Estatística (IGE) (2016a). *Enquisa poboación activa 2016*. Recuperado de: http://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0204023
- Instituto Galego de Estatística (IGE) (2016b). *Definicións. Enquisa de poboación activa*. Recuperado de: <http://www.ige.eu/igebdt/esq.jsp?paxina=000&c=0204008&ruta=definiciones/defcod.jsp?C=02040080000000>
- Instituto Galego de Estatística (IGE) (2016c). *Contas económicas trimestrais*. Recuperado de: <http://www.ige.eu/igebdt/selector.jsp?COD=4868&paxina=001&c=0307007002>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2016). *Encuesta de población activa 2016*. Recuperado de: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDat os&idp=1254735976595
- Leis Blanco, J.M. (Coord.), Abuí Míguez, F., Díaz Barbeito, S., García López, A., De la Hera Roldán, A.,

- Mallo Fernández, M.L., Rial Sánchez, A. y Yáñez González, V. (2005). *La formación profesional como vía para el autoempleo. Promoción del espíritu emprendedor*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- López López, J.M. e Fernández Bustabad, M.C. (2016). *Buscando empleo: Bolsa de empleo do CIFP Ferrolterra*. Documento inédito. Xornadas de información e orientación profesional 2016 (Santiago de Compostela, 11/05/2016). Recuperado de: <http://www.edu.xunta.es/fp/eventos-divulgativos-materiais-xornada-formacion-profesional-tempo-crise>
- Mato Díaz, F. J. (1995). ¿Existe sobre-cualificación en España? Algunas variables explicativas. Documentos de trabajo (Universidad de Oviedo. Facultad de Ciencias Económicas), N°. 90, 1-30.
- Muñoz Moreno, J.L., Rodríguez-Gómez, D. e Barrera Corominas, A.(2013). Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno. *Perspectiva Educacional*, Vol. 51, N°1, Xaneiro, 97-123.
- Nunnally, J. C. e Bernstein, I. J. (1995). *Teoría Psicométrica* (3ª ed). México D.F.: McGraw-Hill Latinamericana.
- Núñez Barriopedro, E. (2010). Los incentivos que motivan a los jóvenes a estudiar formación profesional. Cómo mejorar su horizonte educativo con el marketing. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, N°4, 1-34.
- Olazarán, M., Albizu, E., Lavía, C. y Otero, B. (2013). Formación profesional, pymes e innovación en Navarra. *Cuadernos de Gestión*, 13 (1), 15-40.
- Patlán-Pérez, J., Martínez Torres, E. e Hernández Hernández, R. (2012). El clima y la justicia organizacional y su efecto en la satisfacción laboral. *Revista Internacional de Administración y Finanzas*, Vol. 5, N°5, 1-21.
- Quispe Fernández, G., Sánchez Cuesta, P. e Ayaviri Nina, D. (2016). Seguimiento a graduados. Un estudio sobre la satisfacción laboral. *Revista de Investigación Altoandín*, Vol. 18, N°2, 205-212.
- Rego-Agraso, L. (2013). *A 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.
- Rego-Agraso, L. , Barreira Cerqueiras, E.M. e Mariño Fernández, R. (2015). Apertura dos centros de formación profesional á contorna local: percepción dos axentes sociais. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, Vol. Extr., N°7, 7-24. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.07.351
- Rial Sánchez, A., Mariño Fernández, R. y Rial Sánchez, A. (2011). La situación de la mujer como alumna de formación profesional inicial y como profesional en el mercado de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 54, N°6, 1-13.
- Somavía, J. (2014). *El trabajo decente. Una lucha por la dignidad humana*. Santiago de Chile: Organización Internacional do Traballo (OIT)
- Unión Europea (2016). *Regional Innovation Scoreboard 2016*. European Commission. Recuperado de: https://ec.europa.eu/growth/industry/innovation/facts-figures/regional_en



Ana Parada Gañete

Departamento de Pedagogía e Didáctica (Área de Didáctica e Organización Escolar).
Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela.

Denébola Álvarez Seoane

Departamento de Pedagogía e Didáctica (Área de Didáctica e Organización Escolar).
Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela.

Factores que inflúen na elección de Centro no proceso de Transición Educativa da ESO á FP: percepciones do alumnado

TEMAS DO CONGRESO

Articulação com outras modalidades de ensino (progressão e ALV).

RESUMO

Os momentos de Transición Educativa na vida dos estudantes configúranse como etapas de incerteza e cambios multidimensionais que poden condicionar considerablemente o seu futuro persoal, académico e profesional. Un dos cambios máis evidentes na maioría dos casos é que o alumnado muda de Centro Educativo. O obxectivo xeral desta comunicación é describir e analizar as percepciones do alumnado da ESO sobre os factores que máis inflúen na elección do Centro no seu proceso de transición á Formación Profesional. O que facemos neste caso é mostrar os datos obtidos nunha investigación, en formato de Tralaballo Fin de Máster, levada a cabo no CPI “Antonio Orza Couto” de Boqueixón (A Coruña) que versa sobre *A Transición Educativa da ESO a estudos superiores (Bacharelato e Formación Profesional)*.

Palabras clave: transición educativa, alumnado de secundaria, formación profesional.

INTRODUCCIÓN

Os momentos de Transición Educativa na vida dos estudantes configúranse como etapas de incerteza e cambios multidimensionais que poden condicionar considerablemente o seu futuro persoal, académico e profesional. Un dos cambios máis evidentes, como consecuencia do anterior, na maioría dos casos, é que o alumnado muda de Centro Educativo.

O obxectivo xeral desta comunicación é describir e analizar as percepciones do alumnado da ESO sobre os factores que máis inflúen na elección do Centro no seu

proceso de transición á Formación Profesional. O que facemos neste caso é mostrar os datos obtidos nunha investigación, en formato de Traballo Fin de Máster, levada a cabo no CPI “Antonio Orza Couto” de Boqueixón (A Coruña) que versa sobre *A Transición Educativa da ESO a estudos superiores (Bacharelato e Formación Profesional)*.

1. ANÁLISE E INTERPRETACIÓN DOS DATOS

A primeira dimensión sobre a que se quixo recoller datos na investigación de referencia foi a que versaba sobre o cambio de Centro Educativo no proceso de transición que o alumnado de 4º da ESO estaba a piques de experimentar. Parecíanos unha pregunta axeitada polo feito de que, o alumnado participante na nosa investigación, levaba escolarizado no mesmo Centro Educativo dende a Etapa de Educación Infantil e era, a primeira vez na súa vida, que experimentaban o cambio de Centro.

A finalidade principal da pregunta era detectar que factores valoraba máis o alumnado á hora de elixir o seu Centro Educativo de destino posto que, en anteriores investigacións sobre as transicións educativas sostíñase a idea de que aspectos como a proximidade ao novo centro e a presenza de amigos/as seus no centro de destino condicionaban, en certa medida, dita decisión.

Os datos obtidos foron analizados de forma cuantitativa utilizando o paquete de programas de análise estatístico denominado Statistical Package for de Social Science (S.P.S.S); máis concretamente a versión 15.0 para Windows. Iso permitiunos obter unha cantidade de información sobre a elección de Centro Educativo no proceso de transición que intentamos describir, analizar e interpretar a continuación; tendo en conta tamén as valoracións aportadas pola orientadora na entrevista.

Así, en relación a se elixiran xa o Centro Educativo de destino e quen foran a persoa (ou persoas) clave que lle axudaban a tomar a decisión, os suxeitos responderon o seguinte:

- O 85,7% dos participantes xa decidiran (a mediados do mes de xuño) o Centro Educativo ao que ían ir, fronte a un 14,3% que aínda non o sabían.

Táboa 1: Momento da elección do Centro Educativo de destino

		Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válido	Porcentaxe acumulado
Válidos	SI	12	85,7	85,7	85,7
	NO	2	14,3	14,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Fonte: elaboración propia

- Por outra banda, as persoas clave que máis sinalaron son os pais/nais e os amigos/as, nos informantes clave á hora de elixir o Centro Educativo de destino para cursar a Formación Profesional.

Táboa 2: Informantes Clave na elección de Centro Educativo

	Orientador/a	Pais/Nais	Irmáns maiores	Amigos/as
Porcentaxes	21,4%	50%	14,3%	50%

Fonte: elaboración propia

- En relación aos factores que máis valoraron os suxeitos á hora de elixir o seu Centro Educativo de destino, os datos móstranos o seguinte:

Táboa 3: Factores que inflúen na elección de Centro Educativo

FACTORES	PORCENTAXES ¹
Cercanía	74,3%
Transporte público	85,7%
Elevado coste económico do desprazamento	85,8%
Oferta educativa adaptada as súas preferencias	92,8%
Ter irmáns maiores estudando no seu centro de destino	21,4%
Ter amigos/as que vaian a estudar tamén ao mesmo centro de destino	64,3%
Apoio dos pais/nais na decisión	92,9%
Coñecer a profesores/as que impartan clases no centro de destino	28,6%
Imaxe social do centro de destino	85,7%
Novo	42,9%
Grande	42,9%
Ubicado na cidade	64,2%
Público	50%
Privado	0%

Fonte: elaboración propia

Pois ben, como podemos observar, os factores máis valorados á hora de elixir o Centro Educativo no que van estudar son: que a oferta formativa que ofrece o centro estea adaptada ás súas preferencias e que os seus pais/nais estean de acordo coa decisión de elixir ese centro en concreto e non outro; seguido de que o Centro Educativo teña unha imaxe social boa e que se lles garanta un transporte público de baixo custo.

Ante estes datos, a orientadora valóraos como “normais e lóxicos”. Cree que como ela pensaba de antemán, o colectivo de alumnado de 4º da ESO pensa de forma bastante responsables para a súa idade e valora aspectos que indican un elevado grao de madurez. Por outra banda, en canto a que factores como a proximidade ou coñecer a profesores no centro de destino non sexan os máis valorados, mostra a súa opinión dicindo que o alumnado é consciente da situación á que se enfronta o próximo ano: sabe que ten que cambiar de colexio e que iso vai implicar desprazarse a Santiago de Compostela e non espera, nin moito menos, coñecer a ningún dos seus profesores. Saben que iso non é moi factible.

Por outra banda, cremos importante indagar en certa medida sobre o feito de que, ao grupo dos nosos suxeitos non lles importe moito que os seus amigos/as vaian estudar ao seu mesmo centro de destino. En relación a isto, a orientadora mostra a súa explicación dicindo que existen algúns alumnos que realizan a súa elección de maneira tan responsable e madura que saben establecer prioridades e prefiren estudar o que eles queren e gústalles e, non lles importa tanto ir ou non acompañados de vínculos afectivos. Noutros casos, a orientadora dinos que o alumnado non ten moi establecidos os seus vínculos afectivos no Centro Educativo de Boqueixón e prefire empezar de cero coas súas relacións sociais.

¹ Os datos que aquí aparecen son a suma das porcentaxe dos/as alumnos/as que valoraron ese factor con un 4 (importante) ou con un 5 (moi importante) nunha escala de 1 a 5.

Por último, en relación a que un dos factores máis valorados sexa a imaxe social que ten o Centro Educativo de destino ao que van asistir dínos que lle parece algo moi lóxico xa que, todas as persoas necesitamos reforzar as nosas decisións con opinións doutras e, iso, axúdanos a ter seguridade ante a decisión tomada.

CONCLUSIÓNS E REFLEXIÓNS FINAIS

Visto os datos obtidos no apartado anterior podemos afirmar que temos respondido ao obxectivo fundamental desta comunicación e identificamos claramente os factores que máis valora o alumnado á hora de enfrontarse ao cambio de Centro Educativo que implica a transición da ESO á Formación Profesional.

Así, parécenos importante reflexionar finalmente sobre a que máis puntuación obtivo que foi a de *que a oferta académica do Centro Educativo de destino se axustase as súas preferencias académicas e profesionais*. Sen dúbida, como xa temos comentado, é unha resposta madura e responsable pola súa banda. Isto permítenos tamén cuestionar se foi unha resposta sincera ou non, xa que nos sorprende moito que non teña tido máis porcentaxe o feito de que os seus amigos/as fosen tamén ao seu novo Centro de destino; tal e como tiñan afirmado investigacións anteriores (Gimeno Sacristán, 1996).

En definitiva, o que si podemos dicir, de acordo tamén coa opinión da orientadora do Centro Educativo, é que cremos que a meirande parte da poboación participante do noso estudo non se puxera antes a reflexionar detidamente sobre o que significa un proceso de transición educativa en xeral nin o cambio de centro educativo en particular que iso supón. Nesa dirección, reivindicamos o papel do Centro Educativo receptor e de destino en xeral e as funcións do Departamento de Orientación en particular para guiar, orientar e acompañar o proceso. Os momentos de transición educativa na vida dos estudantes están situados, na meirande parte, en etapas do ciclo vital (como é adolescencia) onde se están a experimentar cambios a nivel físico, psicolóxico e social. Por iso consideramos que un dos obxectivos da orientación académica e profesional deberá ser atender estes momentos para que se convertan en oportunidades de éxito futuro para os estudantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abello Correa, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: una experiencia de construcción de sentido*, Trabajo de grado inédito, Manizales, Centro de estudios avanzados en niñez y juventud.
- Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Ames, P. y Rojas, V. (2011). *Cambios y oportunidades: la transición de la escuela primaria a la secundaria en Perú*, Documento de trabajo 63, Niños del Milenio: información para el desarrollo.
- Alvarado, S.V. y Cecilia Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 907-928.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodologías de la Investigación Educativa*. Barcelona: La Muralla.
- Buendía Eximan, L., González González, D. y Pozo Llorente, T. (2004). *Temas fundamentales de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Decreto 120/1998, del 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOGA 27-04-1998).
- Echevarría, B. (Coords.) (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.
- Fernández Rey, E. (2009). *La orientación académico-profesional en los escenarios educativos*. En L.M. Sobrado y A. Cortés Pascual (Coords), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 203-220). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Funes, J. (coord...) (1997). *Diferències d'exit al final de la ESO*. Barcelona: Fundació CIREM.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La Transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: GR 92.
- Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación (BOE 04-05-2006).
- Marti, E., Onrubia, J., Fierro, A., García-Mila, M. y De Gispert, I. (1997). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona: Horsori.
- Martínez, V. Pérez, O. (2003). Cultura escolar y mejora de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 14, 57-82.
- Méndez García, R.M. (2007). *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad*, Tesis doctoral inédita, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- Orden del 24 de julio de 1998 por la que se regula la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia regulada por el decreto 120/1998 (DOGA 31-07-1998).
- Reales Chacón, R.J., Arce Aguirre, J.A. y Heredia Gómez, F.A. *La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad*, Red de Revista Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela, vol.14, 26, 319-346.
- “Rede da Orientación Educativa en Galicia” (2008), Consejería de Educación y Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1998). *La orientación profesional I. Teoría*. Barcelona: Ariel
- Sánchez García, M^a.F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J.L. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- Solé, I. (1998). *Los modelos de intervención*. En I. Solé, *Orientación educativa y intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Transiciones Educativas: el itinerario escolar del alumnado, desde la Educación Infantil hasta el acceso a la universidad y el mundo del trabajo* (1999), Cuadernos de Pedagogía, Praxis, 282, 11-104.
- Valls, G. (2003). La transición de primaria a secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 64-66, tema del mes.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*, Foundation Bernard van Leer, 48.



María Digna López Fernández
Departamento de Pedagogía y
Didáctica
Facultad de Ciencias de la
Educación
(Universidad de Santiago de
Compostela)

Raquel Mariño Fernández
Departamento de Pedagogía y
Didáctica
Facultad de Ciencias de la
Educación
(Universidad de Santiago de
Compostela)

La formación en liderazgo en las alumnas de TCAE¹ en el IES Lamas de Abade: Realidad y perspectivas profesionales.

1. INTRODUCCIÓN

Este proyecto surge por la experiencia laboral vivida en la que pude observar que la mayoría de los directivos, tanto en empresas privadas como en las públicas, son de género masculino mientras que el género femenino tiene menos responsabilidades en estos puestos relevantes. A su vez me encontré con que en los puestos intermedios si existe una mayor equidad entre hombres y mujeres.

El trabajo que a continuación se presenta pretende abordar la temática del liderazgo desde una perspectiva de género en los entornos sanitarios. Para su desenvolvimiento fue preciso llevar a cabo una búsqueda bibliográfica, síntesis y análisis de la información más relevante con la que pretendemos comprender un poco más esta temática. A continuación empleamos una metodología mixta, donde el instrumento de corte cuantitativo fue una encuesta y el instrumento de corte cualitativo una entrevista, la finalidad de los mismos es la de indagar sobre la importancia e ideas que tiene el alumnado del ciclo medio de TCAE, del IES Lamas de Abade (Santiago de Compostela), los profesionales en activo y los docentes sobre la temática del liderazgo desde una perspectiva de género.

El liderazgo es un concepto muy complejo para el que, hasta el momento, no existe una definición concreta presentando así una multitud de significados según el contexto en el que sea empleado. En este proyecto el significado más adecuado viene a ser "la capacidad de proporcionar las funciones directivas asociadas con las posiciones de nivel superior" (Delgado, S., 2004), posiciones a las que los TCAE prácticamente no tienen acceso ya que la formación recibida es poco más que de nivel básico y, por lo tanto apenas reciben formación sobre esta temática.

¹ TCAE: Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería

Sin embargo este colectivo no realiza única y exclusivamente sus tareas en el sistema sanitario público, pues en el sistema sanitario se funciona a través del trabajo en equipo y, por tanto, en un equipo debe haber, por lo menos, un líder que guíe a los compañeros/as hasta alcanzar los objetivos previstos. Por otro lado, además del sistema sanitario público, existen otros ámbitos de trabajo como pueden ser los balnearios, las clínicas privadas o incluso el trabajo autónomo/a, en los cuales si pueden acceder a puestos de liderazgo, por ello deberían recibir una formación adecuada en esta ámbito formativo.

Todo esto nos lleva al diseño de un proyecto cuya finalidad principal es identificar las ideas y la formación que este alumnado, profesionales en activo y docentes tienen sobre la temática del liderazgo desde una perspectiva de género y las posibles problemáticas que se pueden dar derivadas de una deficiente formación en esta temática.

Por otro lado, las conclusiones a las que hemos llegado tras realizar la investigación dieron lugar a que se formularan una serie de propuestas de mejora curricular que nos permitan concienciar y sensibilizar a este colectivo sobre la importancia del liderazgo y del liderazgo desde una perspectiva de género.

2. JUSTIFICACIÓN

La idea del trabajo que a continuación se presenta surge tras la experiencia vivida durante el Prácticum del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, donde pude observar que el alumnado del Ciclo de Grado Medio de TCAE apenas recibe formación en liderazgo y liderazgo ligado al género, cuando en teoría, se está formando para la vida laboral, formación que se incluye en el Decreto 61/1993, del 18 de febrero por el que se establece el currículum del ciclo formativo de grado medio de TCAE, a través de los módulos de RET² y FOL³.

Por otro lado, durante mi trayectoria laboral, la cual tuvo lugar en diferentes sectores entre los que se encuentra el sanitario, pude observar que había una dificultad a la hora de promocionar o acceder a puestos relevantes cuando se es mujer y que éstas casi siempre quedaban relegadas a puestos intermedios. Es decir, los puestos relevantes estaban ocupados mayoritariamente por el género masculino, mientras que los puestos intermedios eran ocupados equitativamente tanto por hombres como por mujeres. En cambio los puestos más básicos son ocupados mayoritariamente por mujeres.

Todos estos factores me llevaron a pensar que es posible que exista una problemática que debería ser estudiada. Por tanto, considero esta temática suficientemente interesante y actual para llevar a cabo un análisis del currículum de los módulos de RET y FOL correspondientes al ciclo medio de TCAE como proyecto de iniciación a una investigación que en un futuro debería ser observada con mayor envergadura.

3. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA: BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

El liderazgo es un término difícil de definir, ya que se puede aplicar a una gran variedad de actividades humanas, a las cuales le aporta un sentido diferente.

Los TCAE son profesionales sanitarios cuyo trabajo consiste en proporcionar cuidados de enfermería complementando al equipo de enfermería. Esta figura, en España, en un principio carece de formación académica. En el año 1947 se conocen como “cuidadores/as” en los distintos centros sanitarios; en 1948 fueron incluidos en la categoría de personal subalterno; en los años 60 con la masiva apertura de centros sanitarios se incrementó la demanda de estos cuidadores, dando lugar por primera vez a la figura de auxiliar de clínica (El libro blanco de la profesión de enfermería, 2013); en el año 1973 se legisla por primera vez esta figura, recogándose por primera vez sus funciones (Orden Ministerial de 26 de abril de 1973); fue en 1975 cuando se inicia por primera vez la formación académica de este oficio a través de la titulación de Formación Profesional, Rama Sanitaria con el título de Auxiliar de Clínica (Orden Ministerial de 21 de noviembre de 1975); en el año 1986 se crea la categoría profesional de Auxiliar de Enfermería que sustituirá a la de Auxiliar de Clínica (Orden Ministerial de 26 de diciembre de 1986); finalmente fue en el año 1990, a través de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) cuando se establece un nuevo currículum formativo y una nueva denominación de la titulación que pasa a llamarse “Técnico en Cuidado Auxiliares de Enfermería”, enmarcado en el ciclo formativo de Grado Medio de la Rama Sanitaria, titulación que se mantiene en la actualidad.

Se cree que las causas de la desigualdad en la formación profesional entre hombres y mujeres son debidas a la división entre trabajo manual y trabajo intelectual (Merino & Martínez, 2012), y a pesar de las

² 2 RET: Relaciones en el Entorno de Trabajo

³ FOL: Formación y Orientación Laboral

múltiples transformaciones sociales acaecidas, en la actualidad, la frontera entre trabajo manual y trabajo intelectual, sigue presente en la formación profesional. Siguiendo esta línea de desigualdad nos encontramos con que el acceso a puestos de liderazgo es diferente para hombres que para mujeres siendo estas últimas más desfavorecidas. El "Techo de Cristal" y la "Teoría de la Congruencia de Rol" coinciden en que el liderazgo se encuentra ligado al género masculino desde siempre como algo tradicional, ya que dichos puestos suelen caracterizarse por atributos masculinos como la competitividad, el control y la autoridad; mientras que atributos femeninos como la orientación y la preocupación por los demás, no son considerados para acceder a dichos puestos (Lupano & Castro, 2011). No obstante, estas autoras nos muestran las "Teorías Implícitas a cerca del Liderazgo" (TILs), donde consideran el liderazgo, más una cuestión de seguidores que una cuestión de características individuales del propio líder. Por otro lado, Moriano et al. (2011) nos muestra unos modelos de liderazgo como son el liderazgo ético, el liderazgo transformacional y el más reciente, el liderazgo auténtico que reúne características tanto del liderazgo ético como del transformacional. Este tipo de liderazgo puede definirse como una serie de patrones de conducta inspirados en las capacidades psicológicas para impulsar una mayor conciencia de uno mismo, una moral internalizada, un equilibrio en el procesamiento de la información y transparencias interrelacionales entre el líder y sus seguidores. Este modelo de líderes consigue incrementar la motivación, el compromiso y la satisfacción de sus seguidores.

No obstante, señalar que a pesar de la evidente feminización del sector sanitario, la participación de las mujeres en puestos relevantes no parece incrementada, si no estancada, esto es indicativo de que se sigue manteniendo la desigualdad entre el género masculino y el género femenino, manifestándose esta desigualdad, sobre todo, en los procesos de segregación vertical; lo que nos lleva a contemplar al género como un factor importante en las oportunidades de promocionar, influyendo en las trayectorias profesionales tanto de hombres como de mujeres. Por tanto el género femenino es menos partícipe de cargos de responsabilidad, lo cual se justifica mediante el rol social y cultural asignado a la mujer en el que ésta es vista como más familiar, más débil y menos técnica, es decir el estereotipo de mujer sociocultural de antaño (Pastor et al., 2012). No debemos olvidar que el género es una categoría transversal de relación social y política presente en múltiples niveles, que afecta a las interacciones y comportamientos sociales, por lo que se considera un reto establecer un sistema educativo equitativo y no discriminatorio donde se deben eliminar los estereotipos fundados en el género y fortalecer la participación de las mujeres en todas las disciplinas, además de incrementar su participación activa en la toma de decisiones (Arcos et al., 2007).

En pleno siglo XXI, sigue existiendo desigualdad formativa y profesional, discriminación y los clásicos estereotipos (Mariño, 2008)

4. FORMULACIÓN DEL PROYECTO Y DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 *Objetivos y población objeto de estudio (muestra objeto)*

En este proyecto de investigación se pretende dar respuesta al siguiente objetivo general:

Analizar el nivel de conocimientos y percepciones que los docentes, personal en activo y alumnado de TCAE del IES Lamas de Abade tienen sobre el liderazgo y la promoción laboral desde una perspectiva de género.

Para llevar a cabo la consecución de este objetivo general planteamos los siguientes objetivos específicos: a) Identificar las ideas y conocimientos estereotipados que el alumnado tiene sobre el liderazgo o la promoción laboral; b) Conocer las ideas estereotipadas en la formación que el profesorado tiene sobre el liderazgo o la promoción laboral; c) Indagar sobre los conocimientos e ideas que los/las profesionales en activo tienen sobre el liderazgo o la promoción laboral; d) Indagar sobre las perspectivas de mejora o promoción formativa y laboral que tienen las alumnas; e) Analizar la relevancia que le dan el alumnado, docentes y profesionales en activo a este empoderamiento desde una perspectiva de género; y f) Extraer resultados para la realización de una propuesta de mejora formativa y profesional desde una perspectiva de igualdad.

Esta investigación se centra en una muestra de estudio formada por 3 grupos de destinatarios, por un lado tenemos el grupo formado por el alumnado del ciclo medio de TCAE, por otro lado el grupo formado por el docente de los módulos de FOL y RET y, finalmente, el grupo de profesionales en activo.

4.2 *Metodología e instrumentos de investigación*

Como estrategia metodológica en este estudio piloto, utilizaremos un estudio de caso que tiene por finalidad investigar, de alguna manera, la realidad concreta de un caso particular (Tojar, 2006). Por tanto, con este estudio pretendemos investigar la realidad concreta de la formación en liderazgo del alumnado de

TCAE del IES Lamas de Abade. Para ello se empleará una metodología mixta como técnica de investigación, donde el instrumento cuantitativo será la entrevista, a través de la cual se pretende obtener datos en profundidad sobre el tema a estudiar, y el instrumento cuantitativo será la encuesta para conseguir datos cuantificables y estadísticos. Ambos instrumentos obran a través de la formulación de unas preguntas dentro de unos ítems por parte de la investigadora, y unas respuestas por parte de los participantes en la investigación. Estos instrumentos son complementarios entre sí y las variables a tener en cuenta son:

VARIABLES	ENTREVISTA	Sexo, edad, lugar de procedencia, formación y experiencia
	ENCUESTA ALUMNADO	Sexo, edad y nivel de estudios
	ENCUESTA PROFESIONALES EN ACTIVO	Sexo, edad y formación

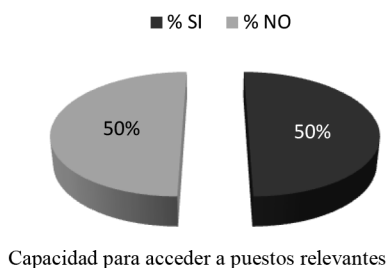
En esta investigación se realizará una entrevista a la profesora de los módulos de FOL y RET, con la finalidad de conocer la opinión y la valoración que esta docente tiene sobre el tema objeto de estudio. Y se realizará una encuesta al alumnado de TCAE, con el fin de obtener información sobre la formación en liderazgo que están recibiendo, y otra encuesta a los profesionales en activo con la finalidad de obtener información sobre la formación que han recibido sobre el liderazgo.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

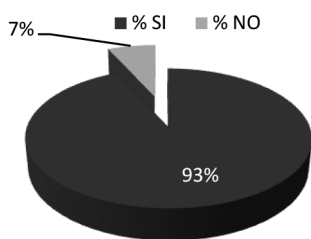
En cuanto a los resultados obtenidos sobre el objetivo específico a) Identificar las ideas y conocimientos estereotipados que las alumnas tienen sobre el liderazgo o la promoción laboral, nos encontramos con que este alumnado si tiene conocimientos sobre el liderazgo, pero, apenas, los tiene sobre el liderazgo de género. Sin embargo consideran importante dicha formación.

Encuanto al objetivo específico b) Conocer las ideas estereotipadas y la formación que la profesora tiene sobre el liderazgo o la promoción laboral. Se observa que los conocimientos de esta docente sobre el tema objeto de estudio, son los recibidos durante sus estudios universitarios, que los considera interesantes y que podrían ser útiles para este elumnado.

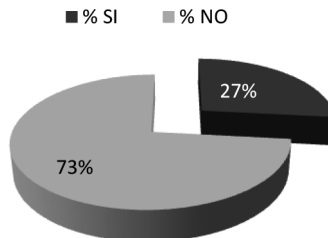
Respecto del objetivo c) Indagar sobre los conocimientos e ideas que los/las profesionales en activo tienen sobre el liderazgo y la promoción laboral, éstos consideran que, su formación en liderazgo al terminar el ciclo medio de TCAE, era poca, mientras que la mitad de la muestra se considera capacitada para acceder a puestos relevantes, como podemos observar en la gráfica siguiente.



Referente al objetivo d) Indagar sobre las perspectivas de mejora o promoción formativa y laboral que tienen las alumnas de este ciclo, descubrimos que la mayoría de este alumnado, un 93%, desearía ampliar conocimientos sobre la promoción laboral y, que durante el transcurso del ciclo, consideran que la adquisición de la competencia en liderazgo es poco relevante.

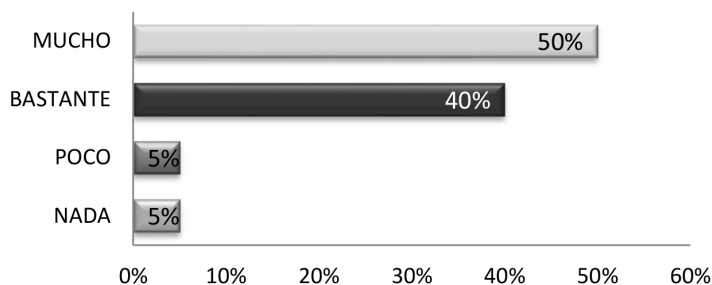


Ampliación de conocimientos sobre la promoción laboral



Adquisición de competencias en liderazgo con los estudios de TCAE

Finalmente los hallazgos del objetivo e) Analizar la relevancia que le dan el alumnado, docentes y profesionales en activo a este empoderamiento desde una perspectiva de género, nos muestran que valoran la formación en liderazgo como una buena iniciativa para fomentar metas más ambiciosas en el colectivo de TCAE.



Formación en liderazgo como buena iniciativa para fomentar metas más ambiciosas en el colectivo de TCAE

6. CONCLUSIONES Y VALORACIONES FINALES

Una vez finalizado el análisis de los datos obtenidos a través de las encuestas realizadas tanto al alumnado del ciclo de grado medio de TCAE como a los profesionales en activo y la entrevista a la docente de los módulos de RET y FOL, se llegó a la conclusión de que existe una clara desigualdad en cuanto a los roles atribuidos al género femenino respecto del género masculino, debido a esto las mujeres no cuentan con el reconocimiento social adecuado para ser líderes y, hasta el día de hoy, independientemente de las reformas llevadas a cabo a través de las políticas de igualdad, esta situación de desigualdad parece estar estancada a favor del género masculino, aun reconociendo que las características de liderazgo que presenta el género femenino parecen más eficaces y conciliadoras que las atribuidas al género masculino.

Debemos tener en cuenta que el liderazgo es un concepto difícil de explicar ya que no tiene una definición única y, según el contexto en el que se emplee su significado varía. Según esto, la encuesta realizada al alumnado de TCAE, revela que la mayoría de este alumnado, alguna vez escucho hablar de liderazgo, pero apenas trabajan esta temática durante el transcurso del ciclo. En cuanto al liderazgo de género, apenas conocen este concepto. Sin embargo consideran importante la formación en liderazgo y liderazgo desde una perspectiva de género e incluso, que dicha formación podría mejorar su futuro profesional, además, consideran que la carencia de esta formación podría dar lugar a algún tipo de problemática como sentirse infravalorado, frustrado o, incluso, falto de motivación, en lo que coincidimos con Arconada, 2009: "... la formación era la mejor inversión para la empleabilidad y el empoderamiento femenino, pues en los menores niveles de formación se encuentra la mayor desigualdad..."

Respecto a los resultados obtenidos en la encuesta realizada a los profesionales en activo, éstos siguen una línea similar a los obtenidos por el alumnado de TCAE, prácticamente no tienen conocimientos sobre liderazgo y menos sobre liderazgo de género, además de considerar que con estos estudios no se encuentran capacitados para ser líderes o para promocionar laboralmente. Sin embargo consideran que

las mujeres serían mejores líderes que los hombres y le conceden a esta formación un valor en alza, en lo que estamos de acuerdo con López & García-Retamero (2009) cuando nos dicen que aun que las mujeres tienen menos oportunidades que los hombres de obtener cargos de líder, estas tienen unas características que las hacen más apropiadas para desempeñar estos puestos en las organizaciones contemporáneas.

Tanto el alumnado como los profesionales en activo consideran necesaria la formación en liderazgo y en liderazgo de género, pues esta formación les permite mejorar profesionalmente, saber que necesitan para promocionar laboralmente e incluso, llegar a conseguir puestos relevantes independientemente de su género. No obstante la docente entrevistada considera la formación en liderazgo como algo interesante, pero no estrictamente necesario.

A la vista de lo expuesto hasta el momento, concluimos que en el ciclo medio de TCAE existe un claro déficit de formación en liderazgo y liderazgo de género y, tanto los profesionales en activo como el alumnado de este ciclo, consideran necesaria esta formación para llegar a mejorar en su profesión y poder alcanzar nuevas metas.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Arcos E. et al. (2007). *Perspectiva y género en la formación profesionales de la salud: Una tarea pendiente*. Revista Médica Chile, 135, 708-717. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872007000600004&script=sci_arttext
- Arconada M.A. (2009). *La formación profesional y la formación universitaria como fuente de desigualdad en el mercado laboral*. Jornadas Estatales "Trabajar en igualdad en tiempo de crisis". Medina del campo. Recuperado de http://www.stecyl.es/Mujer/Valladolid09/Medina09_La_formacion_profesional_formacion_universitaria_fuente_desigualdad_mercado_laboral.pdf
- Decreto 61/1999, del 18 de febrero, por el que se establece el currículum formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería DOG de 22 de marzo de 1999, núm. 55, pp. 3181-3202. Recuperado de http://www.xunta.gal/dog/Publicados/1999/19990322/Anuncio5392_es.html
- Delgado S. (2004). *Sobre el concepto y el estudio del liderazgo político. Una propuesta de síntesis*. Psicología Política, 29, 7-29. Recuperado de <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N29-1.pdf>
- Fundación para la formación y el avance de la enfermería, 2013. *El libro blanco de la profesión de Técnico de Enfermería*. Recuperado de [http://www.sindicatosae.com/pdfs/LIBRO_BLANCO\(2\).pdf](http://www.sindicatosae.com/pdfs/LIBRO_BLANCO(2).pdf)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE de 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942. Recuperada de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- López Zafra E.; García-Retamero R. (2009). *Mujeres y liderazgo: ¿discapacitadas para ejercer el liderazgo en el ámbito público?*. Feminismo/s, 13, 85-104. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13327/1/Feminismos_13_06.pdf
- Lupano M.L.; Castro A. (2011). *Teorías implícitas del liderazgo masculino y femenino según ámbito de desempeño*. Ciencias Psicológicas, 2(1) 139-150. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v5n2/v5n2a02.pdf>
- Mariño Fernández 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 doutoral, Universidade de Santiago de Compostela)
- Merino R.; Martínez S. (2012). *La formación profesional y la desigualdad social*. Cuadernos de pedagogía, 425, 34-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3970613>
- Moriano J.A.; Molero F.; Lévy J.P. (2011). *Liderazgo auténtico. Concepto y validación del cuestionario ALQ en España*. Psicothema, 22, 336-341. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3891.pdf>
- Orden del Ministerio de Trabajo de 26 de abril de 1973, por la que se aprueba el Estatuto de Personal Auxiliar Sanitario Titulado y Auxiliar de Clínica de la Seguridad Social. BOE de 28 de abril de 1973, num. 102, pp. 8519-8525. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1973/04/28/pdfs/A08519-08525.pdf>

Orden de 21 de noviembre de 1975, sobre equivalencias de títulos de formación profesional. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1975/11/25/pdfs/A24569-24569.pdf>

Pastor I.; Belzunegui A.; Pontón P. (2012). *Mujeres en sanidad: entre la igualdad y la desigualdad*. Cuadernos de Relaciones Laborales, 30(), 497-518. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/785651a326a411d91fb51e83cb10c914/1?pq-origsite=gscholar>

Proxecto Educativo do Centro IES Lamas de Abade. Curso 2015-2016. Material Inédito. Plan Xeral Anual do Centro IES Lamas de Abade. Curso 2015-2016. Material Inédito.

Tojar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: Editorial La muralla.

8. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Página oficial de la Consellería de Educación da Xunta de Galicia dedicada a la Formación Profesional. <http://www.edu.xunta.es/fp/> (consultada el día 31 de marzo de 2016)

Página oficial del Ministerio de Educación del Gobierno de España dedicada a la Formación Profesional. <http://www.todofp.es/> (consultada el día 2 de abril de 2016).



M. del Carmen Santos-González

Dpto. Pedagogía e Didáctica
Grupo investigación GEFIL
Universidade de Santiago de Compostela
Contacto: mcarmen.santos@usc.es

Roberto Quintairós-Rodríguez

Dpto. Pedagogía e Didáctica
Grupo investigación GEFIL
Universidade de Santiago de Compostela

Expectativas do alumnado de formación profesional sobre a súa formación e a futura inserción laboral: familia profesional agraria

O traballo que presentamos, enmárcase dentro da Formación Profesional Regrada na Comunidade Autónoma Galega, e máis concretamente na Familia Profesional Agraria. A finalidade que pretendemos é a de analizar as expectativas do alumnado, tanto a nivel galego como estatal, así como os datos da evolución do mercado laboral na familia profesional e dos ciclos que a configuran. Preténdese así obter unha visión global da inserción laboral desta familia profesional.

Para a recollida da información do alumnado elaboramos un cuestionario, que nos permite dar conta nos resultados obtidos das distintas dimensións obxecto de estudo, neste caso: expectativas de traballo, formación e inserción laboral, aspectos formativos e desempeño do traballo.

A mostra está configurada por 50 suxeitos que están cursando os ciclos formativos de Aproveitamento e Conservación do Medio Natural (grao medio) e Xestión Forestal e do Medio Natural (grao superior) da Familia Profesional de Agraria.

Palabras chave: Expectativas, formación, inserción laboral

1. INTRODUCCIÓN

A hora de abordar a inserción laboral, temos que comezar dicindo que nos procesos de inserción social e profesional son fundamentais as expectativas profesionais, debido fundamentalmente a que o proceso de inserción é unha cadea estruturada de sucesos significativos na vida dunha persoa, polo que ten tamén unha vertente psicolóxica, biográfica e individual.

Por outra parte, son moitos os autores que trataron de clarificar o que se entende por expectativa, e de feito, son moitas as acepcións formuladas na literatura científica. Unha expectativa é o que se considera o máis probable que suceda, é dicir, é unha suposición centrada no futuro

que pode ser ou non realista. Cando unha expectativa non se cumpre, ocasiona xeralmente unha decepción, e de ocorrer algo inesperado soe ser unha sorpresa.

As expectativas laborais é unha das variables que inflúen na procura da felicidade tal e como afirma Namkee e Francisco (2007). Cando as expectativas son favorables correlacionan positivamente coa satisfacción dos individuos, mentres que se as expectativas son desfavorables a correlación é negativa. Por outra parte, tal e como afirman Salanova, Gracia e Peiró (1996):

O traballo é una actividade que aporta grandes beneficios ás persoas entre os que se atopan darlle estrutura e sentido á vida, estatus, prestixio, identidade persoal e laboral, gañar diñeiro, manter unha independencia económica, oportunidade de interacción social, estrutura do tempo, adquisición de habilidades e destrezas no traballo, socializar, transmitir normas, crenzas e expectativas sociais, obtención de poder, control e desfrute da actividade laboral (p.35).

Ademais, Da Rosa, Chalfin, Baasch e Soares (2011) comentan que o traballo tamén presupón a relación con outros seres humanos e pode ser comprendido como un esforzo colectivo, co cal todos terían que participar.

Por outra parte, son moitos os estudos levados a cabo sobre a inserción laboral. Dende as distintas administracións ofrécense constantemente estatísticas sobre esta temática, así temos no último informe do Mercado de Traballo Estatal 2014, indicáanos que "os traballadores que están en posesión de títulos en Ciclos Formativos son especialmente valorados no ámbito da empresa e atópanse entre os que teñen mellores posibilidades de inserción" (p. 4). (citado en Sarceda e Santos, 2015).

Se nos centramos no contexto galego, temos que remitirnos o informe de inserción laboral galego (Ideara, 2014) do alumnado que rematou o módulo de formación de centros de traballo no ano 2013, tamén nos aporta datos para as distintas familias profesionais nas que se engloban os ciclos formativos. Neste caso o noso interese céntrase na familia profesional agraria, onde a relación de títulos que se ofrece en Galicia:

Táboa 1. Ciclos que configuran a Familia Profesional Agraria

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA	Título Profesional Básico en Actividades Agropecuarias
	Título Profesional Básico en Agroxtardinaría e Composicións Florais
FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRAO MEDIO	Técnico en Aproveitamento e Conservación do Medio Natural
	Técnico en Producción Agroecolóxica
	Técnico en Producción Agropecuaria
	Técnico en Xardinaría e Floraría
FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRAO SUPERIOR	Técnico Superior en Gandaría e Asistencia en Sanidade Animal
	Técnico Superior en Paisaxismo e Medio Rural
	Técnico Superior en Xestión Forestal e do Medio Natural

Fonte: Elaboración propia

É precisamente en dous ciclos formativos desta familia profesional nos cales desenvolvemos o obxectivo que pretendemos, é dicir, coñecer as expectativas do alumnado sobre a súa inserción laboral. Teremos en conta aspectos relacionados coa formación, a inserción laboral, así como coñecer aqueles elementos que son mais valorados polo alumnado cara o seu futuro profesional. Contextualizando o noso estudo nun centro da Comunidade Autónoma Galega, analizaremos estes aspectos nun centro concreto, centrándonos polo tanto nun estudo de caso.

2. METODOLOXÍA DA INVESTIGACIÓN

Contexto da investigación

O centro de recollida de datos é o I.E.S. Cidade de Antioquía, centro de ensino público ubicado en Xinzo de Limia (Ourense). A súa localización está fóra do núcleo urbano, e o alumnado procede maioritariamente dos núcleos rurais da zona de influencia. Impártense ensinanzas de Formación Profesional, e no que respecta ao estudo que levamos a cabo centrámonos nas ensinanzas da Familia Profesional Agraria que se imparten no centro. En concreto, os ciclos que se imparten no centro obxecto do estudo, dentro da familia profesional agraria son Ciclo Medio de "Aproveitamento e conservación do medio natural" cunha oferta de 22 prazas anuais e Ciclo Superior de "Xestión forestal e do medio natural" cunha oferta anual de 22 prazas.

Instrumento de recollida da información

A técnica de recollida de información foi o cuestionario, elaborado expresamente para levar a cabo este estudo, o cal nos vai permitir abordar os problemas dende unha óptica exploratoria (descriptiva-interpretativa), e ao garantir o anonimato das respostas, os suxeitos séntense con maior liberdade para expresar as súas opinións (Sierra Bravo, 1991; Marcelo, 1992).

Inicialmente foron elaborados un número amplo de enunciados, e sometidos a valoración de expertos, neste caso profesores de F.P., quedou finalmente configurado por 14 variables.

Respecto á escala de medida empregouse unha escala tipo Likert (1932) cunha graduación de 5 intervalos, onde vai de menor a maior o grao de valoración: 1= *En total desacordo*, 2= *Algo de acordo*, 3= *De acordo*, 4= *Bastante de acordo*, 5= *Totalmente de acordo*.

Poboación e mostra

A mostraxe é aleatoria sen reposición nos dous ciclos formativos do centro, está configurada polos suxeitos obxecto de análise sendo a mostra un subconxunto representativo da poboación no centro. Dita poboación está configurada por 88 alumnos/as, e a mostra de participantes é dun total de 50 que representa o 56,8% do total da poboación obxectivo. Polo tanto consideramos que a mostra é representativa.

En canto ao deseño da investigación dicir que ten un carácter descriptivo, ofrecendo deste xeito un punto de partida para estudos posteriores.

Características dos participantes

Dos 50 participantes, 22 pertencen ao ciclo medio de Aproveitamento e Conservación do Medio Natural e 28 pertencen ao ciclo superior de Xestión Forestal e do Medio Natural, algúns contan con experiencia laboral previa vinculada ó sector agroforestal, representando o 46% dos participantes (23 alumnos).

Respecto ao xénero, obsérvase que a maior parte do alumnado que realizan os ciclos é masculino, mentres que hai poucas mulleres que o están a cursar. Os homes representan un 92% fronte ao 8% representado polas mulleres. Indagando neste aspecto atopamos que autores como Rial, Mariño e Rego (2011) no estudo que desenvolven sobre a inserción laboral, conclúen que o acceso da muller a determinadas familias profesionais no ámbito da Formación Profesional segue sendo minoritario nalgúns casos, dando por exemplo aqueles onde a meirande parte do alumnado son homes (a isto denominánille familias profesionais consideradas masculinizadas).

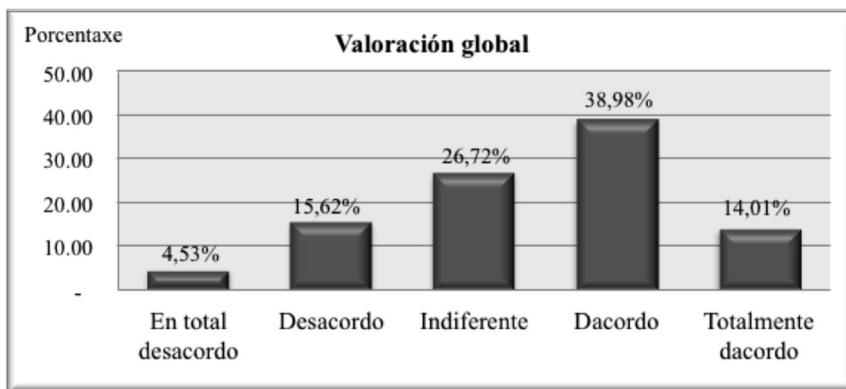
Por outra parte, a maior parte do alumnado ten entre 18 e 26 anos cunha porcentaxe de 78%, sendo o resto de alumnado maior de 27 anos, e 30 ou máis anos un 18% dos alumnos participantes.

3. RESULTADOS

A continuación presentamos os resultados obtidos nas análises levadas a cabo, para o cal empregamos probas de carácter descriptivo, así como análise multivariante, concretamente análise de compoñentes principais para datos categóricos (CATPCA)

Inicialmente levamos a cabo unha análise do conxunto de todas as respostas que o alumno realizou (conxunto de respostas múltiples).

Como se observa na gráfica 1, a resposta maioritaria que se obtivo foi a de estar "Dacordo" cun 38,98% das respostas, mentres que a menor foi "En total desacordo" cun total de 4,53% das puntuacións. Polo xeral o alumnado valorou entre a indiferencia e positivamente ao que demandaba, agrupando as dúas opcións de "indiferente" e "Dacordo" acadan o 65,7% das valoracións totais.



Gráfica 1. Distribución da valoración global das expectativas
Fonte: Elaboración propia

Na táboa vemos que os aspectos que acadan as puntuacións mais altas respecto as expectativas laborais, son os referidos a aspectos persoais, así temos que a media mais alta é acadada pola variable “Á hora de atopar traballo, terase en conta a miña maneira de ser”, “Confianza no futuro e seguro de que farei cousas interesantes no meu ámbito laboral”, así como “O traballo en grupo é un aspecto fundamental que terá a empresa á hora de contratarme”. Polo contrario, os menos valorados son os relacionados coa propia empresa na que realizan a FCT (Ao rematar as práctica FCT teño esperanza de que me contrate a empresa), así como as orientación profesional e laboral que se lles da no centro educativo (Orientacións que recibimos no centro axudarannos a atopar traballo).

En canto ao resto de variables, acadan valores intermedios, aínda que si hai que dicir que superan o punto medio da escala de medida.

Táboa 2. Estatísticos descritivos da dimensión das expectativas

	N	Suma	Media	Desviación estándar
V01 Coñecemento mercado laboral	49	173	3,53	,960
V02 Consideracións das saídas profesionais ao rematar o ciclo	49	171	3,49	1,003
V03 Dificultade á hora de atopar traballo relacionado co ciclo	49	159	3,24	1,217
V04 A formación do ciclo adecúase ás necesidades laborais	49	166	3,39	,931
V05 Ao rematar as práctica FCT teño esperanza de que me contrate a empresa	48	128	2,67	1,136
V06 Orientacións que recibimos no centro axudarannos a atopar traballo	49	142	2,90	1,104
V07 Considero que son máis efectivas as orientacións por miña conta para atopar traballo	49	166	3,39	,812
V08 Deste ciclo sairei preparado para desempeñar traballo deste ámbito	49	162	3,31	,962
V09 O traballo en grupo é un aspecto fundamental que terá a empresa á hora de contratarme	49	191	3,90	,848
V10 Para atopar traballo, terase en conta a formación que levamos sobre informática e tecnoloxías	49	170	3,47	1,002
V11 Á hora de atopar traballo, terase en conta a miña maneira de ser	49	193	3,94	,876
V12 Para atopar traballo, o máis importante é ter unha boa formación e saber facer o traballo	49	174	3,55	1,042
V13 Confianza no futuro e seguro de que farei cousas interesantes no meu ámbito laboral	49	195	3,98	,878
V14 Non creo que teña problemas para atopar traballo cando remate o ciclo	48	152	3,17	1,155

Estrutura valorativa das expectativas laborais

Unha vez obtidos os resultados globais na valoración das expectativas para inserción laboral, interéstanos coñecer como se estrutura a valoración da mesma. Inicialmente, a fin de reducir a dimensionalidade dos datos, aplicamos o análise de compoñentes principais para datos categóricos (CATPCA), a cal nos vai permitir obter a información das variables orixinais que configuran a dimensión.

No resumo do procesamento dos casos, comprobamos que son 42 os casos usados na análise, 41 activos válidos e 7 suplementarios. Para ditos casos, tal e como mostramos na seguinte táboa, obtemos os autovalores para cada dimensión e a fiabilidade da escala.

Tal e como podemos ver na táboa, o índice de consistencia interna (Alfa de Cronbach) das variables que configuran o instrumento acada un valor alto (0,924).

Táboa 3. Resume do modelo sobre as expectativas

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada
		Total (autovalor)
1	,860	4,976
2	,555	2,062
Total	,924a	7,038

a Utilízase o total de alfa de Cronbach no autovalor total.

Na redución do conxunto de variables obtemos de forma intencional 2 dimensións. Empregamos o método de normalización principal por variable, xa que optimiza a asociación entre as variables, obtendo así a saturación na dimensión e nos compoñentes.

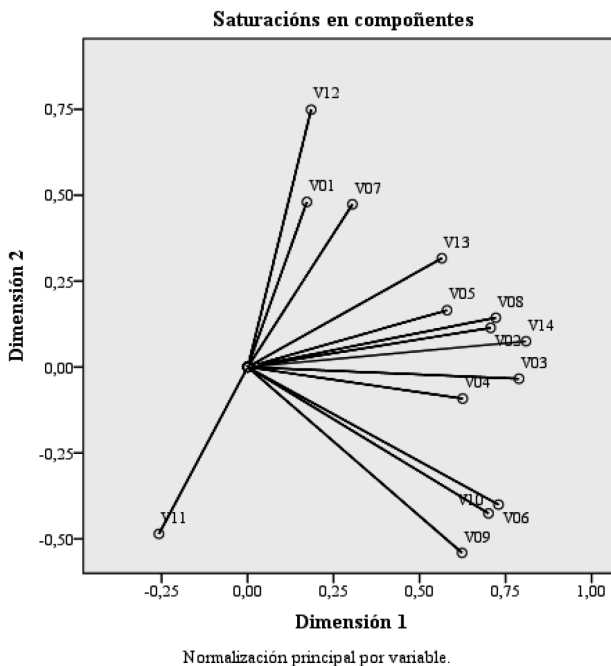
Táboa 4. Saturacións en compoñentes sobre as expectativas

Variables	Dimensión	
	1	2
V01 Coñecemento mercado laboral.	,172	,480
V02 Consideracións das saídas profesionais ao rematar o ciclo.	,707	,114
V03 Dificultade á hora de atopar traballo relacionado co ciclo.	,789	-,034
V04 A formación do ciclo adecúase ás necesidades laborais.	,625	-,092
V05 Ao rematar as práctica FCT teño esperanza de que me contrate a empresa.	,580	,165
V06 Orientacións que recibimos no centro axudarannos a atopar traballo.	,729	-,400
V07 Considero que son máis efectivas as orientacións por miña conta para atopar traballo.	,305	,474
V08 Deste ciclo sairei preparado para desempeñar traballo deste ámbito.	,721	,144
V09 O traballo en grupo é un aspecto fundamental que terá a empresa á hora de contratarme.	,623	-,540
V10 Para atopar traballo, terase en conta a formación que levamos sobre informática e tecnoloxías.	,700	-,426
V11 Á hora de atopar traballo, terase en conta a miña maneira de ser.	-,258	-,485
V12 Para atopar traballo, o máis importante é ter unha boa formación e saber facer o traballo.	,185	,749
V13 Confianza no futuro e seguro de que farei cousas interesantes no meu ámbito laboral.	,565	,317
V14 Non creo que teña problemas para atopar traballo cando remate o ciclo.	,809	,075

Normalización principal por variable

- A Dimensión 1 podemos considerala como unha medida global das expectativas do alumnado cara a súa futura inserción laboral, e que denominamos “Expectativas globais”. Como vemos na táboa anterior, todos os ítems teñen unha saturación alta.
- A Dimensión 2 é na cal se establecen os grupos ou factores, establécense 3 grupos ou dimensións, é dicir, separa claramente as “Expectativas de traballo”, “Formación e inserción laboral”, e os “Aspectos formativos e desempeño do traballo”.

Na seguinte gráfica vemos con maior claridade ditas dimensións ou factores:



Gráfica 2. Saturacións nos compoñentes das expectativas
Fonte: Elaboración propia

Respecto ao agrupamento das variables en cada compoñente, agrúpanse as seguintes en cada un deles:

· Dimensión I: Expectativas de traballo

V01 Coñezo ben o mercado laboral para o que me estou formando.

V07 Considero que son máis efectivas as orientacións que busco por miña conta para atopar traballo no futuro.

V12 Para atopar traballo neste ámbito, o máis importante é ter unha boa formación e saber facer ben o traballo, independentemente de calquera outro aspecto persoal.

Nesta dimensión o aspecto que acada as porcentaxes mais altas no grado de valoración é o referido a o coñecemento do mercado laboral (66%), seguido da formación e saber facer o traballo, case o 55% das puntuación son asignadas a “dacordo/totalmente dacordo”. A variable que acada o menor grado de valoración é a referida ás orientacións pola propia conta para atopar traballo, aínda que alcanza o 47% no grao de valoración mais altos.

·Dimensión II: Formación e inserción laboral

V02 As saídas profesionais despois de facer o ciclo formativo, considero que son boas.

V03 Creo que non terei problema para atopar traballo relacionado co ciclo que estou cursando.

V04 A formación do ciclo adecúase ás necesidades laborais.

V05 Cando faga as prácticas (FCT) teño a esperanza que a empresa termine por contratarme.

V08 Deste ciclo formativo sairei preparado para desempeñar ben calquera traballo deste ámbito laboral.

V13 Teño confianza no futuro e seguro que farei cousas interesantes no meu ámbito laboral.

V14 Non creo que teña problemas para atopar traballo cando remate o ciclo.

Deste grupo de variables que configuran esta dimensión, cabe destacar a alta valoración que fai o alumnado da “confianza no futuro e seguro que farei cousas interesantes no meu ámbito laboral”, un 73,5% das puntuacións son asignadas na valoración de “dacordo/totalmente dacordo”, fronte a tan solo o 6% que indican “desacordo”.

Por outra parte, o 57% tamén indica que “as saídas profesionais despois de facer o ciclo formativo, considero que son boas”, fronte a tan solo o 4,1% que fai unha valoración en “total desacordo”. Valoracións similares son acadadas na valoración no aspecto referido “A formación do ciclo adecúase ás necesidades do mercado laboral.

A variable que obtén o menor grado de valoración é a referida a “Cando faga as prácticas (FCT) teño a esperanza que a empresa termine por contratarme”, tan solo o 26,5% indica “dacordo/totalmente dacordo”.

• Dimensión III: Aspectos formativos e desempeño do traballo

V06 Orientacións que recibimos no centro axudaranos a atopar traballo.

V09 O traballo en grupo é un aspecto fundamental que terá a empresa á hora de contratarme.

V10 Para atopar traballo, terase en conta a formación que levamos sobre informática e tecnoloxías.

O aspecto mais valorado polo alumnado é o referido a variable “Considero que a capacidade de traballar en grupo é un aspecto fundamental que terá en conta a empresa á hora de contratarme”, sendo o 71,4% das valoracións asignadas ao grao “dacordo/totalmente dacordo”, fronte a tan solo ao 6,1% asignadas a “desacordo”.

Outro aspecto de especial relevancia é o referido a variable “Creo que para atopar traballo, ademais do ciclo formativo terase en conta a formación que levamos en aspectos relacionados coa informática e as tecnoloxías”, xa que un 63,2% indica “dacordo/totalmente dacordo”.

A variable que acada o menor grao de valoración é a referida “As orientacións que recibimos no centro sobre o ámbito laboral axudarannos a atopar traballo cando rematemos”, tan solo o 30,7% indican “dacordo/totalmente dacordo”.

Para finalizar cabe resaltar a variable referida “Á hora de atopar traballo, terase en conta a miña maneira de ser: personalidade, habilidades sociais, comunicación...”, onde tal e como vemos non se agrupa en ningunha das dimensións, sendo o aspecto mais valorado polo alumnado. Acada a porcentaxe mais alta, sendo o 75,5% das puntuacións as asignadas a “dacordo/totalmente dacordo”, non asignando o alumnado ningunha puntuación a “total desacordo”.

4. CONCLUSIÓNS

Os ciclos da familia profesional sobre a que levamos a cabo o noso estudo, podemos concluír que se trata de ciclos, e posiblemente tamén a familia profesional, nos que a taxa de homes superara amplamente ao de mulleres, polo que podemos concluír que está masculinizada.

Outro aspecto relevante que podemos concluír, é que o alumnado diferencia tres aspectos globais a hora de manifestar a súas expectativas laborais de futuro: o coñecemento do ámbito laboral, no cal vai buscar emprego, a súa formación e preparación para a inserción laboral, e o desempeño do posto de traballo.

O alumnado considera que o mais relevante para a súa contratación é “a súa forma de ser”. Aspecto este relevante e directamente conectado coas competencias referidas precisamente a “saber ser”. Se ben globalmente as expectativas da súa inserción laboral alcanza valores altos, a pesar do momento de crises no que nos atopamos, valora en maior medida aqueles aspectos relacionados con “saber facer” e “saber ser” para atopar emprego.

Cabe destacar ademais, que en canto a formación propia do ciclo que está cursando, considera de gran importancia para a súa futura inserción laboral a formación naqueles aspectos relacionados coa informática e as tecnoloxías.

Por outra parte, as porcentaxes indican que as expectativas sobre a contratación na empresa onde realiza a FCT, son baixas, a pesar que un dos obxectivos deste módulo formativo é precisamente dita inserción. Posiblemente dende os centros educativos tería que replantearse esta cuestión, dado que por outra parte o alumnado tamén considera que as orientacións que se lle dan no centro sobre a procura de emprego, as valoracións indican unhas expectativas baixas ao respecto.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Da Rosa S, Chalfin M, Baasch D, Soares J. (2011): Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología. *Univ Psychol*. 10(1), Pp. 175-188.
- García Jimenez, E. e Lorente García R. (2015). Recorrido por la imagen social de la Formación Profesional: un camino hacia su revalorización. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, Pp. 119-134.
- Ideara S.L. (2014). Ocupación laboral do alumnado que rematou a formación en centros de trabajo no ano 2013. Recuperado de: www.edu.xunta.es/fp
- Likert, R. (1932). A Technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, Pp. 1-55.
- Marcelo, C. (coord.). (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Irala (Argentina): Cincel, S. A.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Informe de Inserción en el Mercado Laboral. Titulados de FP del Sistema Educativo.
- 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]
- Namkee A., Francisco M. (2007). *Felicidad y expectativas. Documento de Trabajo FEDEA - 2007-01*, Pp.1
- Rial A., Mariño R. e Rego L. (2011). La situación de la mujer como alumna de formación profesional inicial y como profesional en el mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(6), Pp. 10.
- Salanova M, Gracia FJ, Peiró JM. (1996): *Significado del trabajo y valores laborales*. En: Peiró JM, Prieto F., directores. Tratado de psicología del trabajo. Volumen II: Aspectos psicosociales del trabajo. Madrid: Síntesis; 1996.
- 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.
- Sierra Bravo, R. (1991). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.



Ana Parada Gañete

Departamento de Pedagogía e Didáctica (Área de Didáctica e Organización Escolar). Facultade de Ciencias da Educación.

Universidade de Santiago de Compostela.

Denébola Álvarez Seoane

Departamento de Pedagogía e Didáctica (Área de Didáctica e Organización Escolar).

Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela.

Construción dun cuestionario para coñecer as percepcións do alumnado sobre o tránsito da ESO á Formación Profesional.

Temas do Congreso:

Articulación com outras modalidades de ensino (progreso e ALV).

Resumo:

Os momentos de Transición Educativa na vida dos estudantes configúranse como etapas de incerteza e cambios multidimensionais que poden condicionar considerablemente o seu futuro persoal, académico e profesional. O obxectivo xeral desta comunicación é presentar o instrumento de recollida de datos utilizado nunha investigación, en formato de Traballo Fin de Máster, sobre a *Transición do alumnado da ESO (Educación Secundaria Obrigatoria) á Formación Profesional* realizada no CPI “Antonio Orza Couto” de Boqueixón (A Coruña). A través dunha descrición e análise das preguntas seleccionadas no proceso de construción do cuestionario, a nosa intención será a de explicar o obxectivo das preguntas, qué se busca coñecer con elas e a xustificación das opcións de resposta que se lle proporcionaron ao alumnado.

Palabras Clabe: transición educativa, alumnado de secundaria, formación profesional.

INTRODUCCIÓN

O obxectivo xeral desta comunicación é presentar o instrumento de recollida de datos

utilizado nunha investigación, en formato de Traballo Fin de Máster, sobre a *Transición do alumnado da ESO á Formación Profesional* realizada no CPI “Antonio Orza Couto” de Boqueixón (A Coruña).

Os momentos de Transición Educativa na vida dos estudantes configúranse como etapas de incerteza e de cambios multidimensionais que poden condicionar considerablemente o seu futuro persoal, académico e profesional. Indagar sobre cáles son as inxedanzas e preocupacións do alumnado que se atopa nos momentos previos ao seu proceso de transición cara á Formación Profesional tórnase imprescindible para poder realizar unha adecuada orientación académica e profesional; o que fala e dá fe tamén da relevancia do tema.

A través dunha descrición e análise das preguntas seleccionadas no proceso de construción do cuestionario, a nosa intención será a de explicar o obxectivo das preguntas, qué se busca coñecer con elas e a xustificación das opcións de resposta que se lle proporcionaron ao alumnado. Para iso, a estrutura do traballo será a seguinte:

Un primeiro apartado onde daremos conta das características metodolóxicas máis xerais da investigación de base.

Un segundo apartado onde describiremos a xustificación e as características do instrumento de recollida de datos.

Finalmente, unhas conclusión onde daremos conta do grao de cumprimento dos obxectivos da comunicación e falaremos dos puntos fortes e débiles do instrumento de recollidas de datos despois de avaliado e valorado por un tribunal de académicos especialistas no tema.

1. XUSTIFICACIÓN DO ESTUDO E DISEÑO METODOLÓXICO

“O paso da educación primaria á secundaria constitúe unha das transicións máis emblemáticas en todos os Sistemas Educativos e nela prodúcese encontros entre dúas culturas que, aínda que teñen puntos de contacto, caracterízanse por entender con matices propios as finalidades educativas e os modos de realizadas” (Gimeno Sacristán, 1996). Indagar neses procesos é un motivo de reflexión para entender a discontinuidade da educación nunha etapa sensible de desenvolvemento dos estudantes. Algo moi parecido ocorre co paso da ESO á Formación Profesional, e máis se temos en conta o noso caso particular que se concreta no paso dun CPI (Centro Público Integrado) a outro centro educativo no que se van a cursar uns estudos de maior nivel e, o seu centro de destino é aquel que leva albergando ao alumnado nos últimos 10 anos da súa vida e onde impera fundamentalmente unha cultura de Educación Primaria.

Neste marco temos a convicción de que a atención ao alumnado nos momentos de transición educativa por parte do equipo docente en xeral e do orientador/a en particular ten que pasar a ser unha actuación prioritaria dos Centros Educativos. Pero, centramos esa atención e esa axuda na necesidade de traballar a favor de facer que as discontinuidades entre as diferentes etapas educativas sexan o menos ameazadores posibles para o colectivo de estudantes que as sofre. Neste liña, a hipótese de partida da investigación á que facemos referencia presupón que unha maneira de entender e analizar os diferentes fenómenos que afectan aos estudantes nos momentos de transición educativa para poder intervir nos mesmos, é a través de analizar cómo o vive o propio alumnado.

Así, a selección deste problema de investigación responde tanto a unha inxedanza por indagar na multiplicidade de fenómenos que teñen lugar nos momentos de transición educativa e que afectan na súa totalidade ao colectivo de alumnado; como a importancia que a miña labor como orientadora nun Centro Educativo terá na axuda e facilitación dos momentos de transición tanto para o alumnado en particular, como para toda a Comunidade Educativa en xeral¹.

Trátase dun estudo basicamente descriptivo e interpretativo no que o obxectivo é comprender unha realidade, concretamente indagar cómo percibe o alumnado de 4º da ESO o momento de transición cara á Formación Profesional que están a punto de experimentar, en tanto que as percepcións, inxedanzas, preocupación, expectativas, medos ... e o contexto que os rodea serán variables que influan significativamente en que a transición que están experimentando se converta nunha oportunidade de mellorar ou nunha perda de “status” social.

O mesmo tempo, interesábanos coñecer qué papel creen que desempeña o Centro Educativo en xeral e os orientadores/as en particular nos momentos de transición educativa.

Tendo en conta o anterior, o obxecto de estudo da nosa investigación pódese plantexar da seguinte maneira: qué persoas axudan máis ao alumnado nos momentos de transición educativa?, qué percepción teñen do papel que xoga o Centro Educativo e os orientadores/as na transición?, qué sentimentos, preocupacións, inxedanzas teñen ante o cambio de Centro Educativo, de profesores/as, de estilos de

¹ Recordamos que o marco da investigación é un Traballo Fin de Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria na especificidade de Orientación Educativa.

aprendizaxe, de compañeiros, de normas de disciplina?, cómo se encontra o seu autoconceito e a súa motivación ante o momento de transición? Cómo se perciben a eles/as como estudantes e como persoas para afrontar a transición educativa que van a experimentar proximamente?

2. O CUESTIONARIO: características e xustificación

O cuestionario elaborado para a investigación sobre *A Transición Educativa da ESO á Formación Profesional*, aplícouse ao alumnado de 4º da ESO do CPI “Antonio Orza Couto” de Boqueixón e tiña como obxectivo de recoller datos sobre os seus sentimentos, inquedanzas e expectativas ante o momento de transición educativa.

Está composto por diferentes tipos de preguntas. Así a gran maioría delas son de carácter totalmente estruturado, dúas delas son de resposta estruturada con unha opción libre e, para finalizar, introducimos algunhas respostas totalmente libres.

A continuación explicamos en qué consisten este tipo de preguntas utilizadas no noso cuestionario:

- De resposta totalmente estruturada: o enquisado soamente pode elixir entre as posibles respostas que se lle proporciona na investigación, de modo que se ten unha opinión diferente que non está na lista, non poderá expresala.
- De resposta estruturada cunha opción libre: aquelas que engaden unha opción non estruturada ao final da lista estruturada. Normalmente aparece coa indicación “outras”.
- De resposta totalmente libre: plantéxase a pregunta, sen limitar a resposta, e en suxerencias en canto aos temas de contido ou á forma de dar a resposta.

Escollemos esta combinación de preguntas por varias razóns: economía de tempos e espazos as que son de resposta totalmente estruturada e, por outra banda, as de resposta estruturada con algunha opción libre e as de opcións libre para compensar as limitacións das anteriores. Temos que ter en conta que a poboación participante na nosa investigación é adolescente e considerábase importante construír instrumentos que non os saturase, que non implicase demasiado esforzo e que se puidese aplicar nunha única sesión de clase.

No relativo ao tipo de resposta, o noso cuestionario solicita unha resposta escrita aos estudantes e proporciónaselles o espazo preciso para responder. Isto permitíanos poder recoller e gardar as respostas dos participantes na investigación para proceder despois ao seu análise.

Para finalizar, en canto ao proceso de aplicación do noso cuestionario, este levouse a cabo nunha sesión de tutoría coa presenza do investigador para a resolución de dúbidas que puidesen xurdir durante a tarefa. Ademais, informóuselles ao alumnado previamente do tema do cuestionario, da súa finalidade, explicóuselle como contestar ás preguntas e deixóuselles claro que non existían respostas “correctas ou incorrectas”.

En canto á especificación das variables estudadas coa aplicación do cuestionario podemos empezar dicindo que Latorre, Del Rincón e Arnal (1996) entenden que unha variable é unha característica ou atributo que pode tomar diferentes valores ou expresarse en categorías [...]. Trátase de aspectos nos que difiren os fenómenos entre si. Pois ben, para a realización da nosa investigación consideramos dous tipos de variables:

1. Variables de Identificación: mediante as cales recolleamos información dos datos contextuais e persoais da mostra produtora de datos. Formarían parte deste grupo: a idade e o sexo.
2. Variables sobre fenómenos que afectan á transición educativa: mediante as cales recolleamos a información necesaria para dar resposta ás preguntas da nosa investigación. Formarían parte deste grupo todas as restantes que aparecen no cuestionario aplicado e que podemos resumir nas seguintes seis dimensións.
 1. O cambio de Centro Educativo: informantes clave ante o cambio de Centro e factores valorados á hora de elixir un ou outro centro.
 2. A percepción de si mesmo ante o desafío da transición educativa: autoconceito, autoconceito académico, motivación e hábitos de estudo.
 3. Relacións interpersoais: preocupacións ante o cambio de amigos/as e compañeiros/as de clase.
 4. Modificación de normas e disciplina académicas: valoracións sobre os cambios que se poden producir, neste sentido, o próximo curso académico.
 5. Relación profesor/a - alumno/a: a súa percepción sobre o cambio da relación entre os/as profesores/as e os/as alumnos/as e os seus sentimentos ante esa situación; ademais dos seus temores ante o cambio de estilos de ensinanza - aprendizaxe.
 6. Transición educativa: informantes clave e persoas que os axudaron a transitar por este momento de cambio.

A escolla destas dimensións foi fundamentada en traballos previos realizados por Gimeno Sacristán (1996) onde mencionaba parte delas á hora de falar da Transición Educativa en Educación Primaria. Ade-

mais, coa elaboración do marco teórico da nosa investigación fomos quen de dar forma as dimensións que acabamos de citar e que se corresponden cos cambio multidimensionais que se dan en todo momento e etapa de transición educativa.

Por último, vamos a realizar unha descrición do cuestionario aplicado para esquematizar cómo se estruturou. Así, o cuestionario que aplicamos no estudo está composto por un total de 101 ítems: 2 referidos a datos de identificación e 99 ítems referidos a fenómenos que afectan aos momentos de transición educativa dos estudantes. Os ítems referidos á transición educativa agrúpanse en tornos a seis grupos temáticos que aplicamos anteriormente e os cales, nalgunhas ocasións, están formados por subnúcleos de contido.

As preguntas que se realizan sobre cada un dos núcleos (ou subnúcleos) temático, e polo tanto, os ítems que compoñen o cuestionario en si, son de diferente tipoloxía: - preguntas cerradas ou dicotómicas (SI/NON), por exemplo os ítems 1a, 5b, 10b, etc. - Preguntas de elección múltiple, por exemplo os ítems 1b e 10 b. - Preguntas de valoración con diferentes formas de construción tipo Likert (por exemplo Nada Importante - Moi Importante; Moi en desacordo - Moi de acordo; etc), por exemplo os ítems 4, 6G, 7K, etc. - Preguntas abertas, por exemplo os ítems 2, 3, 11a e 11b.

Para unha mellor comprensión da organización do cuestionario expoñemos a continuación a descrición completa do mesmo poñendo en relación os grandes núcleos temáticos e os ítems cos que se corresponden: - Datos de Identificación: ítems 1 e 2. - O cambio de Centro Educativo: ítems 3a -5. - Percepcións da súa capacidade ante o reto da transición: ítems 6a - 7c. - O cambio nas relacións interpersoais: ítems 8a - 8i. - O cambio nas normas de disciplina e control: ítems 9a - 9l. -O cambio relación profesor/a - alumno/a: ítems 10a - 11c. - Información sobre a transición educativa: ítems 12a -13.

CONCLUSIÓNS E PROPOSTA DE MELLORA

Finalmente fomos quen de describir o instrumento de recollida de datos e xustificar moitas das decisións tomadas. Despois da aplicación do mesmo e da análise da recollida de datos, é importante que resaltemos os puntos fortes e débiles do cuestionario:

En canto aos puntos fortes, creemos que se trata dun instrumento de recollida de información pensando e reflexionado, ben estruturado e explicado e que recolle unha importante cantidade de información para acadar o obxectivo proposto: recoller, comprender e analizar as percepcións do alumnado ante o momento de Transición Educativa cara á Formación Profesional que están a piques de experimentar.

En relación cos puntos débiles creemos que é un cuestionario moi longo xa que, o seu total de 101 ítems fai que os participantes vaian perdendo motivación e ganas a medida que o van cumprimentando. Tamén creemos que a temática do mesmo pode resultar un pouco “distante” cara o alumnado de 4º da ESO e non sabemos ata qué punto teñen reflexionado sobre as cuestións que se lle plantexan.

Por iso reivindicamos a necesidade de facer unha boa orientación e acompañamento nos momentos de Transición Educativa, especialmente por parte do Departamento de Orientación tanto do centro receptor como do centro de destino. É importante facer consciente ao alumnado da importancia da toma de decisións nos momentos de transición educativa para que conduzan todas a oportunidades de éxitos.

BIBLIOGRAFÍA

Abello Correa, R. (2008), *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: una experiencia de construcción de sentido*, Trabajo de grado inédito, Manizales, Centro de estudios avanzados en niñez y juventud.

Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.

Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Ames, P. y Rojas, V. (2011). *Cambios y oportunidades: la transición de la escuela primaria a la secundaria en Perú*, Documento de trabajo 63, Niños del Milenio: información para el desarrollo.

Alvarado, S.V. y Cecilia Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 907-928.

Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodologías de la Investigación Educativa*. Barcelona: La Muralla.

- Buendía Eximan, L., González González, D. y Pozo Llorente, T. (2004). *Temas fundamentales de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Decreto 120/1998, del 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOGA 27-04-1998).
- Echevarría, B. (Coords.) (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.
- Fernández Rey, E. (2009). *La orientación académico-profesional en los escenarios educativos*. En L.M. Sobrado y A. Cortés Pascual (Coords), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 203-220). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Funes, J. (coord...) (1997). *Diferències d'exit al final de la ESO*. Barcelona: Fundació CIREM.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La Transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: GR 92.
- Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación (BOE 04-05-2006).
- Martí, E., Onrubia, J., Fierro, A., García-Mila, M. y De Gispert, I. (1997). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona: Horsori.
- Martínez, V. Pérez, O. (2003). Cultura escolar y mejora de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 14, 57-82.
- Méndez García, R.M. (2007). *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad*, Tesis doctoral inédita, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- Orden del 24 de julio de 1998 por la que se regula la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia regulada por el decreto 120/1998 (DOGA 31-07-1998).
- Reales Chacón, R.J., Arce Aguirre, J.A. y Heredia Gómez, F.A. *La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad*, Red de Revista Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela, vol.14, 26, 319-346.
- "Rede da Orientación Educativa en Galicia" (2008), Consejería de Educación y Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1998). *La orientación profesional I. Teoría*. Barcelona: Ariel
- Sánchez García, M^a.F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J.L. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- Solé, I. (1998). *Los modelos de intervención*. En I. Solé, *Orientación educativa y intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Transiciones Educativas: el itinerario escolar del alumnado, desde la Educación Infantil hasta el acceso a la universidad y el mundo del trabajo* (1999), Cuadernos de Pedagogía, Praxis, 282, 11-104.
- Valls, G. (2003). La transición de primaria a secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 64-66, tema del mes.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*, Foundation Bernard van Leer, 48.

CAPÍTULO II

SER JOVEM, SER TRABALHADOR:
FORMAÇÃO SUPERIOR – PONTES E PORTOS



Cristina González Lorente

c.gonzalezlorente@um.es

Universidad de Murcia

Mirian Martínez Juárez

mmartinez@um.es

Universidad de Murcia

Pilar Martínez Clares

pmclares@um.es

Universidad de Murcia

Expectativas y creencias de universitarios ante su proceso de inserción sociolaboral

Beliefs and expectations of university students before entering the workforce

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es conocer y analizar las expectativas e intereses profesionales de los estudiantes de último curso de Grado ante su próxima inserción socio-profesional. La presente comunicación se deriva de una investigación más amplia, basada en un enfoque metodológico mixto, con un diseño no experimental, exploratorio y transversal, tipo encuesta. Para la recogida de información se diseña un cuestionario *ad hoc*, en el que participan 931 estudiantes de dos universidades (Universidad de Murcia y Universidad de Granada) y pertenecientes a distintos Grados. Entre los resultados más relevantes, destacan las opciones de buscar trabajo y/o preparar oposiciones de la especialidad de sus estudios o bien continuar con los mismos, expectativas que varían significativamente en función del sexo, la universidad o el Grado que estudian. El análisis de estas diferencias refleja distintas formas de percibir la transición laboral con creencias e intereses dispares dependiendo de variables personales, académicas y profesionales; variables a tener en cuenta desde las instituciones de Educación Superior para facilitar la empleabilidad e inserción socio-laboral de forma proactiva y ajustada a su proyecto profesional y vital.

Palabras clave: Transición, educación Superior, inserción socio-profesional.

ABSTRACT

The aim of this paper is to know and analyze the expectations and professional interests on entering the workforce of final year students at university. This paper is derived from a bigger research study based on a mix methodology, non-experimental design, exploratory and transversal survey. To gather information, an *ad hoc* ques-

tionnaire was designed. This questionnaire was completed by 931 final year students in different undergraduate degrees from the University of Murcia and the University of Granada. The main results and the options most chosen emphasized the possibility of searching for employment and preparing exams for public jobs related to their degrees or continuing with their studies. However, these expectations and interests change with statistical differences depending on sex, university or undergraduate degree of the students. This analysis reflects different ways to perceive entering the workforce with disparate interests and opinions according to personal, academic and professional factors. These factors have to be considered by higher education institutions to promote the employability and successful entry into the workforce in a proactive way and adjusted to the professional and life project of the student.

Keywords: Transition, higher education, entering the workforce.

INTRODUCCIÓN

El proceso de inserción socio-laboral está impregnado por múltiples factores, hechos, momentos y circunstancias que lo caracterizan y hacen del mismo un proceso complejo que toda persona necesita experimentar para crecer y desarrollarse a lo largo de su trayectoria vital, en diferentes ámbitos y contextos. Esta complejidad está presente en la propia literatura, en la que se aporta a nivel teórico diversos modelos para abarcar las interpretaciones de este proceso, así como de sus principales agentes o de los términos más afines. En este sentido, se pueden aludir desde planteamientos más neoclásicos, en los que las leyes del mercado son las que determinan el acceso al empleo, hasta teorías más actuales, que incluyen aspectos sociales y personales para explicar los logros en el proceso de transición desde una perspectiva integral y multidisciplinar (Martínez-Rodríguez, 2009). En esta concepción teórica, conocida como Modelos Integrales, se concibe al individuo como el principal protagonista de dicho proceso y se entiende que una persona es empleable (Schein, 1996) cuando realiza una transición a un empleo que satisface sus necesidades y expectativas.

Desde este planteamiento teórico, el éxito en el proceso de inserción socio-laboral no depende únicamente de las competencias adquiridas por la persona a través de su formación y experiencia, sino que debe completarse, de acuerdo con Rodríguez, Prades, Bernáldez y Sánchez (2010), con la forma en la que estas competencias y recursos se presentan ante los empleadores y en función del contexto en el que se busca empleo. De esta forma, en el desarrollo de este proceso está muy presente el contexto personal y laboral e intervienen, según dichos autores, factores externos (estructura, condición y características del mercado laboral), circunstancias personales (edad, estado, salud, formación, provincia de residencia, etc.) y la interrelación que se produce entre la situación personal y el mercado laboral (políticas de empleo y formación, beneficios fiscales, etc.).

De forma que tanto las creencias como las posibilidades laborales y perspectivas de futuro que presenta cualquier individuo de cara a su proceso de inserción en el mercado laboral varían según múltiples factores y variables, desempeñando un papel clave la Educación Superior y la orientación profesional. En el proceso de convergencia europea se prevé un proceso de cambio y remodelación de la Educación Superior en Europa que apuesta de forma decidida por la empleabilidad de sus egresados (Casani & Rodríguez Pomedá, 2015), en un momento de incertidumbre social y laboral en el que las garantías de oportunidades y estabilidad para los jóvenes profesionales se desestabiliza ante una sociedad volátil, incierta, compleja y ambigua.

La mayoría de universitarios realiza una inversión de tiempo, esfuerzo y formación para lograr una adecuada transición a la vida activa. Sin embargo, estos mismos estudiantes manifiestan en distintos informes e investigaciones realizadas (Finch, Peacock, Levallet, & Foster, 2016; Jackson, 2016; Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo, & Cruz-Benito, 2016; Planas, 2011) sus preocupaciones respecto a su presente y su futuro laboral, donde las credenciales profesionales de la formación universitaria pasan a un segundo plano, constituyéndose ésta en un pasaporte de renovación constante. Una realidad que debe afrontar la Educación Superior ante las nuevas y volátiles características del mercado laboral, en el que también ejerce cierta presión los roles sociales, culturales y/o profesionales asociados tanto al sexo como a la localización y al área de conocimiento de los estudiantes y futuros egresados, tal y como se destaca en los resultados de otras investigaciones realizadas por Pastor y Peraita (2012) y Pastor, Peraita y Zaer (2013). De esta forma, Moreau y Leathwood (2006) entienden que el discurso sobre la empleabilidad de los universitarios traslada la presión del logro de un empleo a la formación del individuo y al desarrollo de sus competencias, así como a su propia iniciativa, sus roles, su motivación y circunstancias sociales y personales, para no depender tanto de un sistema productivo en continuo cambio.

Bajo este enfoque es importante dar el protagonismo necesario a los propios estudiantes desde la comunidad universitaria en su conjunto, para escuchar y atender sus valoraciones en torno a diferentes elementos que contribuyen a su adecuada integración laboral. Por esta razón, el presente trabajo centra sus objetivos en conocer la opinión y mirada de los universitarios, en concreto, de aquellos que se encuen-

tran en su último curso de Grado, al estar más próximos a su salida al mercado laboral. A partir de dicha visión del universitario como principal elemento de análisis, los objetivos que se plantean en este trabajo son: a) conocer y analizar las expectativas, creencias e intereses profesionales de los estudiantes una vez acabada su formación inicial en la Universidad y b) contrastar y discutir estos resultados en función del sexo, universidad y rama de conocimiento en la que se sitúan los mismos.

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño metodológico de la investigación

Este trabajo se deriva de una investigación en curso dirigida al estudio y análisis del proceso de inserción socio-laboral de los universitarios desde un enfoque metodológico mixto y un diseño no experimental, exploratorio y transversal, tipo encuesta.

Participantes

Los participantes de este estudio son un total de 931 estudiantes de último año de Grado de la Universidad de Murcia y la Universidad de Granada, distribuidos en las distintas ramas de conocimiento como se refleja en la tabla 1.

Tabla 1. Participantes distribuidos por ramas de conocimiento

Rama de conocimiento	n	Porcentaje
CC. Sociales y Jurídicas	701	75.3%
CC. de la Salud	105	11.3%
Ciencias	52	5.6%
Arte y humanidades	73	7.8%
Total	931	100.0%

Se trata de una muestra representativa seleccionada a partir de un muestreo aleatorio simple, con un nivel de confianza del 99% y un margen de error de ± 3.93 . Entre dichos participantes, el 70% pertenece a la Universidad de Murcia, frente al 30% restante que realizan sus estudios en la Universidad de Granada. Además, destaca el 75.3% de representación femenina sobre el total de estudiantes que participan en el estudio, así como la edad media de los universitarios situada en torno a los 23 años.

Instrumento de recogida de información

Para la recogida de información se utiliza el método encuesta o *survey* y como técnica el Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral (COIL), diseñado *ad hoc* y estructurado en cinco bloques: 1) datos personales y académicos, 2) experiencia académico-profesional, 3) formación en el Grado, 4) actitudes y expectativas hacia el empleo, 5) recursos y servicios para la inserción laboral. A lo largo de estos bloques, se incluyen preguntas escala, dicotómicas, de opción múltiple o abiertas, según la información que se pretende obtener.

Concretamente, este trabajo se centra en la cuestión planteada en el bloque 4 de este cuestionario sobre las expectativas al finalizar el grado: "*¿Cuáles son tus principales expectativas e intereses en el mundo laboral una vez finalizados tus estudios universitarios?*", con opción de respuesta dicotómica y un ítem cualitativo para aportar otras intenciones no contempladas en el cuestionario en relación a dicha pregunta.

Procedimiento

Tras el diseño y validación del cuestionario COIL, se contacta con el profesorado de 4º curso de Grado para acordar el horario de clase más adecuado para la recogida de información. A los estudiantes que desean participar se les recuerda en todo momento el carácter voluntario, anónimo y confidencial de los datos recabados que, posteriormente, se analizan con la ayuda del programa estadístico SPSS v21. A partir de este programa, se efectúa el análisis cuantitativo de los datos seleccionados en la pregunta objeto de estudio (dentro del bloque 4) y se aplica el cálculo de las frecuencias dicotómicas de las diferentes opciones de respuestas, se estima su porcentaje sobre el total de participantes y se recurre a la estadística inferencial para la comparación de estas opciones e identificar diferencias significativas en función de tres variables independientes: sexo, universidad y rama de conocimiento del Grado que cursan los participantes. Para ello, se utiliza la prueba estadística Chi-cuadrado y se asume como nivel de significatividad $p \leq 0.05$.

RESULTADOS

El análisis de frecuencias de la pregunta objeto de estudio, *¿Cuáles son tus principales expectativas e intereses en el mundo laboral una vez finalizados tus estudios universitarios?*, refleja la preferencia de buscar trabajo en la especialidad de los estudios (66.4%), continuar con los mismos (55.5%) y preparar una oposición ajustada a la especialidad (49.8%) como las opciones más recurridas por los universitarios, con un porcentaje igual o superior al 50% del total de participantes en los tres casos. Como se recoge en la tabla 2, a distancia le siguen el resto de opciones que, a excepción del 34.3% que prefiere compatibilizar trabajo y estudio, muestran porcentajes afirmativos en torno al 10% o inferiores, siendo la opción de dedicarse de forma exclusiva a la familia la menos recurrente para el universitario al finalizar sus estudios de Grado.

Tabla 2. ¿Cuáles son tus principales expectativas e intereses en el mundo laboral una vez finalizados tus estudios universitarios?. Estudio de frecuencias

Principales expectativas al finalizar los estudios universitarios	Frecuencia absoluta			Frecuencia relativa		
	No	Sí	Total	No	Sí	Total
Buscar trabajo en la especialidad de mis estudios	313	618	931	33.6	66.4	100
Continuar con mis estudios	414	516	931	44.5	55.5	100
Preparar oposiciones de mi especialidad	467	464	931	50.2	49.8	100
Compatibilizar trabajo y estudios	612	319	931	65.7	34.3	100
Buscar cualquier tipo de trabajo	787	144	931	84.5	15.5	100
Crear mi propia empresa	836	95	931	89.8	10.2	100
Preparar cualquier oposición	861	70	931	92.5	7.5	100
Otros	896	35	931	96.2	3.8	100
Darme un tiempo para reflexionar (no trabajar)	903	28	931	97.1	2.9	100
Dedicarme a la familia	912	19	931	98	2	100

Destaca que casi un 4% de los estudiantes señala otras expectativas de futuro próximo al acabar el Grado y que no están contempladas en las opciones del cuestionario. Tras un análisis cualitativo de estas respuestas, con la reducción de información previa y su posterior codificación, se pueden diferenciar desde opciones puntuales relacionadas con la posibilidad de solicitar becas de investigación y/o laborales o realizar algún voluntariado, hasta las opciones alternativas más repetidas como viajar, aprender idiomas y emigrar.

Esta opción de respuesta, junto con el resto de opciones presentadas, no tiene la misma relevancia para el alumnado según la Universidad en la que cursan sus estudios de Grado, así como si se comparan y analizan en función del sexo y la rama de conocimiento. En el primer caso, y tras aplicar el estadístico Chi-cuadrado, los datos obtenidos denotan diferencias significativas en la opción más repetida por los estudiantes, esta es buscar trabajo en la especialidad de los estudios, con una $p=.006$, donde los estudiantes de la Universidad de Murcia prefieren esta opción en un 53.61% frente al 46.39% de la Universidad de Granada (Gráfico 1).

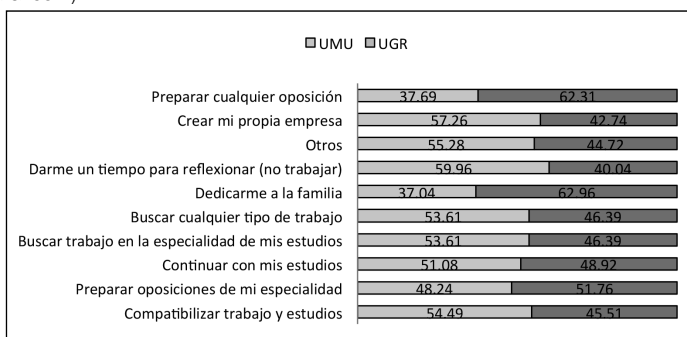


Gráfico 1. Expectativas de futuro al finalizar el Grado en función de la Universidad

Para el resto de opciones, las diferencias entre cursar el Grado en la Universidad de Murcia (UMU) o la Universidad de Granada (UGR) son estadísticamente significativas en el caso de buscar cualquier tipo de trabajo ($p=.006$), con un mayor porcentaje entre estudiantes de la UMU, y en la opción de preparar cualquier oposición ($p=.003$), en cuyo último caso son los estudiantes de la UGR quienes, con un 62.31%, prefieren dicha opción en contraposición con el 37.69% de quienes estudian en la UMU.

Al analizar estas preferencias según el sexo, estos porcentajes varían y aparecen diferencias significativas en la mayoría de opciones contempladas en la tabla 3. En ella se puede observar que tan sólo en aquellas opciones menos demandadas por los estudiantes, como son dedicarse a la familia, no trabajar o buscar otras alternativas, son las que no presentan tales diferencias en función del sexo.

Tabla 3. Diferencias significativas de las expectativas e intenciones de futuro de los universitarios en función del sexo (prueba Chi-cuadrado)

	Chi-cuadrado	df	Sig.
Compatibilizar trabajo y estudios	11.100	1	.001
Preparar oposiciones de mi especialidad	8.358	1	.000
Continuar con mis estudios	8.358	2	.015
Buscar trabajo en la especialidad de mis estudios	7.194	1	.007
Buscar cualquier tipo de trabajo	2.435	1	.119
Dedicarme a la familia	0.493	1	.483
Darme un tiempo para reflexionar (no trabajar)	1.105	1	.293
Otros	1.795	1	.180
Crear mi propia empresa	6.988	1	.008
Preparar cualquier oposición	17.961	1	.000

Para el resto de opciones cabe destacar las diferencias significativas que aparecen en las opciones de preparar cualquier tipo de oposición y crear una empresa propia, ya que en estos dos casos, como se refleja en el gráfico 2, los porcentajes de hombres que se decantan por las mismas (71.96% y 62.95%, respectivamente) son bastante superiores al que presentan las mujeres que, por el contrario, optan más por preparar oposiciones de la especialidad (58.03% frente al 41.97% de hombres) y compatibilizar el trabajo con otros estudios (59.62% frente al 40.38%).

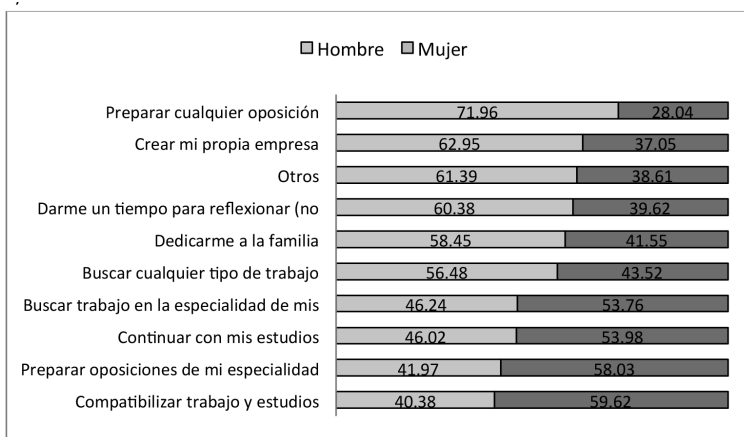


Gráfico 2. Expectativas de futuro al finalizar el Grado en función del sexo

Por último, cabe mencionar las diferencias estadísticamente significativas encontradas al analizar estos datos en función de la rama de conocimiento a la que pertenecen los estudiantes. En este caso, aunque sólo aparecen niveles de significatividad inferiores a .05 en tres de las opciones analizadas, estas diferencias aparecen en las opciones preferidas por los universitarios, es decir, a la hora de preparar oposiciones de la especialidad ($p=.000$) y buscar trabajo en la especialidad de los estudios ($p=.017$), al igual que ocurre con una de las menos elegidas, como es la opción de darse un tiempo para reflexionar ($p=.001$). En estos tres casos de especial interés en el análisis, el gráfico 3 muestra la disparidad de respuestas en torno a la rama de conocimiento.

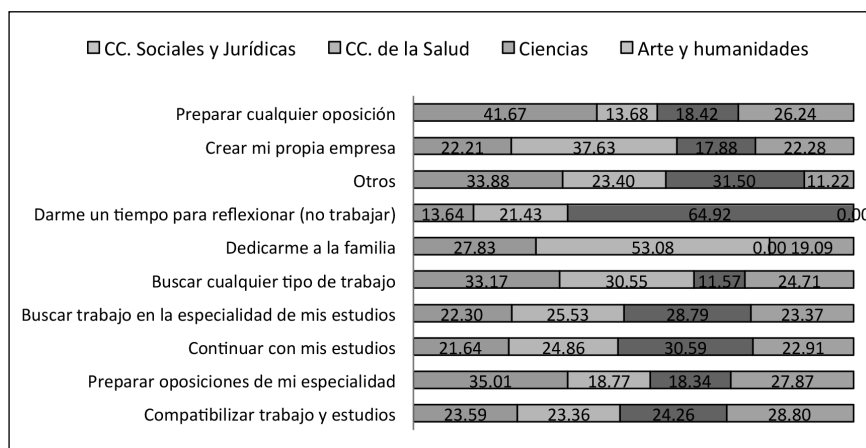


Gráfico 3. Expectativas de futuro al finalizar el Grado en función de la rama del conocimiento

De esta forma, mientras que la rama de Arte y Humanidades no menciona la opción de dedicar un tiempo a la reflexión sin trabajar, casi el 65% de los estudiantes que pertenecen a Ciencias optan por dicha opción, así como por buscar trabajo en la especialidad de sus estudios (aunque en menor medida, con un 28.78%). Por su parte, quienes estudian una titulación de Ciencias Sociales y Jurídicas apuestan más por preparar oposiciones, ya sean de la especialidad (35%) o no (41.67%). También es de destacar la importancia que adquiere la dedicación a la familia de forma exclusiva en la rama de Ciencias de la Salud que, si bien ha sido una opción poco seleccionada en el total de participantes, más del 50% de los estudiantes de dicha rama se declinan por esta opción al finalizar el Grado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La entrada al mercado laboral depende de múltiples factores y variables, tanto internas como externas a la persona, que es preciso tener en cuenta. En este sentido, la Educación Superior debe apostar por facilitar dicha transición a los estudiantes, a partir de sus intereses y expectativas, al considerarlos como los principales protagonistas de este proceso.

Este trabajo parte de estos aspectos como base a tener en cuenta a la hora de mejorar el proceso orientador de los estudiantes de la UM y la UGR, para lo que se les cuestiona en relación a ellos. Una de las principales conclusiones se refiere a cómo los participantes, en términos generales, pretenden buscar trabajo en la especialidad de sus estudios una vez finalizados, lo que lleva a pensar que éstos confían en su formación universitaria a la hora de encontrar empleo, tal y como demuestran los resultados de la investigación de Pastor, Peraita y Zaera (2013), en el que también se resaltan los efectos positivos de cursar estudios en este contexto: mayor probabilidad de participar de forma activa en el mercado laboral, aumento de la empleabilidad, propensión al emprendimiento y mayor estabilidad en el ciclo laboral.

La opción de continuar con sus estudios es la segunda más señalada, lo que puede indicar que los estudiantes son plenamente conscientes, como apunta Jiménez Vivas (2009), de la escasez de empleo que, junto a la extensión de los estudios superiores, provoca un aumento de la competitividad, lo que obliga a los estudiantes a iniciar una carrera cuya meta es diferenciarse del resto. También la elección de esta opción puede deberse a que los estudiantes, al día de las altas tasas de paro juvenil (según datos del Instituto Nacional de Estadística, a través de su Encuesta de Población Activa, la tasa de paro para menores de 25 años en el segundo trimestre de 2016 se sitúa en 46.5%), intenten dilatar al máximo su

transición al mundo laboral, reduciendo así los niveles de ansiedad y estrés que genera iniciar y desarrollar un proceso de inserción (Alonso, 2003; Kennedy, Kenny & O'Meara, 2015).

Preparar oposiciones relacionadas con los estudios cursados se convierte en la tercera opción más escogida por el alumnado, tal vez en busca de cierta estabilidad en un mercado laboral cada vez más convulso, caracterizado por la flexibilidad, lo que origina movilidad en el empleo al aumentar las tasas de contrataciones y despidos, disminuyendo así la seguridad y la continuidad en un mismo trabajo. Como señala Gaio (2005, p. 30), "en décadas anteriores el futuro de un titulado superior parecía garantizado y se asociaba además a un estatuto social y a un rendimiento económico alto, hoy en día vivimos en un clima de incertidumbre en cuanto a la relevancia de un título superior".

Ante esta misma cuestión, se dan diferencias significativas entre los estudiantes de la UM y los de la UGR. Éstos manifiestan un mayor interés que los de la UM por preparar cualquier tipo de oposición, lo que puede indicar una mayor búsqueda de la estabilidad laboral por encima de su vocación. En cambio, los estudiantes de la UM se diferencian significativamente de los de la UGR por resaltar a partes iguales las opciones de buscar cualquier tipo de trabajo y uno relacionado con su especialidad, por lo que parecen divididos en cuanto a la confianza depositada en sus estudios universitarios, al hilo de lo comentado anteriormente.

También se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres. Aquellos parecen más decididos a preparar cualquier tipo de oposición, independientemente de los estudios cursados, y crear su propia empresa a diferencia de las mujeres, cuyas expectativas parecen discurrir mucho más cercanas a los estudios escogidos, no asumiendo grandes riesgos. Estos aspectos coinciden con resultados de estudios sobre emprendimiento como los de Fuentes y Sánchez (2010) o Reyes (2012), entre otros, que concluyen que existe aún una brecha importante en el porcentaje de empresas o negocios creados por mujeres, sobre todo, cuándo éstas son menores de 25 años (Castro & Santero, 2014).

Por último, también se aprecian diferencias significativas en las expectativas e intereses de los estudiantes por rama de conocimiento. En este sentido, preparar oposiciones relacionadas con la especialidad es la opción que ofrece una diferenciación mayor en la rama de Ciencias Sociales o Jurídicas, tal vez por la presencia, sobre todo, de titulaciones relacionadas con el ámbito educativo. Estos resultados coinciden con trabajos como el de Gómez, Pérez-Vacas y Sánchez (2009), en el que se pone de manifiesto que los estudiantes de estas titulaciones consideran las oposiciones prácticamente como la única salida laboral ante la situación de crisis económica, paro y competitividad que caracteriza a la sociedad de hoy en día. El alumnado de la rama de conocimiento de Ciencias también se desmarca del resto ante la elección de darse un tiempo para reflexionar, no iniciando su proceso de inserción laboral de momento. Tal vez los estudiantes de esta rama puedan permitirse este lujo, ya que, como se apunta también en el estudio anterior, la demanda de estos perfiles suele ser mayor, lo que condiciona no sólo sus expectativas, sino también la forma de afrontar su transición al mundo laboral. Por esta razón, puede que no sea casualidad que los estudiantes de esta rama también se diferencien del resto significativamente en la elección de la opción relacionada con buscar trabajo en la especialidad de sus estudios.

Como se puede apreciar, aunque existe una tendencia general entre el alumnado en cuanto a sus intereses y expectativas al término de sus estudios universitarios, también se obtienen diferencias significativas que pueden condicionar el modo de afrontar la transición al mercado laboral, dependiendo, en el caso de este trabajo, del contexto de referencia, el sexo y la rama de conocimiento. Pero son muchas más las variables que condicionan la transición del alumnado, por lo que se hace imprescindible contemplarlas en el proceso orientador articulado desde la Educación Superior y dirigido a los estudiantes, con la intención no sólo de ajustar a la realidad la elaboración y consecución de su proyecto profesional y de vida, sino de ir más allá, aumentando su empleabilidad, adaptación y flexibilidad, promoviendo el cambio cuando sea preciso, siempre desde la base de sus motivaciones y competencia personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. A. (2003). Dificultades percibidas en la búsqueda y consecución de empleo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 339-358.
- Casani, F., & Rodríguez Pomedá, J. (2015). Cambios y tendencias en la Educación Superior: los retos para la universidad. *Encuentros multidisciplinares*, 17(49), 30-39.
- Castro, B., & Santero, R. (2014). Caracterización del emprendimiento autónomo en España. Un análisis desde la perspectiva de género. *Esic Market Economics and Business Journal*, 45(3), 487-514.
- Finch, D. J., Peacock, M., Levallet, N., & Foster, W. (2016). A dynamic capabilities view of employability: Exploring the drivers of competitive advantage for university graduates. *Education and Training*, 58(1), 61-81. doi: 10.1108/ET-02-2015-0013
- Fuentes, F. J., & Sánchez, S. M. (2010). Análisis del perfil emprendedor: Una perspectiva de género. *Estudios de Economía Aplicada*, 28(3), 1-28.
- Gaio, M. (2005). La inserción profesional de titulados superiores desde una perspectiva educativa. *Revista Europea de Formación Profesional*, 34, 30-34.
- Gamboa, J. P. (2013). *La empleabilidad de los jóvenes como facilitadora de la obtención de empleos de calidad* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/34761>
- Gómez, M., Pérez-Vacas, C., & Sánchez, S. (2009). Percepción del mercado laboral de jóvenes estudiantes universitarios: Una aproximación cualitativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 221-230.
- Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: The importance of pre-professional identity. *Higher Education Research and Development*, 35(5), 925-939. doi: 10.1080/07294360.2016.1139551
- Jiménez Vivas, A. (2009). Contexto actual y determinantes de la inserción laboral de los titulados universitarios. Directrices para el análisis. *Educar*, 44, 47-58.
- Kennedy, S., Kenny, A., & O'Meara, P. (2015). Student paramedic experience of transition into the workforce: a scoping review. *Nurse education today*, 35(10), 1037-1043. doi: 10.1016/j.nedt.2015.04.015
- 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.
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., & Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios en España, 2015* (Primer informe de resultados). Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Moreau, M., & Leathwood, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employability: A critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), 305-324.
- Pastor, J. M., & Peraita, C. (2012). *La contribución socioeconómica del Sistema Universitario Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pastor, J. M., Peraita, C., & Zaera, I. (2013, julio). *Expectativas laborales y de futuro de los universitarios españoles*. Comunicación presentada en las XXI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, A Coruña (España).
- Planas, J. (2011). La relación entre educación y empleo en Europa. *Papers*, 96(4), 1047-1073.
- Reyes, L. E. (2012). Análisis de la actividad emprendedora en España. *Revista de Estudios de Juventud*, 99, 117-127.
- Rodríguez, S., Prades, A., Bernáldez, L., & Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: Del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Schein, E. H. (1996). Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. *Academy of Management Executive*, 10, 80-88.



Cristina Ceinos Sanz
Universidad de Santiago de
Compostela
cristina.ceinos@usc.es
Miguel Anxo Nogueira Pérez
Universidad de Santiago de
Compostela
miguelanxo.nogueira@usc.es

Adquisición de competencias transversales por los estudiantes de grado de la facultad de ciencias de la educación

MODALIDAD: Comunicación

TEMA: Relevancia de las competencias transversales: jóvenes trabajadores con iniciativa, creatividad, capacidades de comunicación, de resolución de problemas.

RESUMEN:

La situación económico-laboral de un gran número de países de la Unión Europea se caracteriza, en la actualidad, por la existencia de una profunda crisis económica, la cual supone, entre otras consecuencias, elevadas tasas de desempleo que afectan, en mayor medida, a ciertos colectivos, entre los que se encuentran los jóvenes titulados o universitarios. De este modo y como consecuencia, también, del resto de mutaciones acontecidas en la esfera social, política, económica, cultural y educativa, se requiere de perfiles profesionales más acordes con las demandas actuales, por lo que se precisa la asunción, desarrollo e interiorización de nuevas competencias y cualificaciones.

Es por ello que, en un contexto como el que acaba de describirse, se encuentra inmerso el sistema educativo y de modo más concreto la Universidad, la cual ha de ofrecer una respuesta eficaz a las demandas y necesidades planteadas por el actual entramado social y laboral, de modo que su cometido tradicional, centrado en la creación y transmisión de cultura y capacitación de profesionales, ha de ampliarse con la pretensión de favorecer la formación integral del alumnado, objetivo básico de la Universidad.

Por tanto, a la vista de lo expuesto, el principal propósito del presente trabajo se centra en realizar una aproximación al nivel de adquisición de ciertas competencias transversales por parte del alumnado del Grado en Educación Social y Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela, así como conocer la importancia que dicho colectivo concede a éstas en su futuro proceso de inserción laboral.

PALABRAS CLAVE: competencias transversales, formación universitaria, inserción laboral.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, empresas, organizaciones y la sociedad en su conjunto demandan, a sus profesionales, el manejo de unas determinadas competencias, habilidades y destrezas que hagan que su actividad profesional sirva para resolver problemas, así como para anticipar soluciones en un determinado campo de la economía, la sociedad o la cultura (Pulido, 2008).

Para la Universidad del presente, que trata de centrarse en la atención del estudiante como persona que se desarrolla en el proceso de aprendizaje profesional, la formación humanística de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye una preocupación y un motivo del que ocuparse. Ya no se entiende como profesional competente a aquel que solo posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica, siendo la comprensión de la competencia profesional como un fenómeno complejo que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social (González Maura y González Tirados, 2008).

El año 2000 fue clave en la constitución del actual Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), desarrollándose, en Bolonia, el proyecto piloto denominado "Tuning. Sintonizar las estructuras educativas de Europa". Los objetivos del Proyecto fueron (Proyecto Tuning, 2003):

- a) Fomentar la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorecer un énfasis cada vez mayor en los resultados.
- b) Desarrollar el nuevo paradigma de educación, primordialmente, centrado en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento.
- c) Responder a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente, así como a una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje.
- d) Tener en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía.
- e) Impulsar la dimensión europea de la educación superior.
- f) Suministrar un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados.

El Proyecto Tuning abordaría diversas líneas de acción, entre las que cabe destacar la relativa a la concreción de las competencias a desarrollar con la Formación Superior. Las competencias investigadas por el Proyecto describirían las capacidades que los estudiantes tendrían que ser capaces de desarrollar al término de sus estudios. Para estudiar las competencias requeridas por cada titulación se consultaría a los propios estudiantes, a los empresarios y al personal universitario.

La primera aportación del Proyecto Tuning sería la diferenciación entre resultados académicos y competencias, así como entre competencias específicas y competencias genéricas, que, según las investigaciones efectuadas en el seno del Proyecto, van a ser precisamente las que permitan a los titulados universitarios alcanzar mayores cotas de empleabilidad y ciudadanía. Así, desde el Proyecto, se propuso determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina en diferentes ámbitos temáticos: estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química. Dichas competencias describirían los resultados del aprendizaje. Es decir, lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado su proceso de aprendizaje. (González y Wagenaar, 2006).

En esencia, uno de los grandes retos del EEES ha sido la transición hacia modelos de aprendizaje que facilitasen el desarrollo de las competencias. Esto supone superar un modelo educativo basado en el aprendizaje de conocimientos por otro fundamentado en el desarrollo de habilidades, de "saber hacer". (Alarcón y Guirao, 2013), a lo que ha de añadirse, según Echeverría Samanes (2002), el desarrollo del "saber ser" y el "saber estar".

Pero, ¿qué se entiende por competencia? No se abordará aquí en profundidad, pero, según Bisquerra (2004), se trata de un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de eficacia. Por su parte, Bunk (1994) se refiere a aquel conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo.

No obstante, en general, se ha venido entendiendo que las competencias posibilitan, fundamentalmente, que la persona que las desarrolla sea capaz de ejercer una actividad o profesión. En este sentido, el modelo de competencia universitaria corre el riesgo de centrar el aprendizaje universitario en torno a productos formativos, a competencias profesionales y de cara al mercado laboral, en detrimento del desarrollo de otras competencias más sociales, emocionales, cívicas o morales. (Alarcón y Guirao, 2013). Es, aquí, donde toman su protagonismo las competencias generales o transversales, definidas como aquellas que son transferibles y comunes a cualquier perfil profesional, las cuales, han de permitir, a los profesionales, aumentar su aptitud y actitud para participar como ciudadanos en la vida pública, así como en la sociedad del conocimiento (Nocito, 2008).

Las competencias generales o transversales recogidas por el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2006), y que han servido de referencia para el diseño e implementación de planes de estudio como son los objeto del presente estudio, el Grado en Educación Social y el Grado en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación (2010) de la Universidad de Santiago de Compostela, son las que se enumeran a continuación:

– Competencias 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 (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.

– Competencias interpersonales:

- Capacidad crítica y autocrítica.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.
- Capacidad de 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.

– Competencias 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.

2. OBJETIVOS DE ESTUDIO Y METODOLOGÍA

La experiencia investigadora objeto de estudio en el presente trabajo presenta como principal finalidad conocer la opinión del alumnado de último curso del Grado en Educación Social y Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Santiago de Compostela) sobre diversas cuestiones, las cuales pueden favorecer o dificultar su inserción laboral, con el propósito último de planificar acciones de orientación destinadas a potenciar los aspectos positivos, así como subsanar o erradicar aquellos de carácter negativo.

De este modo, en el seno de dicha investigación, se enmarca el estudio a presentar en dicho trabajo, el cual tiene como objetivo general realizar una aproximación al nivel de adquisición e importancia concedida por el alumnado de último curso de las Titulaciones y Universidad mencionada a ciertas competencias transversales, las cuales se consideran fundamentales para su posterior inserción laboral. De este modo, de cara a favorecer la consecución de dicho cometido, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las competencias transversales adquiridas por el alumnado del Grado en Educación Social y Pedagogía durante su formación académica.
- Conocer la importancia concedida, por dicho alumnado, a las competencias transversales a analizar.
- Contrastar el nivel de adquisición de las competencias transversales con el grado de importancia concedido a las mismas.

A la vista de los objetivos especificados, en lo que respecta a la metodología utilizada, cabe apuntar el empleo de una metodología cuantitativa y cualitativa a través de la utilización de un cuestionario, aplicado durante el transcurso de sesiones de clase expositivas en materias de carácter obligatorio durante el curso académico 2014-2015. Complementariamente, debe destacarse, en lo que respecta al instrumento de recogida de información empleado, que éste incluía ítems de respuesta abierta y cerrada, llevando a cabo para cada una de las tipologías de ítems especificadas un análisis descriptivo (porcentajes de respuesta y media) o un análisis de contenido.

Por otra parte, en lo que a la muestra se refiere, señalar que ésta estaba conformada por un total de 106 alumnos/as de último curso del Grado en Educación Social y Pedagogía (Universidad de Santiago de Compostela), matriculados en su totalidad en materias de carácter obligatorio durante el curso académico 2014-2015.

3. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Con el propósito de favorecer la consecución de los objetivos formulados, se presentan los principales resultados alcanzados. De este modo, en lo que respecta al perfil de la muestra, conviene apuntar que nos encontramos ante un alumnado estudiante del área de Ciencias de la Educación, concretamente, del Grado en Pedagogía (53,77%) y del Grado en Educación Social (46,23%).

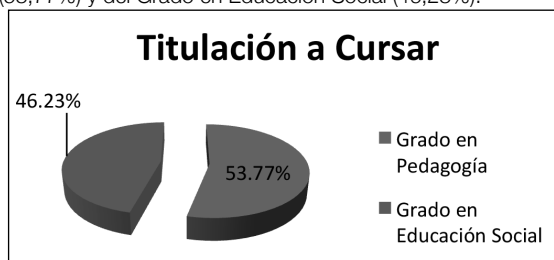


Figura 1. Distribución de la muestra según la Titulación a cursar en la actualidad.

Así mismo, en lo que al sexo se refiere, se trata de un colectivo femenino, el cual es representado por el 90,57% de las encuestadas, frente al 9,43% de los hombres participantes en dicho estudio.

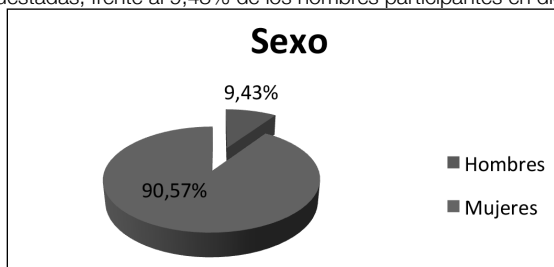


Figura 2. Representación de la muestra según sexo. Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la edad, cabe apuntar que nos encontramos ante un colectivo joven, puesto que, prácticamente, la totalidad de la muestra posee una edad inferior a 25 años (83,96%) o entre los 25 y los 29 años (14,15%).

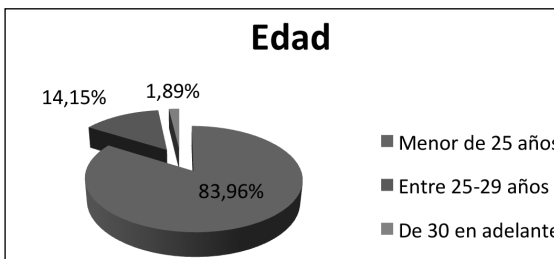


Figura 3. Representación de la muestra según edades. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en lo que respecta a los estudios previos realizados, destaca que el 77,36% procede del Bachillerato, frente al 22,64% que proviene de Ciclos Formativos de Grado Superior (11,32%) o de otra Titulación Universitaria (11,32%).

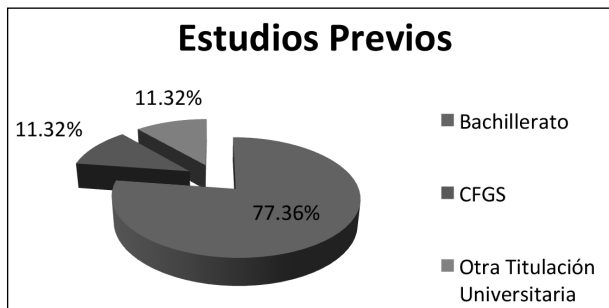


Figura 4. Distribución de la muestra según estudios previos. Fuente: Elaboración propia.

Complementariamente, conocida la procedencia académica de la muestra, cabe indicar en relación a su situación laboral que, mayoritariamente, nos encontramos ante un colectivo desempleado (88,68%), frente al 11,32% que se encuentra en activo.

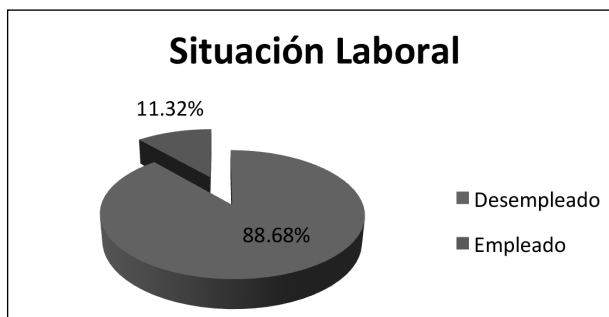


Figura 5. Distribución de la muestra según situación laboral actual.

Finalmente, en lo que a la intención manifestada al término de sus estudios, cabe apuntar que nos encontramos ante un colectivo, cuya principal intención se centra en seguir formándose (53,77%) y buscar empleo (20,76%), respectivamente.

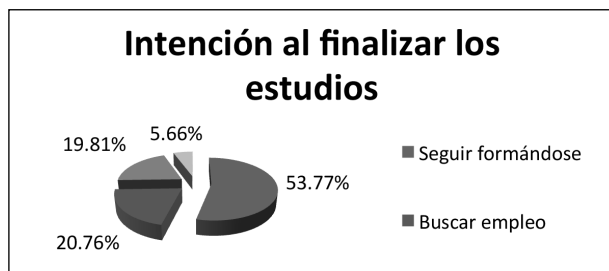


Figura 6. Distribución de la muestra según intención manifestada al término de la formación académica a cursar en la actualidad. Fuente: Elaboración propia.

A modo de conclusión, tomando como referente los resultados mostrados en lo que respecta a los ítems referidos a la identificación del perfil de la muestra encuestada, se está en condiciones de afirmar que nos encontramos ante un colectivo estudiante del área de Ciencias de la Educación, joven, menor de

25 años, desempleado, procedente del Bachillerato y con una clara intención por continuar su formación o buscar empleo al término de la formación académica a realizar en la actualidad.

Aclarado y presentado el perfil de la muestra participante en el presente estudio y centrándonos, de ahora en adelante, en las competencias transversales adquiridas durante sus estudios, así como en la importancia que este colectivo concede a dichas competencias de cara a favorecer su futura inserción profesional, conviene señalar que los principales resultados obtenidos son los que se presentan a continuación:

Por una parte, en lo que respecta a la contribución de la formación recibida en la Facultad de Ciencias de la Educación para la adquisición de ciertas competencias transversales, destacan las puntuaciones ofrecidas, las cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Contribución de la formación a la adquisición de competencias transversales.

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS (%)	GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL					GRADO EN PEDAGOGÍA				
	1-Nada	2-Poco	3-Algo	4-Bastante	5-Mucho	1-Nada	2-Poco	3-Algo	4-Bastante	5-Mucho
Capacidad de análisis y síntesis	0	6,38	34,04	44,69	14,89	0	5,26	19,30	57,9	17,54
Resolución de problemas	2,13	14,89	27,66	48,94	6,38	1,75	15,79	29,83	43,86	8,77
Gestión de información	2,13	10,64	36,17	34,04	17,02	0	8,77	38,6	45,61	7,02
Empleo del tiempo de forma efectiva	2,13	25,53	21,28	38,3	12,76	12,08	15,79	40,36	22,97	8,8
Uso de herramientas tecnológicas	6,38	21,28	29,79	12,76	29,79	7,02	21,05	36,84	24,56	10,53
Toma de decisiones	6,38	8,51	31,92	36,17	17,02	3,51	12,28	38,59	35,09	10,53
Conocimiento de idiomas extranjeros	46,82	14,89	25,53	6,38	6,38	73,69	24,56	0	1,75	0
Capacidad de crítica y autocrítica	4,25	2,13	36,17	38,3	19,15	3,51	8,77	26,32	45,61	15,79
Adaptación a nuevas situaciones	4,25	12,76	23,41	36,17	23,41	10,53	14,03	26,32	43,86	5,26
Trabajo en equipo	0	6,38	8,51	23,41	61,7	1,75	1,75	10,53	17,54	68,43
Asunción de responsabilidades	4,25	4,25	19,15	44,69	27,66	0	7,02	19,30	42,10	31,58
Habilidad en la comunicación escrita	0	4,25	23,41	34,04	38,3	0	3,51	12,28	54,39	29,82
Habilidad en la comunicación oral	6,38	14,89	14,89	36,17	27,67	0	12,28	35,09	42,10	10,53
Habilidades interpersonales	2,13	8,51	19,15	46,8	23,41	0	3,51	33,33	47,37	15,79
Capacidad de liderazgo	12,76	27,66	21,28	27,66	10,64	8,77	22,81	43,86	22,81	1,75

Fuente: Elaboración propia.

A la vista de los resultados anteriores y tras el análisis de estos, se observa la tendencia a que, prácticamente, en la totalidad de competencias transversales analizadas en ambas titulaciones, los mayores porcentajes de respuesta se obtienen en las categorías de Algo y/o Bastante, excepto en el caso de la competencia referida a conocimiento de idiomas extranjeros, la cual obtiene sus mayores resultados en la categoría de Nada (46,82% y 73,69% en Educación Social y Pedagogía, respectivamente) y en la competencia referida al trabajo en equipo, la cual sus mayores resultados se concentran en la categoría de Mucho (61,7% y 68,43% en Educación Social y Pedagogía, respectivamente).

Por otra parte, en lo que respecta a la importancia concedida por el alumnado encuestado a las competencias transversales a analizar, cabe apuntar que, prácticamente, la totalidad de las competencias analizadas alcanzan las mayores puntuaciones en la categoría de Mucho, por lo que el grado de importancia concedida a las mismas es muy elevado. Complementariamente, debe apuntarse que resultados muy similares se obtienen entre el alumnado de la Titulación de Educación Social y Pedagogía, salvo en las competencias de análisis y síntesis, comunicación escrita y liderazgo, las cuales en el caso del alumnado

de Educación Social son consideradas muy importantes, mientras que, en el caso del alumnado de Pedagogía, éstas son concebidas como bastante importantes.

Tabla 2. Importancia concedida a las competencias transversales a analizar

IMPORTANCIA CONCEDIDA A LAS COMPETENCIAS (%)	EDUCACIÓN SOCIAL					PEDAGOGÍA				
	1-Nada	2-Poco	3-Algo	4-Bastante	5-Mucho	1-Nada	2-Poco	3-Algo	4-Bastante	5-Mucho
Capacidad de análisis y síntesis	0	2,13	12,76	36,17	48,94	0	8,77	22,81	42,10	26,32
Resolución de problemas	0	2,13	0	38,3	59,57	0	0	3,51	35,09	61,40
Gestión de información	0	2,13	12,76	40,43	44,68	1,75	3,51	14,04	35,09	45,61
Empleo del tiempo de forma efectiva	0	0	12,76	31,92	55,32	1,75	3,51	8,77	24,56	61,41
Uso de herramientas tecnológicas	0	2,13	6,38	34,04	57,45	0	1,75	5,26	38,6	54,39
Toma de decisiones	0	0	17,02	27,66	55,32	1,75	0	5,26	21,06	71,93
Conocimiento de idiomas extranjeros	2,13	2,13	10,64	34,04	51,06	0	0	14,03	26,32	59,65
Capacidad de crítica y autocrítica	0	10,64	10,64	25,53	53,19	0	0	12,28	42,11	45,61
Adaptación a nuevas situaciones	0	0	14,9	34,04	51,06	1,75	1,75	5,26	42,11	49,13
Trabajo en equipo	0	2,13	4,25	31,92	61,7	1,75	0	7,02	17,54	73,69
Asunción de responsabilidades	0	6,38	0	25,53	68,09	0	0	5,26	24,56	70,18
Habilidad en la comunicación escrita	0	2,13	4,25	34,04	59,58	0	1,75	19,30	45,62	33,33
Habilidad en la comunicación oral	0	0	2,13	34,04	63,83	0	0	1,75	33,33	64,92
Habilidades interpersonales	0	4,25	4,25	23,41	68,09	0	0	14,03	38,6	47,37
Capacidad de liderazgo	0	2,13	25,53	23,4	48,94	0	0	40,35	36,84	22,81

Fuente: Elaboración propia

En consecuencia, según los resultados mostrados, debe destacarse el nivel de importancia elevado concedido a las competencias a analizar, el cual contrasta con el nivel de adquisición, cuyos resultados se centran en las categorías de algo y bastante. Por tanto, se está en condiciones de afirmar que dichas competencias son adquiridas, pero en menor grado de la importancia concedida a éstas por parte de la muestra encuestada.

4. CONCLUSIONES

Como principales conclusiones extraídas del estudio realizado, destacan las siguientes:

- Tanto el alumnado de Educación Social como el de Pedagogía, en general, otorgan gran importancia a la adquisición de competencias de carácter transversal.
- En ambos casos, predomina una alta valoración de la importancia de competencias instrumentales tales como la resolución de problemas; competencias sistémicas como la asunción de responsabilidades; y competencias interpersonales como el trabajo en equipo. No son tan valoradas, en ambos Grados, competencias como, por ejemplo, la capacidad de análisis y síntesis, de carácter instrumental, y, en el caso de Pedagogía, la capacidad de liderazgo, de carácter sistémico.
- En cuanto al grado de adquisición de este tipo de competencias, en ambas Titulaciones, los valores son, en general, inferiores a la importancia otorgada.
- Se destaca, especialmente, la adquisición de competencias interpersonales como el trabajo en equipo. En el polo negativo, se encuentra la contribución de los Grados a la adquisición de conocimientos de una segunda lengua.

En síntesis, parece lograrse un nivel adecuado en la adquisición de competencias por parte del alum-

nado encuestado en ambas titulaciones, si bien parecen estar poco desarrolladas las de carácter sistémico, frente a las instrumentales y, sobre todo, las interpersonales, lo cual, no obstante, no debe extrañar en titulaciones relacionadas con el ámbito educativo.

Finalmente, cabe resaltar que estudios contextuales como el aquí presentado, con sus limitaciones, pueden servir de ejemplo para conocer cómo se está llevando a cabo la implementación de los planes de estudio y programas docentes derivados del EEES, así como su ajuste a las demandas de la sociedad y las del propio alumnado en lo que al desarrollo de competencias transversales se refiere.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, G. y Guirao C. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social*, 18, 145-157.
- Bisquerra, R. (2004). Competencias emocionales y educación emocional, *IV Jornadas Técnicas de Orientación Profesional*. Zaragoza: Consejo Aragonés de Formación Profesional.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Echeverría Samanes, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 7-43.
- Facultad de Ciencias de la Educación (2010). *Memoria Verificada del Grado en Pedagogía*. Santiago de Compostela: Universidad. Recuperado de http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/sxopra/memorias_graos_USC/Pedagoxxa.pdf
- Facultad de Ciencias de la Educación (2010). *Memoria Verificada del Grado en Educación Social*. Santiago de Compostela: Universidad. Recuperado de http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/sxopra/memorias_graos_USC/Educacion_Social.pdf
- González Maura, V. y González Tirados, R. M^a. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47. Recuperado de <http://rieoei.org/rie47a09.htm>
- González, J. y Wagenaar, R. (ed.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Nocito, G. (2008). Importancia de las Competencias Transversales en el perfil profesional del maestro: Propuesta de objetivos en la formación inicial. *Educaweb*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2008/06/09/importancia-competencias-transversales-perfil-profesional-maestro-propuesta-3037>
- Proyecto Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Proyecto piloto. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pulido, J. I. (2008). Competencias genéricas. ¿Qué son? En, C. Hué, (coord.) *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios* (pp. 35-42). Zaragoza: ICE.



Denébola Álvarez Seoane
Grupo de Investigación Stellae
Departamento de Pedagogía e
Didáctica – Facultade de Ciencias
da Educación
Universidade de Santiago de
Compostela
carmendenebola.alvarez@usc.es

Ana Parada Gañete
Grupo Interuniversitario de
Estudios
Departamento de Pedagogía e
Didáctica – Facultade de Ciencias
da Educación
Universidade de Santiago de
Compostela
ana.parada@usc.es

O vínculo universidade/ empresa a través das prácticas profesionais

Resumo

As prácticas profesionais en empresas para estudantes e titulados universitarios son unha ponte entre a formación inicial e a formación en centros de traballo que se leva desenvolvemento en Galicia dende a década dos 90. Nesta comunicación analizamos, dunha banda, a lexislación española vixente en materia de programas de formación en empresas e, doutra banda, a acción das entidades que colaboran na xestión deste vínculo Universidade - Empresa. Así pois, no marco lexislativo, comezamos polo repaso do Real Decreto 1493/2011, de 24 de outubro e do Real Decreto 592/2014, de 11 de xullo, que regulan, respectivamente, os termos e condicións de inclusión no Réxime Xeral da Seguridade Social das persoas que participen en programas de formación e as prácticas académicas externas dos estudantes universitarios. E, a continuación, abordaremos a labor das fundacións universitarias na promoción e desenvolvemento do vínculo Universidade - Empresa.

Palabras chave: formación para o traballo; prácticas en empresas; prácticas profesionais; vínculo Universidade - Empresa.

1. MARCO LEGAL DAS PRÁCTICAS PROFESIONAIS EN EMPRESAS

Nunha revisión ao marco legal das prácticas profesionais en empresas da lexislación española, atopamos que a primeira regulación española das prácticas de estudantes universitarios abordouse no Real Decreto 1497/1981, de 19 de xuño, sobre Programas de Cooperación Educativa, cuxo obxectivo fundamental era conseguir unha formación integral do alumnado a través da realización de prácticas en empresas durante os últimos anos de titulación universitaria, non habendo relación laboral entre as partes.

Posteriormente publicouse o Real Decreto 1845/1994, de 9 de setembro, que modificaba o Real Decreto 1497/1981 para adaptarse ao sistema de cómputo por créditos aprobado no Real Decreto 1497/1987, de 27 de novembro, polo que establecéronse directrices comúns dos planos de estudo dos títulos universitarios de carácter oficial e validez en todo o territorio estatal, dispoñendo que

o alumnado debería ter superado o 50% dos créditos do título universitario para poder ser beneficiario do programa de cooperación educativa.

Na última adaptación das ensinanzas universitarias no proceso de construción do Espazo Europeo de Educación Superior, achega dúas normativas nas que se fai referencia ás prácticas externas. Dunha banda, o Real Decreto 1393/2007, de 29 de outubro, polo que establece a ordenación das ensinanzas universitarias oficiais recolle no artigo 12.6 que “de programárense prácticas externas, estas terán unha extensión máxima de 60 créditos e deberán ofrecerse preferentemente na segunda metade do plano de estudos”. Doutra banda, o Real Decreto 1791/2010, de 30 de decembro, que aproba o Estatuto do Estudante Universitario recoñece no seu artigo 8 o dereito do alumnado de Grao á realización de prácticas curriculares e extracurriculares cunha intencionalidade formativa e no artigo 24 regula en maior detalle as características xerais das prácticas académicas externas.

Na actualidade, ademais destas referencias no RD 1393/2007 e no RD 1791/2010, existen en España dúas normativas que regulan as prácticas en empresas. En 2011 publícase o Real Decreto 1493/2011, de 24 de outubro, polo que reguláanse os termos e as condicións de inclusión no Réxime Xeral da Seguridade Social das persoas que participen en programas de formación. Esta normativa establece os mecanismos de inclusión na Seguridade Social dos participantes en programas de formación financiados por entidades ou organismos públicos ou privados que, vinculados a estudos universitarios ou de formación profesional, non teñan carácter exclusivamente lectivo senon que inclúan a realización de prácticas formativas en empresas, institucións ou entidades e conleven contraprestación económica para as persoas beneficiarias. En definitiva, este Real Decreto regula o réxime laboral pero non o programa formativo, segundo a cal non hai relación laboral entre as persoas que realizan as prácticas e as entidades que as acollen; as persoas beneficiarias non terán protección por desemprego ao termo das prácticas en empresas; as prácticas poden vincularse a estudos universitarios ou de formación profesional, agás a formación de persoal investigador en formación; e as institucións de acollida das prácticas formativas poden ser tanto públicas como privadas.

E no 2014 publícase o Real Decreto 592/2014, de 11 de xullo, polo que reguláanse as prácticas académicas externas dos estudantes universitarios, intervindo nos fins, duración, proxecto formativo, convenios de cooperación, destinatarios/as, titorización e seguemento, pero sen regular o réxime laboral. Algunhas das súas características son:

- A finalidade das prácticas é preparar aos beneficiarios para o exercizo de actividades profesionais, facilitar a súa empregabilidade e fomentar a súa capacidade de emprendemento.
- Existen dúas modalidades de prácticas externas: as curriculares, integradas no Plan de Estudos e as extracurriculares, de carácter voluntario.
- Será destinatario das prácticas académicas externas o alumnado matriculado en ensinanzas universitarias (tanto titulacións oficiais, como propias ou de centros adscritos), incluíndo ao alumnado adscrito a programas de mobilidade académica que proveña doutras universidades españolas ou estranxeiras.
- As prácticas académicas serán supervisadas pola Universidade, se ben poderán realizarse tanto na universidade como en entidades colaboradoras (empresas ou institucións públicas e privadas).
- Non haberá relación laboral entre o alumnado en prácticas e a entidade receptora, nin a práctica poderá dar lugar á substitución da prestación laboral propia de postos de traballo.

2. AS FUNDACIÓNS UNIVERSITARIAS DE GALICIA

Segundo Amoedo (2015) o informe de fiscalización das universidades públicas correspondente ao exercizo 2012 fai inventario de 574 entidades dependentes de universidades públicas ou con algún tipo de vinculación ou participación das mesmas, pero con múltiples funcionalidades e diversidade de natu-rezas. En Galicia existen tres fundacións que entre os seus servizos e competencias xestionan prácticas formativas, delas hai dúas que son participadas por unha única universidade (FUAC pola Universidade da Coruña e FUVI pola Universidade de Vigo) e unha fundación interuniversitaria participada por máis dunha universidade (FEUGA pola Universidade da Coruña, Universidade de Santiago de Compostela e Universi-dade de Vigo).

En 1982 fúndase, co patronato da Universi-dade de Santiago de Compostela, Universidade da Coruña, Universidade de Vigo e prestixosas empre-sas e entidades públicas e privadas de Galicia, a Fundación Empresa – Universidad Gallega (FEUGA) como entidade sen ánimo de lucro e de dereito privado catalizadora do vínculo universidade – empresa – sociedade. Na actualidade ofrece os



FUNDACIÓN EMPRESA - UNIVERSIDAD GALLEGA

seus servizos como entidade especializada na transferencia de coñecemento, innovación e tecnoloxía conectado a capacidade das tres universidades co tecido empresarial e a sociedade galega; e no asunto que nos ocupa FEUGA actúa como interlocutora entre empresa e universidade na selección de recursos humanos, promovendo **bolsas de formación para a inserción laboral** de estudantes e titulados/as universitarios/as e titulados/as de formación profesional.

Táboa 1. Programa de Becas FEUGA

Nome programa	Titulados/as universitarios/as	Estudantes universitarios/as	Titulados/as Formación Profesional
	PBF	PBE	PBFP
Obxectivo	<ul style="list-style-type: none"> · Contacto con profesionais · Acceso ao mundo laboral 	<ul style="list-style-type: none"> · Visión real dos problemas das empresas · Preparar incorporación futura 	<ul style="list-style-type: none"> · Fomento espírito emprendedor
Duración mínima	2 meses	2 meses	Sen información
Duración máxima	12 meses	12 meses	Sen información
Destinatarios/as	<ul style="list-style-type: none"> · Titulados universitarios de grao medio e superior · Menores de 31 anos · Estudos cursados en SUG · Finalizado nos 3 últimos anos · Carecer de experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> · Matriculados na universidade · Menores de 31 anos · Cursando estudos en SUG · 50% dos créditos superados 	Sen información
Remuneración mínima	605€/mes (8h)	555€ (8h)	505€ (8h)

Fonte: elaboración persoal a partir de FEUGA (2016b)

En 1997 nacen a Fundación Universidade da Coruña (FUAC) e a Fundación Universidade de Vigo (FUVI). A primeira delas é fundada pola Universidade da Coruña, Consello Social da UDC, Concello da Coruña, Concello de Ferrol, Deputación Provincial da Coruña e grandes empresas como institución de carácter benéfico – docente de carácter non lucrativo para a promoción, desenvolvemento e apoio á financiación de iniciativas e actividades da UDC. A súa misión é promover a investigación, a formación, o emprego e a transferencia de coñecemento en colaboración coa universidade, impulsando a participación de entidades públicas e privadas no desenvolvemento social e económico da sociedade. FUAC encamiña o seu **programa de prácticas en empresas** á xestión de recursos humanos, favorecendo ao alumnado universitario e recén titulados/as universitarios/as e de FP o comezo dunha carreira profesional e dando resposta á busca de talento das empresas.



Táboa 2. Programa de prácticas FUAC

Nome programa	Titulados/as universitarios/as	Estudantes universitarios/as	Titulados/as Formación Profesional
	PRTI	PRES	PRFP
Obxectivo	· Guía no acceso ao mercado laboral	· Guía no acceso ao mercado laboral	· Guía no acceso ao mercado laboral
Duración mínima	3 meses	320 horas	3 meses
Duración máxma	12 meses	750 horas	12 meses
Destinatarios/as	<ul style="list-style-type: none"> · Titulados universitarios de Grao, Mestrado e Posgrao · Sen límite de idade · Vínculo con Galicia (ser galego ou descendente, ser residente en Galicia, ter estudado no SUG) · Finalizado nos 3 últimos anos · Carecer de experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> · Matriculado na universidade (Grao, Mestrado, Posgrao ou Doutoramento) · Sen límite de idade · Vínculo con Galicia (ser galego ou descendente, ser residente en Galicia, ter estudado no SUG) · 50% dos créditos superados · Carecer de experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> · Titulados de FP · Vínculo con Galicia (ser galego ou descendente, ser residente en Galicia, ter estudado no SUG) · Finalizado nos 3 últimos anos · Carecer de experiencia
Remuneración mínima	600€/mes (8h)	400€/mes (6h)	500€/mes (8h)

Fonte: elaboración persoal a partir de FUAC (2016a)

A FUVI fúndase como entidade do sector público sen ánimo de lucro que ten como patronos á Universidade de Vigo e ao Consello Social da UVigo. A súa finalidade xeral é cooperar co cumprimento dos fins propios da Universidade de Vigo, actuando nas seguintes liñas de actuación: emprego (xestión de prácticas), emprendemento (asesoramento para a posta en marcha de proxectos), formación complementaria (idiomas, emprego e emprendemento) e difusión e promoción de actividades. As súas **prácticas académicas externas extracurriculares** están destinadas exclusivamente a estudantes universitarios da UVigo.

FUNDACIÓN
UNIVERSIDADE DE VIGO

	Titulados/as universitarios/as	Estudantes universitarios/as	Titulados/as Formación Profesional
Nome programa	-	Prácticas académicas extracurriculares	-
Obxectivo	-	<ul style="list-style-type: none"> · Contacto co mundo laboral · Inserción profesional 	-
Duración mínima	-	Sen información	-
Duración máxma	-	Sen información	-
Destinatarios/as	-	<ul style="list-style-type: none"> · Estar matriculado na universidade. · Ser estudante da Universidade de Vigo · Ter superado o 50% dos créditos da titulación 	-
Remuneración mínima	-	Sen información	-

Fonte: elaboración persoal a partir de FUVI (2016a)

As tres fundacións universitarias de Galicia con funcións vinculadas á xestión de prácticas en empresas toman como base o RD 1493/2011 e o RD 592/2014 aos que fixemos referencia no apartado anterior, motivo polo que os obxectivos das prácticas e os requisitos de acceso son bastante parecidos, habendo matices que as diferencian. Observamos diferenzas nos seguintes aspectos:

- Idade: o máis restrictivo é o caso de FEUGA que destina o seu programa de prácticas a menores de 31 anos, mentres que FUAC considera que a idade non debe ser un límite no acceso ao mercado laboral. Na documentación que dispuxemos da FUVI non hai referencias á idade.

- Finalización de estudos: FEUGA e FUAC coinciden nos seus criterios, esixindo aos titulados/as universitarios e de FP ter finalizado os seus estudos nos últimos tres anos, mentres que FUVI non recolle a opción de prácticas para titulados. As tres fundacións coinciden que no caso dos/das estudantes deben ter superado o 50% dos créditos.
- Experiencia laboral: FEUGA volve a ser máis restrictiva, sinalando que os beneficiarios/as das prácticas deben carecer de experiencia laboral, mentres FUAC concreta o criterio, considerando que deben carecer de experiencia laboral vinculada á titulación. Na documentación de FUVI non hai referencia á experiencia laboral.
- Vínculo: nesta categoría hai diferenzas máis significativas entre as tres fundacións. FUVI é a máis restrictiva, esixindo aos beneficiarios/as do seu programa ser estudantes da Universidade de Vigo (UVigo); FEUGA esixe estudar ou ter estudado nalguna universidade do Sistema Universitario de Galicia (SUG) ou nalgún centro de Formación Profesional de Galicia; e FUAC ten unha maior apertura, esixindo un vínculo con Galicia demostrable por estudos (estudar ou ter estudado en Galicia), nacemento (ser galego ou descendente) ou residencia (vivir actualmente en Galicia).
- Titorización permanente: as tres fundacións coinciden na necesidade dunha titorización da persoa en prácticas, FEUGA e FUAC refírense a unha titorización das tarefas desenvolvidas, na que o bolseiro/a debe estar supervisado/a permanentemente e non pode actuar como responsable, sendo necesario que dende as empresas teñan profesionais coa mesma formación ou que realicen as mesmas funcións que a persoa en prácticas. FUVI refírese a unha titorización académica e a unha supervisión do plan formativo.

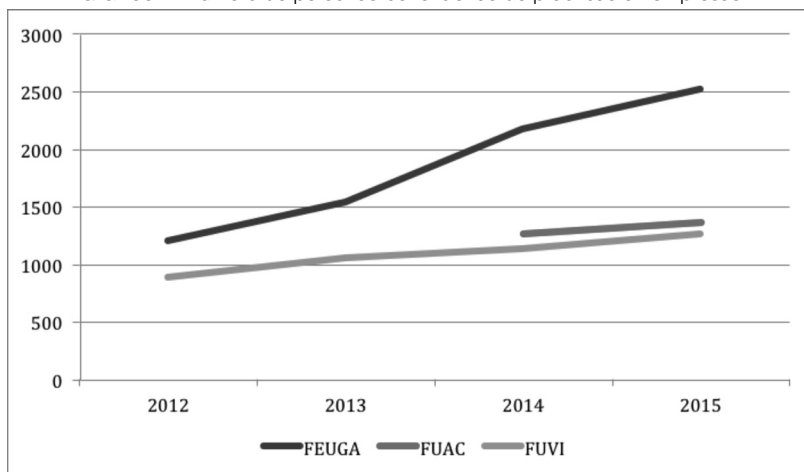
3. AS ESTADÍSTICAS DOS PROGRAMAS DE PRÁCTICAS EN EMPRESAS

Neste apartado tratamos de coñecer a incidencia das prácticas en empresas na formación para o traballo a partir das memorias públicas das tres fundacións do ano 2015. Se ben, compre dicir, que non resulta doada unha comparativa entre fundacións porque non prestan atención ás mesmas categorías de análise; nos casos que é factible tratamos de realizar unha comparativa evolutiva dentro da mesma fundación, observación os resultados acadados en distintos anos. Agrupamos a información recollida en tres bloques: perfil da persoa beneficiaria das prácticas; ofertas de prácticas; e inserción laboral das persoas beneficiarias.

PERFIL DA PERSOA BENEFICIARIA

O **número de persoas beneficiarias** dos programas de prácticas en empresas xestionados polas fundacións universitarias de Galicia crece anualmente, na línea de puntos podemos observar os datos:

Gráfico 1. Número de personas beneficiarias de prácticas en empresas



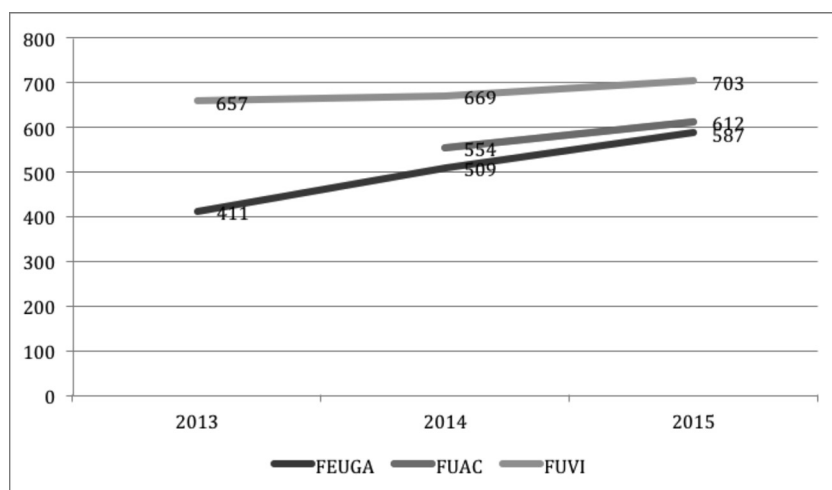
Fonte: elaboración propia a partir de FUAC (2016b), FEUGA (2015 e 2016c) e FUVI (2014 e 2016b)

Soamente FEUGA (2015 e 2016c) recolle nas súas memorias anuais datos vinculados ao perfil das persoas beneficiarias do seu programa de prácticas en empresas. Podemos observar que a **idade** maioritaria neste caso ubícase entre os 22 e os 25 anos (56,77%), sendo residual o número de prácticas das que son beneficiarios/as os menores de 21 anos (3,4%) e tendo tamén protagonismo os de 26 ou máis anos (39,83%). En canto ao **sexo**, hai bastantes diferenzas segundo o tipo de práctica: entre as persoas tituladas universitarias predominan as mulleres, entre as persoas tituladas de formación profesional predominan os homes e entre o alumnado universitario hai paridade. Os datos medios arrojan unha situación de paridade, tendo sido o 52,55% dos beneficiarios homes e o 47,45% mulleres. Finalmente, tamén recollen datos sobre a **universidade de orixe**: o 22,76% das persoas beneficiarias son egresadas da Universidade da Coruña (UDC), o 28,97% o son da Universidade de Santiago de Compostela (USC) e o 48,28% da Universidade de Vigo (UVigo).

OFERTAS DE PRÁCTICAS

O número de **empresas** participantes nos programas empresariais das fundacións é un dato que todas recollen nas súas memorias, resultando interesante observar como se incrementa o número de empresas participantes. Compre sinalar que, dentro das prácticas xestionadas por FUVI hai prácticas curriculares e prácticas extracurriculares, mais un alto porcentaxe son curriculares non remuneradas.

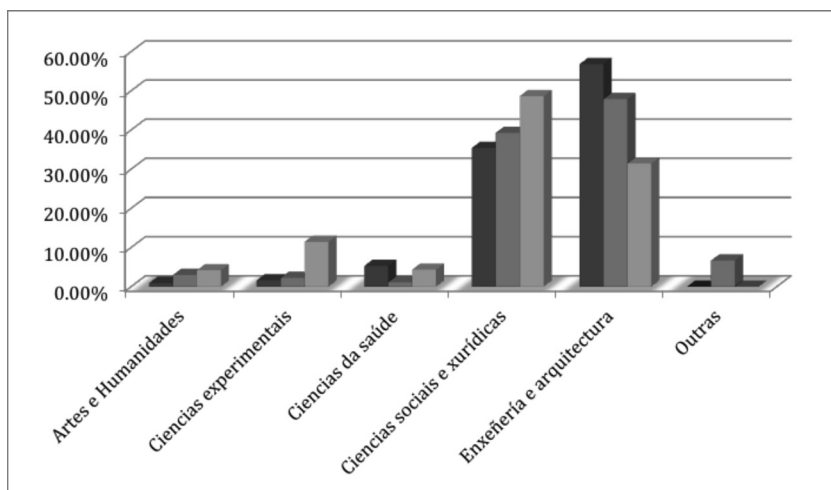
Gráfico 2. Empresas participantes nos programas de FEUGA, FUAC e FUVI



Fonte: elaboración propia a partir de FUAC (2016b), FEUGA (2015 e 2016c) e FUVI (2014 e 2016b)

FEUGA, FUAC e FUVI xestionan prácticas en empresas para todas as **áreas de coñecemento**, pero hai predominancia das ciencias sociais e xurídicas e das enxeñerías e arquitectura.

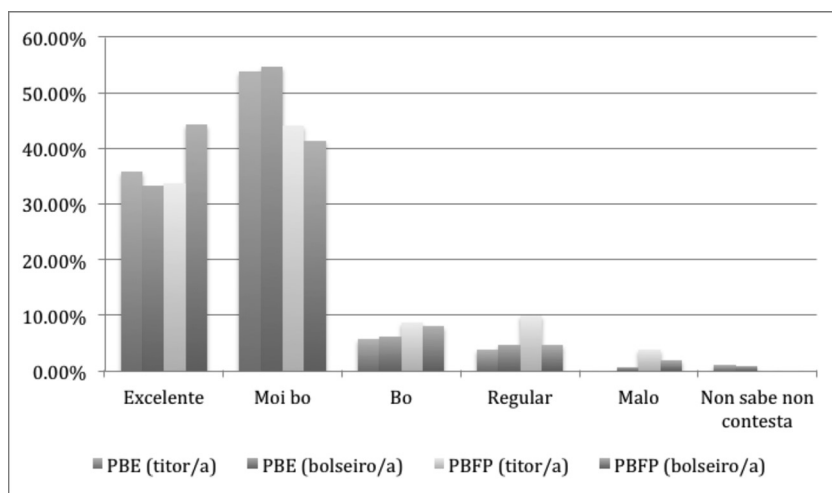
Gráfico 3. Distribución de prácticas por área de coñecemento



Fonte: elaboración propia a partir de FUAC (2016b), FEUGA (2015 e 2016c) e FUVI (2014 e 2016b)

FEUGA consultou ás persoas titoras na empresa acolledora de prácticas e ás persoas beneficiarias das prácticas sobre a **formación adquirida** durante as mesmas, obsérvase un patrón de resposta diferenciado entre titores/as e beneficiarios/as e tamén lixeiras diferenzas por tipo de práctica (tendo sido consultado o alumnado universitario –PBE- e os titulados/as de formación profesional –PBFP-).

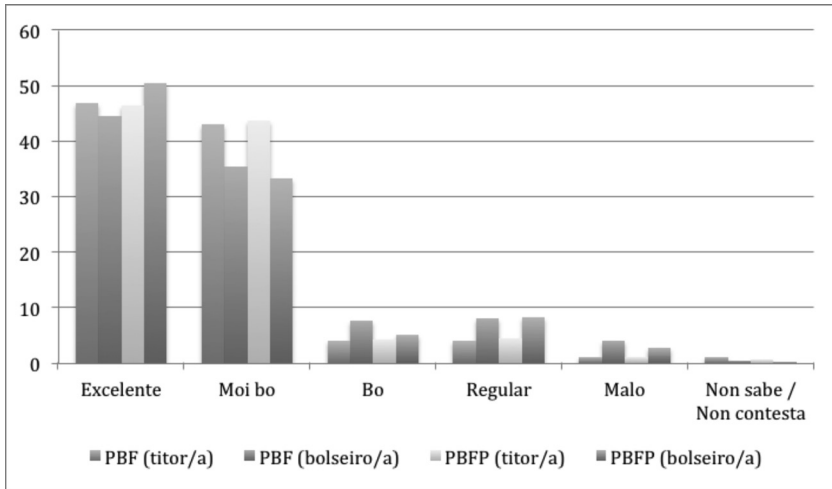
Gráfico 4. Valoración da formación adquirida nas PBE e PBFP



Fonte: elaboración propia a partir de FEUGA (2016b)

FEUGA (2016b) recolle na súa memoria de 2015 os datos completos sobre a **satisfacción global** del período de prácticas, respondido igualmente por titor/a no centro de traballo e a persoa beneficiaria do programa.

Gráfico 5. Satisfacción global das PBF e PBFP

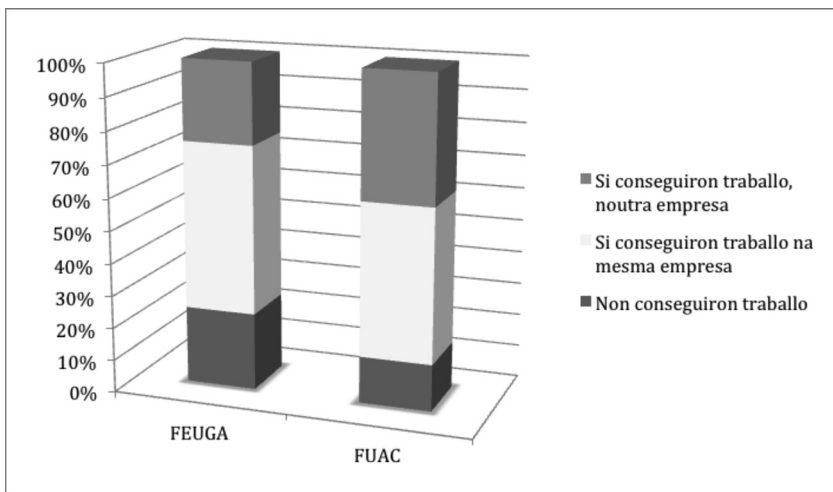


Fonte: elaboración propia a partir de FEUGA (2016b)

INSERCIÓN LABORAL DAS PERSOAS BENEFICIARIAS

FUAC e FEUGA recolleron datos da inserción laboral das persoas beneficiarias das prácticas, consultando se conseguiron traballo ao finalizar o período de prácticas e, en caso afirmativo, se foi na mesma empresa. Estos son os resultados:

Gráfico 6. Inserción laboral das persoas beneficiarias de prácticas



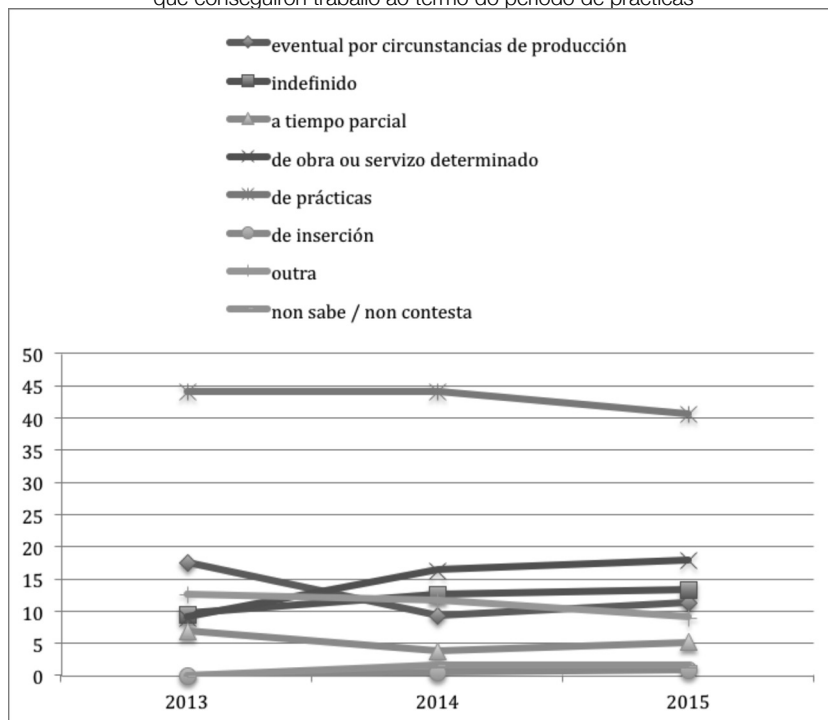
Fonte: elaboración propia a partir de FUAC (2016b) e FEUGA (2015 e 2016c)

Ademais dos datos sobre inserción laboral, FEUGA recolle na memoria de 2015 datos relativos ao tipo de contrato e á provincia onde se teñen realizado as prácticas. Con respecto á **provincia** na que se realizan as prácticas existen pequenas variacións por ano e modalidade de práctica, pero non temos datos continuados de todas as casuísticas. Entre A Coruña e Pontevedra repártense a maioría das prácticas xestionadas por FEUGA, a cidade herculina perde número de prácticas en termos relativos pasando do

41,93% en 2014 a 37,14% no 2015 nas prácticas de formación de titulados universitarios; mentres que Pontevedra gaña pasando do 40,13% en 2014 ao 42,93% no 2015. As provincias de Lugo e Ourense reciben unha porcentaxe de prácticas moi inferior, falamos respectivamente do 6,47% e 5,45% en 2015 ou do 6,95% e o 4,48% en 2014, notando tamén un pequeno descenso no caso de Lugo e un pequeno aumento no caso de Ourense.

No segundo dos casos, o **tipo de contrato**, hai diferenzas segundo o tipo de práctica realizada e o ano no que se realiza, sinalando oito casuísticas sobre as que destaca realizar un contrato en prácticas. No seguinte gráfico de liña de puntos podes observar a evolución do tipo de contrato entre os anos 2013 e 2015:

Gráfico 7. Tipo de contrato firmado polos beneficiarios/as do programa de prácticas que conseguiron traballo ao termo do período de prácticas



Fonte: elaboración propia a partir de FEUGA (2016b)

4. CONCLUSIÓNS: ANÁLISE DE FORTALEZAS E OPORTUNIDADES

As prácticas formativas en empresas xestionadas por fundacións universitarias teñen en Galicia un impacto positivo, sendo ben valoradas polos participantes directos (bolseiros/as e empresas) e suxerindo beneficios para os mesmos. Neste apartado final realizamos unha análise de fortalezas e oportunidades dende os puntos de vista da empresa e da persoa en prácticas. Mais tamén existen outros beneficios indirectos para a universidade polo posicionamento dos seus egresados e para a sociedade pola activación de cidadáns cualificados, cohesión, estabilidade, incremento do i+D...

FORTALEZAS PARA OS/AS BOLSEIROS/AS

- Aproximación ao mundo laboral: ter unha primeira toma de contacto co mundo laboral (os procedementos, as normativas, as relación cos compañeiros, co xefe, coa política de empresa...) e a

posibilidade de aprender a desenvolverse ante diversas situaciónns que se presenten na súa futura carreira profesional.

- Mellora ou complementación da súa base formativa mediante o contacto con profesionais: aumentando a experiencia no desempeño profesional, tomando contacto co exercizo profesional e identificando as características actuais do perfil profesional.
- Desenvolver a súa formación teórico – práctica en contextos reais de traballo: adquirindo paulatinamente a madurez e os coñecementos necesarios para afrontarse á toma de decisións que lle permitan acadar os seus obxectivos profesionais.

OPORTUNIDADES PARA OS/AS BOLSEIROS/AS

- Aprendizaxe e readaptación: detectar as fortalezas ou debilidades coas que se poda atopar no mundo laboral e sobre as que pode actuar se o considera necesario.
- Incorporación ao mundo laboral: unha porcentaxe elevada de bolseiros/as logra un contrato de traballo ao remate das prácticas (dunha banda as prácticas sirven de catapulta para mostrarse como profesional, doutra banda permiten ampliar o seu curriculum coa experiencia profesional que demandan as empresas nas súas ofertas de emprego).

FORTALEZAS PARA AS EMPRESAS

- Externalización do proceso de preselección de candidatos adecuados: as fundacions encárganse de realizar unha selección previa de entre a súa bolsa de candidatos acorde aos criterios e intereses establecidos polas empresas.
- Captación de recursos humanos en base a unha proba real e continua: o contrato de traballo non se realiza tras unha proba de selección básica (como por exemplo unha entrevista), senon que as prácticas serven de proceso óptimo de selección de futuros traballadores e traballadoras, puidendo comprobar o desempeño profesional do bolseiro/a de cara a tomar unha decisión sobre a súa incorporación á empresa tralo remate das prácticas.
- Formación a medida para o posto de traballo: o alumnado e recién titulados posúen unha gran capacidade de aprendizaxe e adaptación, que pode ser aproveitada pola empresa para as súas necesidades, o que influirá na competitividade da compañía. Así o período de prácticas permite formar ao bolseiro/a nas competencias específicas do posto de traballo a desempeñar.

OPORTUNIDADES PARA AS EMPRESAS

- Renovación empresarial: é unha forma de incorporar novas ideas e coñecementos técnicos, ademáis de inquietudes motivación extra e creatividade.

BIBLIOGRAFÍA

- Amoedo Souto, Carlos Alberto (2015). *Las fundaciones universitarias ¿dentro o fuera?* Observatorio de Contratación Pública. Accedido en: 15/10/2016 <http://www.obcp.es/index.php/mod.opiniones/mem.detalle/id.189/relicategoria.208/chk.da1e39b7ff6c1c694f88e7139ab346c3>
- Fundación Empresa – Universidad Gallega (2015). *Becas para Titulados (Programa de Becas de Formación, PBF)*. Santiago: FEUGA.
- Fundación Empresa – Universidad Gallega (2016a). *FEUGA, Fundación Empresa – Universidad Gallega*. Accedido en: 15/10/2016 <http://www.feuga.es/gl/>
- Fundación Empresa – Universidad Gallega (2016b). *Becas FEUGA*. Accedido en 15/10/2016 <http://www.becasfeuga.es/>
- Fundación Universidade da Coruña (2016a). *Portal web FUAC*. Accedido en 15/10/2016 <https://www.fundacion.udc.es/>
- Fundación Universidade de Vigo (2016a). *Web da Fundación*. Accedido en 15/10/2016 <http://fundacionvigo.es/>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado* nº 260, España, 30 de octubre de 2007.
- Real Decreto 1493/2011, de 24 de octubre, por el que se regulan los términos y las condiciones de inclusión en el Régimen General de la Seguridad Social de las personas que participen en programas de formación, en desarrollo de lo previsto en la disposición adicional tercera de la Ley 27/2011, de 1 de agosto, sobre actualización, adecuación y modernización del sistema de la Seguridad Social. *Boletín Oficial del Estado* nº 259, España, 27 de octubre de 2011.
- Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre programas de cooperación educativa. *Boletín Oficial del Estado* nº 175, España, 23 de julio de 1981.
- Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado* nº 298, España, 14 de diciembre de 1987.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado* nº 318, España, 31 de diciembre de 2010.
- Real Decreto 1845/1994, de 9 de septiembre, por el que se actualiza el Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre programas de cooperación educativa. *Boletín Oficial del Estado* nº 249, España, 18 de octubre de 1994.
- Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. *Boletín Oficial del Estado* nº 184, España, 30 de julio de 2014.
- Fundación Universidade da Coruña (2016b). *Memoria de actividades 2015*. A Coruña: FUAC.
- Fundación Empresa – Universidad Gallega (2016c). *Memoria de actividades 2015*. Santiago: FEUGA.
- Fundación Empresa – Universidad Gallega (2015). *Memoria de actividades 2014*. Santiago: FEUGA.
- Fundación Universidade de Vigo (2016b). *Informe de prácticas académicas externas extracurriculares por sectores empresariais e titulacións*. Vigo: FUVI.
- Fundación Universidade de Vigo (2014). *Informe de prácticas académicas externas extracurriculares por sectores empresariais e titulacións*. Vigo: FUVI.



Igor Mella Núñez

Grupo de Investigación
ESCULCA – Rede RIES.
Universidade de Santiago de
Compostela
igor.mella@usc.es

Alexandre Sotelino Losada

Grupo de Investigación
ESCULCA – Rede RIES.
Universidade de Vigo
alexandre.sotelino@uvigo.es

Cristina Varela Portela

Grupo de Investigación
ESCULCA – Rede RIES.
Universidade de Santiago de
Compostela
cristina.varela@usc.es

Impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias genéricas en educación superior¹

Service-learning impact on the development of generic skills in higher education

Resumen

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se configuran en la universidad como consecuencia de la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior responden a las transformaciones derivadas del advenimiento de la llamada sociedad del conocimiento. En este marco contextual, la universidad tendrá que entender la formación del alumnado de un modo más amplio e integral, yendo más allá de la mera preparación técnica y prestando especial atención a la transmisión de las llamadas competencias genéricas. Así, cobra importancia la contribución de las instituciones de educación superior de cara a incidir de un modo decisivo en la inserción al mercado de trabajo por parte de sus egresados, siendo los procesos de innovación metodológica el eje en torno al que pivote este proceso de transformación académica. En el presente estudio, además de analizar la importancia que las competencias transversales y genéricas tienen en el desarrollo del alumnado y en su empleabilidad, estudiaremos la pertinencia del aprendizaje-servicio, como práctica pedagógica innovadora, de cara a trabajar la adquisición de estas competencias transversales por parte de los/as estudiantes.

¹ Este trabajo se deriva del Proyecto de I+D+i "Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes", financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y fondos FEDER como proyecto de I+D+i "Retos Investigación" del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad (EDU2013-41687-R).

Abstract

The teaching-learning processes that are set in the university as a result of the formation of the European Higher Education Area respond to changes deriving from the knowledge society occurrence. In this contextual framework, the university will need to understand the students training in a broader and more comprehensive way, to go beyond technical training, and to pay special attention to the transmission of generic skills. Thus, the contribution of higher education institutions is important in order to decisively influence on students labour insertion. Methodological innovation processes must be central pivot of this process of academic transformation. In the present study, in addition to analyzing the importance of the transversal and generic skills in the development of students and their employability, we will study the relevance of service-learning as an innovative teaching practice, in order to work the acquisition of these transversal competences by students.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio; educación superior; competencias genéricas; empleabilidad.

Keywords: Service-learning; higher education; generic skills; employability.

INTRODUCCIÓN. LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI

La llegada del siglo XXI ha traído consigo numerosos cambios, no solo tecnológicos, sino también sociales y económicos (Santos Rego, 2013). Estos cambios se caracterizan por la celeridad con la que se producen y, evidentemente, la universidad no es ajena a esta situación, viviendo posiblemente uno de los momentos de transición más brusco y a la vez delicado de su historia. En esta coyuntura de vaivenes socioeconómicos, que acontecen en un plano supranacional, la función de las instituciones de educación superior adquiere una especial relevancia al constituirse como parte activa en la construcción de la llamada sociedad del conocimiento (Santos Rego, 2016). En el contexto europeo, se le ha otorgado a la universidad un papel de gran relevancia en el proceso de definición de lo que es o debería de ser Europa y en la construcción de una identidad común. Bajo esta premisa de armonización se inició el proceso de convergencia universitario, dando lugar a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Fue ya en el Tratado de Maastricht, en 1992, cuando con el afán de comenzar la construcción de una nueva Europa se dan los primeros pasos hacia la convergencia educativa, destacando la imperiosa necesidad de otorgar una dimensión europea a la enseñanza, estableciendo para ello iniciativas de cooperación e intercambio. Pero fueron la Declaración de la Sorbona en 1998 y, especialmente, la Declaración de Bolonia en 1999, las que sentaron las bases del EEES, con el objetivo de fortalecer la ya considerada en aquel momento como Europa del conocimiento para que fuese capaz de transmitir a sus ciudadanos las competencias necesarias que les permitiesen hacer frente a los nuevos retos de un nuevo siglo. La demanda de estas nuevas competencias ya fue cotejada en el famoso Informe de la UNESCO para la educación del siglo XXI (Delors, 1996), en el que se comienzan a constatar las transformaciones sufridas por el mercado de trabajo, así como la consecuente demanda de trabajadores cada vez más cualificados.

Más recientemente, el Consejo de la Unión Europea (2010) planteaba los siguientes desafíos de cara a capacitar a los ciudadanos ante las exigencias que conlleva la aparición de nuevos empleos:

- La crisis económica actual, junto con el rápido ritmo de los cambios sociales, tecnológicos y demográficos, acentúa la importancia vital de garantizar –mediante una enseñanza y formación permanentes de elevada calidad y el aumento de la movilidad– que todas las personas, especialmente los jóvenes, adquieran un sólido conjunto de competencias.
- La adquisición de competencias y el desarrollo adicional de éstas son cruciales para mejorar las perspectivas de empleo y contribuir a la realización personal, a la inclusión social y a la ciudadanía activa, porque determinan la capacidad de las personas de organizarse en contextos complicados, cambiantes e impredecibles.

Ante esta tesitura, las universidades deben de fortalecer su vínculo con el mundo del trabajo, lo que añadido a los cambios que se vienen produciendo en el ámbito educativo, y los ya nombrados procesos de integración universitaria y globalización, desembocan en la introducción de un nuevo modelo educativo basado en competencias (Climent, 2010). La introducción de este nuevo enfoque pedagógico busca dotar de autonomía al alumnado en su proceso de aprendizaje, además de garantizar la adquisición de una serie de competencias que, más aun en el momento actual, determinarán las posibilidades de inserción profesional de un colectivo que se define por su heterogeneidad y especialmente castigado en lo que a acceso al empleo se refiere.

Este proceso de renovación institucional requiere cambios estructurales en todos los niveles, tanto desde un punto de vista organizativo como pedagógico. Así, poniendo el foco de atención en la dimensión

estrictamente educativa, es conveniente que en la universidad se introduzcan procesos de innovación, entendida ésta como un cambio orientado a la mejora en todos los niveles. Urge, entonces, la necesidad de implementar prácticas pedagógicas que, como es el caso del aprendizaje-servicio (ApS), permitan abordar la regeneración en la que está envuelta la universidad en este comienzo de siglo.

Por tanto, el trabajo que aquí presentamos pretende estudiar el proceso de cambio que está viviendo la universidad europea con la introducción del enfoque basado en competencias, centrándonos en el análisis de las competencias genéricas y transversales a los diferentes estudios, su relevancia para el actual mercado de trabajo, y el impacto que la metodología de aprendizaje-servicio puede tener en la adquisición de estas competencias y la posterior empleabilidad de los jóvenes universitarios.

1. Las competencias en la educación superior

Para comenzar, podemos definir una competencia como “la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado” (Goñi, 2005, p. 86). Supone la integración de conocimientos, destrezas y actitudes, es decir, implica “unos valores y unas actitudes determinadas que, interrelacionándose con las capacidades del sujeto, sus aptitudes, sus experiencias y conocimientos previos, saben transferirlo para resolver nuevas situaciones...” (Ruiz Corbella y Quintanal, 2012, p. 172).

Podemos justificar la introducción de las competencias en la academia atendiendo a la primera de las metas que la UNESCO le otorga a la enseñanza superior en el informe *La Educación Superior para el siglo XXI: visión y acción*:

Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad (UNESCO, 1998, p. 21).

En la misma línea, podemos destacar, además, que la realidad en la que vivimos exige superar un paradigma según el cual el aprendizaje se limita a la acumulación de contenidos teóricos y enciclopédicos, agrupados en diferentes asignaturas, y avanzar a un enfoque que se centre en la adquisición de competencias. Los motivos son los siguientes (Luque, 2006):

- Los conocimientos disciplinares necesarios para garantizar una buena capacitación profesional superan con creces la duración de cualquier plan de estudios universitario.
- La celeridad con la que se incrementan y cambian los contenidos técnicos convierte en caduca la formación inicial con rapidez.
- El mercado de trabajo actual demanda un perfil de trabajador que, además de una sólida formación inicial, tenga la capacidad de especializarse y formarse permanentemente, es decir, de aprender a aprender en un proceso continuo.
- La Europa que se pretende instaurar en este nuevo siglo exige ciudadanos que colaboren en la construcción social de un nuevo modelo de comunidad global, demostrando contar con competencias ético-cívicas y socioculturales, y no exclusivamente competencias académicas específicas.

1.1. Las competencias genéricas

Precisamente, la propia definición del término nos lleva a postularnos en una posición clara, entendiendo que la excelencia universitaria será insuficiente si se reduce a la transmisión de competencias exclusivamente técnicas y no atiende al desarrollo de otras competencias para la vida, tan necesarias en un contexto social y laboral diverso y global, aunque enormemente conectado (Santos Rego y Lorenzo, 2007). Es decir, las competencias de una persona, según Albert (2006), no son el resultado exclusivo de la superación de un currículo académico formal y específico, sino más bien la integración de múltiples factores, caracterizándose por su flexibilidad y amplitud. Esta realidad fue la que llevó a McClelland (1973) a formular la necesidad de introducir el término competencia como un predictor del rendimiento laboral más fiable que los test de inteligencia y el rendimiento académico.

Por tanto, en la línea del discurso que venimos presentando, y atendiendo a las demandas del nuevo modelo social y económico, el desarrollo profesional del alumnado universitario será más efectivo si la formación científica se combina con competencias genéricas y transversales que abarcan otras dimensiones de la persona. Corominas (2001) distingue dos factores que justifican la necesidad de ir más allá de una formación simplemente técnica e introducir competencias genéricas en los programas educativos:

- Las universidades se comprometen a ayudar al alumnado para acceder al mercado de trabajo en un momento en el que nos encontramos con notorias dificultades de inserción laboral.
- La competitividad entre centros y la búsqueda constante de calidad empuja a las universidades a conseguir satisfacer a los estudiantes, atendiendo a sus necesidades.

Asimismo, Medina (2005) afirma que la sociedad del conocimiento demanda y requiere, valga la redundancia, trabajadores del conocimiento, con un conjunto de valores distintos a los exigidos por una sociedad industrial, sobre todo en términos de creatividad, flexibilidad e incorporación de tecnologías de la información y la comunicación. Así lo requieren las políticas dictadas desde la Unión Europea, al ratificar que "para dotar a los estudiantes de las competencias requeridas por el mercado laboral y para el aprendizaje permanente y las actividades de investigación, ha de darse asimismo prioridad en la enseñanza superior a la actualización, la adquisición y el desarrollo futuro de competencias clave (Consejo de la Unión Europea, 2010, p. 8).

Tomaremos, por tanto, la clarificación que el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) hace de las competencias, diferenciando entre competencias específicas, asociadas a cada área de estudio, y genéricas, transferibles a cualquier titulación. El impacto que ha tenido el proyecto Tuning como marco de referencia en la universidad europea justifica la elección por la que hemos optado al denominar a este tipo de competencias como genéricas.

Las competencias genéricas son igualmente producto del menester de instituir una universidad abierta, que se caracterice por la creación de nexos de unión con entes sociales externos. Es decir, como afirman Villa y Poblete (2007), a través de la colaboración establecida entre universidades y entidades laborales y profesionales, brota una propuesta pedagógica basada en competencias genéricas que definen y acotan las competencias básicas para las distintas profesiones.

En relación con esta última afirmación, es justo recordar que la introducción de un enfoque basado en competencias no está exenta de controversia y polémica, centradas las críticas de los detractores de este planteamiento en la excesiva intromisión del sistema productivo en la universidad y la consecuente supeditación de la formación del alumnado a los intereses del mercado (Murga, 2006). No obstante, y según Villa y Poblete (2007), esta crítica es injustificada, pues este tipo de aprendizaje acentúa el desarrollo personal del alumnado y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, sin dejar de lado el componente humanista, pues dependerá más bien de los docentes el énfasis que se pone en la dimensión humanística y cívica. Además, entendemos que sería reduccionista entender que preparar al alumnado atendiendo también a las necesidades del mercado de trabajo suponga centrarse en competencias exclusivamente técnicas, pues es bien sabido que en la actualidad son otras, a mayores, las competencias que demandan los nuevos empleos, como bien hemos señalado con anterioridad. En definitiva, entendemos que la finalidad debe de ser clara: formar ciudadanos con buenas competencias de empleabilidad para una sociedad democrática.

Los mismos autores apuntan la dificultad que supone establecer una clasificación consensuada de competencias genéricas, caso de España, donde se establecen en función de cada titulación (Villa y Poblete, 2007). Con tal fin, proponen los siguientes principios a tener en cuenta antes de seleccionarlas:

- Son consistentes con los principios de los derechos humanos y los valores democráticos.
- Desarrollan la capacidad individual para una vida exitosa.
- No son incompatibles con la diversidad individual y social.
- Son integradoras de capacidades humanas.
- Desarrollan la autonomía de las personas.
- Desarrollan la significatividad del aprendizaje.

Así las cosas, tomaremos como referencia más acertada la clasificación realizada en el anteriormente citado Proyecto Tuning, en el que se dividen las competencias genéricas en tres grandes bloques: competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Tabla 1. Competencias genéricas del Proyecto Tuning

Instrumentales
<ul style="list-style-type: none">-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
<ul style="list-style-type: none">-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
<ul style="list-style-type: none">-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: González y Wagenaar (2003).

El interés de las competencias genéricas se refleja también en el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, en el que se sugieren los siguientes resultados de aprendizaje para el nivel de Grado:

- Haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento.
- Poder, mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos mismos, aplicar sus conocimientos, la comprensión de estos y sus capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras.
- Tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio.
- Ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones tanto en el ámbito académico como laboral o profesional dentro de su campo de estudio
- Saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio.

- Ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no).

La cuestión que nos ocupa parece cuanto menos fácil en la teoría, aunque las complicaciones aparecen en la puesta en práctica y en el día a día de las universidades. Muchos docentes se encuentran con obstáculos a la hora de introducir este nuevo enfoque en su práctica diaria, debido principalmente a la dificultad con la que se topan para evaluar la adquisición de estas competencias. Pero este inconveniente se acentúa cuando hablamos de competencias genéricas, pues tanto las metodologías como los sistemas de evaluación tradicionales se enfocan en el desarrollo y valoración de competencias específicas y estrictamente académicas y técnicas.

Por tanto, este proceso de transformación universitaria ha de verse acompañado, obligatoriamente, por un cambio metodológico. Así, han de introducirse en las universidades procesos de innovación que permitan hacer frente a este nuevo modelo. Nosotros proponemos el aprendizaje-servicio como una metodología idónea de cara a afrontar esta tesitura y a trabajar en el alumnado el desarrollo de competencias genéricas.

2. Aprendizaje-servicio y competencias genéricas

El aprendizaje-servicio (ApS) es una práctica pedagógica que se desarrolló con fuerza a finales del siglo pasado en los Estados Unidos y que se empapa de las ideas de John Dewey y el pragmatismo americano, corriente en la que se enfatiza el poder educativo asociado a la experiencia de los alumnos. De la mano de una reconocida definición podemos decir que el ApS es "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).

Mezclar estudio y experiencia fortalece la comprensión del mundo real, haciendo que se optimice el recorrido de los aprendizajes. Por ello, entendemos que el ApS es una metodología holística con un impacto integral en los estudiantes al asociarse a patrones de mejora tanto cognitiva como social. En este sentido, son numerosos los estudios que certifican el efecto positivo del aprendizaje-servicio en el alumnado, tanto desde un punto de vista cívico-social, como académico (Naval, García López, Puig, y Santos Rego, 2011; Santos Rego, Lorenzo, y Mella, 2016). No obstante, atendiendo a la afirmación realizada por Furco (2005), por más que la perspectiva tradicional defienda un vínculo directo entre el ApS y el rendimiento académico del alumnado universitario, en realidad ese efecto se produciría a través de una serie de factores mediadores: autoestima, empoderamiento, conducta prosocial, motivación y compromiso. Esta declaración da cuenta de las posibilidades del aprendizaje-servicio para trabajar las competencias genéricas y, por medio de ellas, incidir en aquellas específicas a cada área.

Volviendo a la cuestión de la evaluación, si entendemos las competencias como la conjugación e integración de componentes diversos con el fin de dar respuesta a una situación determinada, impera la necesidad de establecer situaciones veraces y reales que permitan comprobar y dar cuenta de la adquisición de estas competencias. Nos encontramos, entonces, con el ApS como una metodología que permite crear situaciones concretas que facilitan la emisión de juicios de valor por parte del docente al permitirle al alumno (Tejada, 2013):

- 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.

Como podemos comprobar, el ApS se sitúa en la filosofía del *learning by doing*. Motivo más que suficiente para justificar la idea expuesta por Eyer y Giles (1999), quienes defienden que la diferencia entre el ApS y una metodología tradicional no reside en la

adquisición de conocimientos técnicos o competencias específicas, sino más bien en la posibilidad que ofrece de comprender y aplicar lo aprendido. En resumidas cuentas, 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 (Tapia, 2008). En un trabajo realizado en Escocia, Deeley (2014), también ha constatado mejoras en competencias tales como la gestión del tiempo, las competencias organizacionales, la adaptabilidad, flexibilidad, liderazgo, toma de decisiones y resolución de problemas. 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). A modo de recopilación, Rubio (2009) aglutina las competencias que se pueden trabajar por medio del aprendizaje-servicio en la siguiente tabla:

Tabla 2. Competencias trabajadas por medio del aprendizaje-servicio

Competencias personales	Competencias para la ciudadanía
<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento y autoestima. - Autonomía. - Compromiso y responsabilidad. - Esfuerzo y constancia. - Eficacia personal y empoderamiento. - Liderazgo. - Tolerancia a la frustración, resiliencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de cuestiones sociales. - Conocimiento de la riqueza del contexto. - Participación en la comunidad. - Compromiso con el servicio comunitario. - Responsabilidad ciudadana. - Capacidades puestas al servicio de los otros. - Importancia de la igualdad y justicia social.
Competencias para la realización de proyectos	Competencias para el pensamiento crítico
<ul style="list-style-type: none"> - Imaginación y creatividad. - Emprendibilidad e implicación para gestionar propuestas. - Trabajo en equipo. - Iniciativa para dar respuestas y soluciones. - Reflexividad. - Difusión y transferencia de ideas y proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad y motivación. - Conciencia y comprensión de problemas sociales. - Análisis y síntesis de la información. - Apertura a otras ideas. - Comprensión crítica y juicio reflexivo. - Superación de prejuicios. - Toma de decisiones ante cuestiones morales. - Conexión del aprendizaje y la experiencia propia.
Competencias interpersonales	Competencias vocacionales y profesionales
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación y expresión. - Perspectiva social y empatía. - Diálogo. - Resolución de conflictos. - Sentimiento de pertenencia a la comunidad. - Prosocialidad y hábitos de convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de las opciones vocacionales. - Habilidades profesionales concretas. - Preparación para el mundo del trabajo. - Comprensión de la ética del trabajo.

Fuente: Rubio (2009)

Lo que aquí estamos diciendo sirve de base para confirmar que la introducción del aprendizaje-servicio en la universidad puede terminar por tener efectos positivos en la dimensión académica, cívico-social y profesional. Centrándonos en la última de las dimensiones, la profesional, Naval y Arbués (2016) han realizado una revisión en la que presentan estudios que han constatado como el ApS posibilita la adquisición de determinadas competencias genéricas que son valoradas por el mercado de trabajo y, por ende, inciden en la empleabilidad de la juventud. Estas competencias son: habilidades de comunicación profesional, motivación y liderazgo, trabajo en equipo y gestión de proyectos, técnicas de inserción y desarrollo profesional, integridad profesional, habilidades de negociación, toma de decisiones y resolución de problemas, atención al cliente, iniciativa, creatividad y gestión del cambio.

Podemos comprobar, a partir de las clasificaciones anteriormente presentadas, que los trabajos realizados hasta el momento parecen coincidir en la percepción positiva sobre las posibilidades del ApS en lo que a desarrollo de competencias se refiere. Sin embargo, conviene asumir que la calidad de los programas de aprendizaje-servicio condicionará los resultados obtenidos. Es decir, en cuanto a las competencias genéricas, entendidas incluso como competencias profesionales, debemos tener en cuenta la existencia de una serie de factores que podrán determinar ciertas variaciones en el proceso en el que se adquieren. Entre estos factores destacan 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, la participación recurrente o continuada en estos programas o el nivel de cohesión del grupo (Lu y Lambright, 2010).

Ya para terminar, queremos acreditar la bondad del ApS en la mejora de las competencias genéricas atendiendo a los factores que según Villa y Poblete (2007) se han de estimar para determinar el nivel de logro de una competencia: el conocimiento que se posee, el modo en que se aplica en situaciones diversas, y el modo en que se integra y demuestra en su vida. Así, si entendemos que el alumnado universitario adquiere unos conocimientos técnicos y científicos adecuados, el ApS les permitirá crear situaciones en las que aplicar tal conocimiento, además de integrar una determinada habilidad en su vida, es decir, hacer uso de las competencias.

CONCLUSIONES

La principal conclusión de este estudio es a todas luces clara: la universidad europea está envuelta en el mayor proceso de transformación de su historia. Este proceso es consecuencia de la celeridad con que se producen los cambios en la sociedad del conocimiento, y supone un desafío para la universidad a la hora de gestionar adecuadamente la formación de sus alumnos con el fin de capacitarlos para una coyuntura social y económica sin precedentes.

Por eso la universidad, con la premisa de convertirse en la institución que guíe el devenir de una sociedad cimentada en el conocimiento, ha reorientado el paradigma pedagógico que venía dominando hasta el momento. Así aparece el enfoque por competencias, con la finalidad de armonizar los aprendizajes del alumnado y ofrecer una formación integral. Constatamos que, dentro de este nuevo enfoque, es necesario superar la concepción por la que se asocia la competencia de una persona con la superación de un currículo específico y disciplinar, sino que se conforma como un conjunto de recursos o factores diversos cuya integración permitirá abordar las situaciones complejas que se presentan en la sociedad actual, especialmente en el ámbito laboral.

Es imprescindible, entonces, el desarrollo de competencias genéricas por parte del alumnado, por lo que la universidad ha de promover iniciativas que permitan analizar el grado de desarrollo de estas competencias y, a mayores, que promuevan el acercamiento al mercado de trabajo. Por ello proponemos el aprendizaje-servicio como una metodología adecuada para afrontar esta nueva situación, ya que demuestra tener un impacto positivo en las competencias genéricas del alumnado, lo que la convierte en una práctica con un enorme potencial tanto desde un punto de vista cognitivo y académico como cívico y social. Esta metodología permite acercar a los estudiantes a la realidad para así poder poner en práctica los conocimientos adquiridos, lo que impulsará la adquisición de competencias genéricas que, integradas con esos conocimientos científicos y técnicos, contribuirán a una mejor capacitación de los estudiantes de nuestras universidades. Creemos que esta es una de las metodologías innovadoras, pero no la única, que puede adaptarse al nuevo modelo de educación superior, con el fin de formar ciudadanos y trabajadores preparados para un contexto social y profesional enormemente global y cambiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, M. J. (2006). Competencias y sociedad del conocimiento. En M. A. Murga, y M. P. Quicios (Coords.), *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa* (pp. 115-122). Madrid: Dykinson.
- Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.
- 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.
- Consejo de la Unión Europea (2010). Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre las competencias que sirvan de base al aprendizaje permanente y la iniciativa "Nuevas capacidades para nuevos empleos". Recuperado de <http://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb8004e418>
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitario. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- 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.
- Eyler, J., y Giles, D. E. (1999). *Where is the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey Bass.
- 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*, Buenos Aires (Argentina), 19-26. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2005_Actas7.pdf
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Goñi, J. M. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior, *un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Lu, Y., y Lambright, K. T. (2010). Looking beyond the undergraduate classroom: factors influencing service learning's effectiveness at improving graduate students' professional skills. *College Teaching*, 58, 118-126.
- Luque, A. (2006). Un análisis crítico del nuevo modelo educativo: caminando desde las competencias hacia la reflexión. En M. A. Murga, y M. P. Quicios (Coords.), *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa* (pp. 145-152). Madrid: Dykinson.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Medina, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior. *Revista de Educación*, 230, 17-42.
- Murga, M. A. (2006). ¿Podría contribuir el EEES al desarrollo sostenible de Europa? Reflexiones desde la pedagogía. En M. A. Murga, y M. P. Quicios (Coords.), *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa* (pp. 71-89). Madrid: Dykinson.
- Naval, C., y Arbués, E. (2016). El aprendizaje-servicio y la transición desde la educación superior al mundo del trabajo. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 219-239). Madrid: Biblioteca nueva.
- Naval, C.; García López, R.; Puig, J. M., y Santos Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: 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.

- Ruiz Corbella, M., y Quintana, J. (2012). Cómo organizar las prácticas profesionales y la inserción profesional de los egresados. En A. de la Herrán, y J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 169-189). Madrid: Pirámide.
- Santos Rego, M. A. (Ed.) (2013). *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*. Valencia: Brief.
- Santos Rego, M. A. (Ed.) (2016). *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Mella, I. (2016). Aprendizaje-servicio y desempeño académico de los estudiantes universitarios. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 197-218). Madrid: Biblioteca nueva.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. M. (2007). *Universidade e construção da sociedade civil*. Vigo: Xerais.
- 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. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje-servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294.
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. *Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.



María Luisa Rodicio-García
UNED Pontevedra/ Universidad
de Vigo

Cristina de Dios Viñas
UNED Pontevedra/ Universidad
de Vigo

Natalia Abalde Armoedo
UNED Pontevedra/ Universidad
de Vigo

La transición al empleo de los jóvenes de la UNED Pontevedra

RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es presentar los datos del servicio de orientación y empleo (COIE) del Centro Asociado de la Universidad de Educación a Distancia (UNED) en Pontevedra; en relación a la transición al mundo laboral de sus estudiantes. La metodología utilizada es de corte cualitativo, y se ha utilizado el análisis de los registros de consultas como técnica de recolección de datos. Los resultados apuntan a que la mayoría de las consultas están relacionadas con las salidas profesionales, prácticas extracurriculares en empresas privadas, ofertas de trabajo de nuestro boletín semanal, búsqueda de empleo 2.0 y desarrollo de marca personal en medios sociales. En los últimos años se nota un incremento en temáticas como: formación para el empleo (como mejorar las competencias personales y profesionales) y cómo incrementar la empleabilidad.

Palabras clave: jóvenes, inserción laboral, empleo, formación, marca personal.

ABSTRACT

The purpose of this communication is to present the data service orientation and Employment (SOE) of the National University and Distance Education (NUDE), Associated Center in Pontevedra; in relation to the transition to the world of their students work. The methodology used is qualitative, and used the analysis of records of consultations collection technique. The results suggest that most consultations are related to professional opportunities, extracurricular practices in private companies, jobs for our weekly newsletter, job search and staff development 2.0 social media brand. In recent years an increase in thematic as noted: training for employment (as improving personal and professional skills) and how to increase employability.

Keywords: youth, employment, employment, training, personal brand.

INTRODUCCIÓN

En el momento actual que vivimos, con una crisis económica y social de carácter mundial, los colectivos más vulnerables son los que padecen más directamente las consecuencias de esa inestabilidad personal, laboral y social existente. Uno de esos colectivos es el de jóvenes que, cada vez más formados, sienten como si el sistema los encerrase en un bucle en el que la formación se convierte en su mejor aliado. Cuando las cosas van mal y las dificultades de acceso al mercado laboral son cada día mayores, el tener claro el proyecto personal y profesional, para ir encaminando la formación acorde con él -sin perder de vista las necesidades del mercado laboral-, parece ser la mejor opción.

La búsqueda activa de empleo, a través de todos los medios tanto materiales como humanos, que hay en estos momentos a disposición de los jóvenes, es una buena forma de salir adelante, y lo que permite invertir bien el tiempo previo a la inserción laboral. La construcción de una *marca personal* va a contribuir de forma determinante en esa inserción y desde las universidades se debe dar la formación necesaria para que el estudiante sepa *venderse* a nivel laboral.

1. Aproximación conceptual

Queremos empezar aclarando algunos términos clave en la temática objeto de estudio, para dar a conocer cómo los estamos entendiendo, así como las fuentes teóricas en las que nos apoyamos: empleo, empleabilidad, mercado laboral, inserción laboral, orientación laboral y marca personal.

El *empleo* representa un aspecto clave en la vida de las personas, gracias al cual, nos sentimos útiles, nos posibilita realizarnos como personas e integrarnos en la sociedad en la que vivimos. Es un concepto que diferencia el trabajo remunerado de otros tipos de trabajo, es decir, cualquier actividad por la que se recibe un incentivo económico, desempeñada por una persona que aporta sus propios recursos, para dar lugar a una serie de bienes y servicios.

En la última publicación del Observatorio de Empleo, del Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2016), se concretan los indicadores de empleo de la Estrategia Europa 2020: el pleno empleo, la calidad y la productividad del trabajo y la cohesión territorial y la inclusión social. Desde la universidad podemos contribuir a que eso se consiga si apostamos por una formación realista con los planteamientos emergentes en el mercado laboral.

Un término asociado al empleo y que cada vez está tomando más relevancia es el de la *empleabilidad*. Siguiendo a autores como Vukasović, 2004; McQuaid y Lindsay, 2005; Fugate y Kinicki, 2008; Hernández-Fernaud, Ramos-Sapena, Negrín, Ruiz-de la Rosa, 2011; Temple, 2014; Climent-Rodríguez y Navarro-Abal, 2016, entre otros; nos referimos a ella como el conjunto de logros (habilidades, comprensiones y atributos personales), que incrementan la probabilidad de los graduados de obtener un empleo y tener éxito en la ocupación elegida, con beneficios para los trabajadores, la comunidad y la economía.

El *mercado laboral*, por su parte, se podría definir como el entorno en el que se interrelacionan las ofertas de trabajo y las demandas de empleo. Por tanto, constituye el ámbito en el que se define y desarrolla todo lo relacionado con las ocupaciones: empresas, personas que buscan empleo, contratos, instituciones, etc. (Santomé, 2004).

Algunas de las características del mercado laboral actual, según Palací y Lisbona (2008), son:

- Globalización del mercado de trabajo.
- Aumento del peso del sector servicios (terciario) en el mercado laboral.
- Flexibilización de la jornada laboral, según necesidades de empresas y trabajadores.
- Aumento del número de veces que una persona cambia de puesto y/o de empresa a lo largo de su vida laboral.
- Mayor desempleo y precariedad laboral.
- Mayor segmentación del mercado de trabajo.

Todas estas características dibujan un panorama que marca la *inserción laboral* de los jóvenes de comienzos del siglo XXI, y esta inserción la entendemos como el tránsito que cualquier persona tiene que pasar para incorporarse a la vida económica, y que no se traduce en un momento puntual de su vida, sino que constituye un proceso que abarca desde la formación hasta el desempeño profesional, con todo lo que éste conlleva. Para realizar con éxito dicho tránsito, la *orientación laboral* tiene mucho que decir. Siguiendo a Jover (2011), la orientación laboral debe contribuir a mejorar la capacidad de inserción personal, social y profesional, y a la calidad en el empleo y en la vida.

Finalmente, nos referimos a la *marca personal* por ser una de las tendencias más novedosas en el ámbito de los recursos humanos. Como señalan Climent-Rodríguez y Navarro-Abal (2016, pág. 129), se

apunta a la construcción de "...marcas personales profesionales, singulares y específicas, a través de las cuales cada persona obtenga un verdadero y exclusivo valor añadido frente al mercado de trabajo".

En un mundo globalizado marcar diferencias se ha convertido en una prioridad. Los jóvenes han de entender que estamos en una situación en la que hay que posicionarse y darse a conocer de forma creativa. Siguiendo a Pérez Ortega (2008), entendemos la marca personal como una combinación de atributos, transmitidos a través de un nombre o de un símbolo que influencia el pensamiento de un público determinado y crea valor para su propietario.

2. El papel de la Universidad en la inserción laboral de los jóvenes

Los aires de reforma que vivimos en el contexto de la universidad, ponen en el punto de mira la inserción laboral de los jóvenes, al ser éste un objetivo prioritario de cualquier institución de enseñanza superior que se precie. Más allá de modas pasajeras, es un tema que preocupa y ocupa a los profesionales de este ámbito, llegando a convertirse en un indicador de calidad de este tipo de instituciones (González y Wagenaar, 2003, 2006).

En 2014, el Instituto Nacional de Estadística realiza un estudio que tiene como objetivo proporcionar información sobre diversos aspectos del proceso de transición de la universidad al mercado laboral, de los titulados universitarios de primer y segundo ciclo, y graduados universitarios del curso 2009-2010 (INE, 2016). En él se recogen datos como: el 72,0% de los titulados universitarios del curso 2009-2010 que han trabajado alguna vez desde que terminaron los estudios, considera que su titulación le ha servido para encontrar trabajo; el 75,6% de los titulados universitarios en 2010, estaban ocupados en 2014 y, eran los mayores de 30 años, los que más se insertaban laboralmente; la tasa de empleo era ligeramente superior en los hombres (20,5%) que en las mujeres (11,2%).

Este estudio ha sido complementado con el del Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (Michavila, Martínez, Martín-González García Peñalvo y Cruz-Benito, 2016)), donde entre otros aspectos, se pregunta a los estudiantes universitarios por los métodos utilizados en el proceso de búsqueda de empleo, concluyendo que los más utilizados son: los "contactos personales", los "portales de empleo" y la "auto-presentación y el contacto directo". Los servicios universitarios de empleo son utilizados por, casi, uno de cada cinco encuestados, y es señalado como el séptimo medio más utilizado de los trece analizados, y el cuarto en cuanto a eficacia.

Otro dato de interés del observatorio es que, en opinión de los egresados, la universidad les ha aportado poco en la adquisición de competencias relacionadas con la búsqueda de empleo: la capacidad para elaborar un plan de búsqueda de trabajo, la capacidad para complementar un curriculum vitae o, por ejemplo, para enfrentarse a una entrevista de trabajo.

Fomentar la empleabilidad de los titulados universitarios ha sido un objetivo general en la construcción del EEES, llegando a convertirse en uno de los pilares del nuevo paradigma educativo (Manjón y López, 2008).

El papel fundamental que debe desempeñar la educación superior en materia de empleabilidad es dotar a los estudiantes con las habilidades y atributos (conocimientos, actitudes y comportamientos) que los sujetos necesitan en el trabajo y los empleadores demandan, y asegurar que las personas tienen las oportunidades para mantener o renovar estas habilidades y atributos a lo largo de su vida laboral (EHEA, 2013).

3. La inserción laboral de los estudiantes de la UNED

El Observatorio de Empleabilidad y Empleo (OEE), servicio integrado en el COIE de la UNED, ha publicado un informe en julio de 2016 (Manzano, 2016), para proporcionar una visión sobre la inserción laboral de sus egresados. En él se estudia la empleabilidad y empleo de los titulados universitarios del curso 2009-2010 en la UNED, cinco años después de finalizar sus estudios.

En lo que se refiere a la situación laboral de los titulados, se observa una menor frecuencia de personas que trabajaban antes de empezar el grado que tras la finalización del mismo. La diferencia es cercana a 6 puntos porcentuales. No hay variaciones significativas en función del sexo.

Cuando se le pide que valoren diferentes aspectos en relación con la posibilidad de encontrar empleo, se dan los resultados que se muestran en la Tabla 1. En general, los aspectos sobre los que se le pide valorar, no parecen influir en la inserción, si bien, destacan la falta de *experiencia profesional*, la falta de *conocimiento sobre el mercado laboral*, y la falta de *relaciones personales*.

Los motivos que representan un menor obstáculo para encontrar empleo, son: la falta de *conocimientos informáticos* y las *deficiencias en la formación universitaria recibida*.

Tabla 1. Valoración de obstáculos para conseguir empleo

ENTRE LOS SIGUIENTES MOTIVOS, ¿CUÁLES SERÍAN UN OBSTÁCULO PARA ENCONTRAR EMPLEO?	Deficiencias en la formación universitaria recibida	Falta de experiencia profesional	Falta de conocimiento sobre el mercado laboral	Falta de conocimientos informáticos	Falta de relaciones personales
0 "No supone un obstáculo"	74 (46%)	27 (15%)	32 (17%)	63 (34%)	41 (23%)
1	19 (12%)	5 (3%)	18 (10%)	23 (13%)	13 (7%)
2	0 (0%)	9 (5%)	21 (11%)	26 (14%)	22 (12%)
3	20 (13%)	6 (3%)	21 (11%)	15 (8%)	13 (7%)
4	9 (6%)	10 (5%)	16 (9%)	12 (7%)	8 (4%)
5	12 (8%)	18 (10%)	27 (15%)	17 (9%)	27 (15%)
6	6 (4%)	17 (9%)	13 (7%)	12 (7%)	10 (5%)
7	8 (5%)	15 (8%)	10 (5%)	8 (4%)	8 (4%)
8	9 (6%)	23 (12%)	15 (8%)	4 (2%)	18 (10%)
9	3 (2%)	19 (10%)	6 (3%)	2 (1%)	10 (5%)
10 "Supone un obstáculo muy importante"	0 (0%)	37 (20%)	5 (3%)	1 (1%)	12 (7%)
TOTAL	160 (100%)	186 (100%)	184 (100%)	183 (100%)	182 (100%)

Fuente: Manzano (Coord.) (2015), pág. 21

Entre los titulados en la UNED en el curso 2009-2010 existía una tasa de ocupación del 88% en el año 2015. Un 45% ha obtenido su primer empleo y un 76% ha tenido su último empleo antes de titularse, por lo que la inserción laboral no parece una preocupación para la amplia mayoría de los estudiantes.

Ruiz (2010, pág. 420) destaca que, para los egresados de la UNED, la situación laboral presenta importantes cambios respecto a su situación durante los estudios. El porcentaje de desempleo era inferior al 8% y, de los que tenían empleo lo han cambiado más de la cuarta parte y han obtenido empleo por primera vez el 70% de los que no tenían trabajo durante los estudios. Estos datos avalan la utilidad de la UNED para la promoción profesional de sus titulados. También señala, como principales vías para la búsqueda de empleo las oposiciones y las amistades y contactos personales. Acto seguido, el Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) es la tercera vía más valorada. En los siguientes puestos se encuentran Internet, la iniciativa personal, los medios de comunicación y el INEM.

La orientación laboral es una de las grandes apuestas del Centro Asociado de la UNED-Pontevedra. Dentro de su servicio de Orientación y Empleo, se ofrece orientación laboral a sus estudiantes.

4. Metodología

La metodología utilizada para esta comunicación es de corte cualitativo, y se ha empleado el análisis de los registros de consultas como técnica de recolección de datos. La información está referida al curso académico 2015-16.

4.1. Objetivos

El objetivo general es presentar los datos del servicio de orientación y empleo (COIE) del Centro Asociado de la UNED-Pontevedra; en relación a la transición al mundo laboral de los estudiantes.

Los objetivos específicos son:

- a) Definir el perfil de los usuarios del servicio.
- b) Dar a conocer los contenidos de las consultas realizadas por los estudiantes.

a) Definir el perfil de los usuarios del servicio.

A lo largo del Curso 2015-16, los usuarios del servicio de orientación laboral han sido fundamentalmente estudiantes de los distintos grados que se imparten en el Centro Asociado. En menor medida, pero con una evolución creciente, hemos tenido consultas de empresas y entidades de la provincia.

b) Dar a conocer los contenidos de las consultas realizadas por los estudiantes.

Las consultas han sido muy variadas. Tal y como expondremos a continuación, se centraron en los siguientes aspectos:

- Orientación profesional
- Inserción y desarrollo profesional

- Prácticas Profesionales extracurriculares
- Empleo
- Emprendimiento universitario

- **Orientación profesional.**

Objetivo: Facilitar el proceso de toma de decisiones, fundamentado en el conocimiento de uno mismo (actitudes, aptitudes, intereses, cualificación, motivación...) y de las oportunidades laborales (características del mercado laboral, nuevos yacimientos de empleo, etc.).

El punto de partida de este tipo de consultas está en que el estudiante conozca su potencial profesional, para ello utilizamos herramientas de auto-exploración y auto-diagnóstico y se desarrollan las competencias de empleabilidad.

Dentro de este ámbito resalta como una de las mayores demandas por parte de todo el alumnado, en general, la información sobre las salidas y perfiles profesionales del Grado que están cursando o que van a iniciar.

Así mismo, son numerosos los estudiantes que solicitan asesoramiento para la elaboración de su Proyecto Profesional. Mediante herramientas de identificación de fortalezas y debilidades de uno mismo, buscamos que los alumnos aprendan a establecer objetivos a corto, medio y largo plazo; así como los pasos para ir adquiriéndolos.

Por último, también resaltan las consultas de orientación para la toma de decisiones relacionando las capacidades/intereses con las posibilidades reales del mercado laboral.

- **Inserción y desarrollo profesional**

Objetivos: Facilitar la inserción profesional de los titulados en ocupaciones/ profesiones afines a su cualificación e intereses y asesorar, a partir de la entrevista, en la reorientación de la carrera profesional y en las transiciones profesionales, aportando los recursos que favorezcan el desarrollo profesional del usuario acorde a la coyuntura laboral actual.

Las consultas abarcan aspectos como la solicitud de información sobre tendencias del mercado laboral, oportunidades laborales, reorientación de la carrera profesional, asesoramiento en las transiciones profesionales hasta la formación en técnicas de búsqueda ACTIVA de empleo.

Esta última consulta es la más demandada por el alumnado, destacando especialmente la búsqueda de empleo 2.0 en Internet, mediante portales de empleo generalistas y profesionales y el manejo de nuevos conceptos como son el networking, el *personal branding*, etc.

Ante la gran demanda en esta área por parte del estudiante, desde el COIE se ofrece formación tanto de forma personalizada como grupal.

- **Prácticas Profesionales extracurriculares**

Objetivo: Ubicar al estudiante frente a situaciones profesionales que se conviertan en un valor añadido a su formación académica y una oportunidad para aumentar su empleabilidad.

Desde el COIE se aprecia un incremento de los convenios con empresas privadas y entidades públicas u organismos sin ánimo de lucro para la realización de prácticas extracurriculares. Dichos convenios parten, en muchas ocasiones, de la iniciativa de los estudiantes que acceden al servicio interesándose por este tipo de prácticas y que contactan directamente con la empresa en la que quieren realizarlas.

Los estudiantes que se interesan al respecto, han sido mayoritariamente de Derecho, Turismo, Ingeniería Informática, Administración y Dirección de Empresas, Ciencias Ambientales, Psicología, Historia del Arte y Química.

También ha habido consultas en relación al Programa del COIE de la Sede Central e la UNED, denominado "Career Guidance, Mentoring, Training and Traineeship Programme" (CMETT). Se trata de un Programa de Prácticas Profesionales remuneradas, dirigido a estudiantes de la UNED, mayores de 40 años, con ganas de adquirir experiencia profesional, competencias de empleabilidad y asesoramiento de mentores profesionales para la búsqueda de empleo.

Otro Programa que ha suscitado mucho interés por parte de los estudiantes que se acercaban al COIE, fue el de "Becas SANTANDER CRUE CEPYME Prácticas en Empresa", con autónomos, en microempresas, y pequeñas y medianas empresas (PYME). Estas becas han contribuido a extender la oferta de prácticas extracurriculares al resto de grados de las ramas de artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas e ingenierías

- **Empleo**

Objetivo: Intermediar entre empresas, estudiantes y titulados de la UNED para facilitar su inserción profesional, así como maximizar su potencial.

Son numerosos los estudiantes que se interesan por las ofertas de empleo que se difunden semanalmente en las redes sociales del Centro mediante el *Boletín semanal de empleo*. Dicho boletín recoge las

ofertas más apropiadas tanto a los veintisiete grados de la UNED, como a los máster y cursos de acceso e idiomas.

- **Emprendimiento universitario**

Objetivo: Fomentar el espíritu emprendedor y las iniciativas innovadoras de nuestros estudiantes y titulados, facilitando formación específica, asesoría de proyectos y mentoría para el emprendimiento.

Los estudiantes cada vez realizan más consultas en relación con el emprendimiento. El servicio responde a esta demanda mediante cursos de formación en desarrollo del espíritu emprendedor y derivando a los estudiantes al COIE de la Sede Central de la UNED, quienes desde el Punto de Atención al Emprendedor (PAE), facilitan a los emprendedores de la UNED la constitución de nuevas empresas de forma telemática y gratuita.

El PAE ofrece servicios de información, tramitación del alta empresarial mediante el Documento Único Electrónico (DUE), asesoramiento y apoyo a la financiación empresarial.

5. Reflexiones finales

Nuestra experiencia en el servicio de orientación laboral del COIE nos está indicando que la relación universidad-empresa de la que se viene hablando desde hace muchos años, no puede esperar más. Está en juego la inserción laboral de los estudiantes y no podemos seguir condenando a nuestros egresados a sufrir las consecuencias de un sistema de formación inicial que desatiende los imperativos de un mercado laboral cada día más exigente y cambiante.

No significa solo formar para el mercado laboral; pero sí atender a algunos requerimientos que repercuten directamente en los estudiantes universitarios. En esta línea es indispensable identificar los *gaps* entre las competencias que los egresados declaran que obtienen en la universidad y las que les demanda el mercado de trabajo; valorar su nivel de satisfacción con la formación recibida; desarrollar acciones para evaluar la adecuación de las metodologías educativas a la adquisición de las competencias que se pretenden proveer a los estudiantes según el modelo educativo de cada universidad; abrir vías de comunicación con los empleadores o desarrollar acciones para mejorar la formación en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Como orientadoras tenemos por delante un gran desafío que, sin duda, contribuirá a que mejore la empleabilidad de los estudiantes de la universidad a distancia y, por ende, su inserción laboral.

6. Referencias bibliográficas

- Climent-Rodríguez, J.A. y Navarro-Abal, Y. (2016). Nuevos retos en orientación laboral: de itinerarios personales de inserción a la construcción de marcas profesionales. *Revista de Orientación Educativa y Profesional*, 27(2), 126-133.
- European Higher Education Area (EHEA) (2013). *Employability*. Descargado el 2 de septiembre de 2016 de http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/91/5/2009_employability_WG_report_594915.pdf
- Fugate, M. y Kinicki, A. J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), 503-527.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Final Report. Phase Two*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández-Fernaud, E., Ramos-Sapena, Y., Negrín, F., Ruiz-de la Rosa, C. y Hernández, B. (2011). Empleabilidad Percibida y Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo en Universitarios. *Psicología del trabajo y de las Organizaciones*, 27(2), 131-142
- INE (2016). *España en Cifras*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Descargado el 20 de septiembre de 2016 de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924856416&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayOut¶m1=PYSDetalleGratis
- Jover, D. (2011). Problemas y promesas de las políticas de empleo. *Trabajo: Revista Andaluza de Relaciones Laborales*, 24, 17-35. Descargado el 20 de septiembre de 2016 de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5757/Problemas_y_promesas_de_las_pol%C3%ADticas_de_empleo.pdf?sequence=2
- Manjón, J.V. y López, M.C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (9), 67-84. Descargado e 20 de septiembre de 2016. 20<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2733179>
- Manzano, N. (Coord.) (2015). *Informe general de resultados. INSERCIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS DE GRADO 2014*. UNED: Centro de Orientación y Empleo (COIE). Descargado el 4 de octubre de 2016 de http://coie.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/8918/inlaboralgrado2014.pdf
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2016). *OBSERVATORIO. Seguimiento de indicadores de empleo de la Estrategia Europa 2020*. Madrid: Secretaría de Estado de Empleo. Descargado el 1 de octubre de 2016 de http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/analisis-mercado-trabajo/pnr/observatorio/numeros/2016/junio/Junio2016.pdf
- McQuaid, R. W. y Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42(2), 197-219. Descargado el 21 de septiembre de 2016 de https://pure.strath.ac.uk/portal/files/12212609/Concept_of_Employability_FINAL.pdf
- Michavila, F.; Martínez, J.M.; Martín-González, M.; García-Peñalvo, F.J. y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo. Descargado el 1 de octubre de http://catedraunesco.es/repositorio/2016/Informe_Bar%C3%B3metro_OEEU_2015.pdf
- Palací, F.J. y Lisbona, A. (2008). El nuevo mercado laboral. En F.J. Palací (Coord.), *El nuevo mercado laboral: estrategias de inserción y desarrollo profesional* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Pérez Ortega, A. (2008). *Marca Personal: Cómo convertirse en la opción preferente*. Madrid: ESIC.
- Ruiz, J. (2010). La inserción laboral de los titulados de la UNED. Formación Continua y vías de acceso al Empleo. *Revista española de orientación y psicopedagogía (REOP)*, 21(2), 412-422.
- Santomé, N. (2004). *Información y orientación para la inserción laboral. El mercado de trabajo*. España: Ideas Propias.
- Temple, I. (2014). *Usted S.A., empleabilidad y marketing personal*. Madrid: Gestión 2000.

Vukasovic (2004). *Employability in the context of the Bologna Process. Final Report. Bologna seminar Employability and its links to the objectives of the Bologna Process*. Descargado el 1 de octubre de 2016 de http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bol_semin/Bled/041022-23_General_report.pdf



Isabel Ardions
Instituto Superior de
Contabilidade e Administração do
Porto – P.Porto
CICE - Centro de Investigação
em Comunicação e Educação –
ISCAP
iardions@iscap.ipp.pt

Do ensino superior para o mercado de trabalho (uma reflexão)

Resumo

A inserção no mercado de trabalho é uma tarefa que implica investimento pessoal, no sentido de uma alavancagem da imagem (pessoal e profissional) perante os empregadores (Santos, Santos, & Machado, 2015). O objetivo deste artigo é o de apresentar as reflexões resultantes do trabalho por mim coordenado e desenvolvido no Gabinete de Estágios e Empregabilidade (GEE), do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP), uma das unidades orgânicas do Politécnico do Porto. Para tanto, será apresentado o resultado das parcerias desenvolvidas com os *stakeholders* na aproximação ao tecido empresarial. A promoção atividades conducentes à melhoria da imagem dos nossos estudantes perante as entidades empregadoras e a transmissão de conhecimentos que lhes permitam serem autônomos na procura de emprego são objetivos prioritários do GEE. Por fim, dar-se-á visibilidade a uma investigação, em fase embrionária, de avaliação do trabalho desenvolvido pelo GEE, junto do seu público-alvo.

Palavras-chave: Empregabilidade, Ensino Superior, Mercado de Trabalho, Portugal

Introdução

O ISCAP é uma das unidades orgânicas do Politécnico do Porto. Sendo uma escola de ensino superior politécnico “tem por missão específica a formação, a investigação, a criação e difusão da cultura e do saber e a prestação de serviços na área das ciências empresariais”¹. Mas, o seu foco não se restringe a estes aspetos. Facilitar o acesso ao mercado de trabalho aos seus estudantes é, igualmente, um objetivo, que nos últimos anos tem estado entre as prioridades da instituição.

Em abril de 2012 foi criado o Gabinete de Estágios e Empregabilidade (GEE) tendo por missão apoiar a realização de estágios e promover a inserção profissional dos diplomados do ISCAP. O ingresso no mercado de trabalho

¹ Página institucional do ISCAP

tem de ser encarado como um desafio e que tal como num mercado global de extrema concorrência de hoje em que o “grau de reconhecimento e consciência de marca é apontado por muitos especialistas como um primeiro nível do estabelecimento de uma imagem positiva” (Ruão, Marinho, Balonas, Melo, & Lopes, 2013, p. 1290), a inserção no mercado de trabalho é, igualmente, uma tarefa que implica investimento pessoal, no sentido de uma alavancagem da imagem (pessoal e profissional) perante os empregadores (Santos, Santos, & Machado, 2015).

Da coordenação deste Gabinete e dos desafios diários que ele tem apresentado nasce a reflexão aqui partilhada. A constatação do que o mercado procura versus as competências técnicas, interpessoais, comportamentais que os estudantes apresentam. A procura no ajuste destas duas vertentes. A verificação da necessidade de conjugação entre as características de cada candidato a cada oferta e cultura empresarial são o desafio de um gabinete deste género. Mas os desafios não terminam aqui. Mostrar aos estudantes que o percurso académico não pode ser só a frequência das aulas e que as atividades extra-curriculares são a mais-valia que podem levar para um procura de emprego e uma inserção mais facilitada no mercado de trabalho, não é uma tarefa simples. A aquisição das tão nomeadas e renomeadas *soft skills* não acontece unicamente pela frequência das aulas. São inúmeros os estudos que mostram que as *soft skills* se interiorizam, se adequam e se transformam em competências visíveis através de experiências vividas não só no âmbito académico, mas essencialmente através de experiências extraacadémicas. Diversos estudos mostram que os empregadores cada vez mais valorizam este tipo de competências, colocando-as, mesmo, antes dos conhecimentos técnicos (Vieira & Marques, 2014)

A reflexão que se apresenta advém deste trabalho desenvolvido e dos conceitos inerentes a esta problemática – papel do ensino superior, estágios, emprego, papel de um gabinete de apoio a estágios e empregabilidade numa instituição de ensino superior pública. Partindo destes conceitos dar-se-á visibilidade à importância da aproximação do ensino superior à sociedade e às mais-valias que um trabalho conjunto pode trazer para a qualidade de ensino e a adequação dos diplomados ao mercado de trabalho.

1. Ensino Superior

O ensino superior ao longo dos tempos tem assumido um papel de “transmissor de informações produzidas e sistematizadas pela humanidade” (Sousa, 2011, p. 168). Mas este paradigma não é compatível com a Sociedade do Conhecimento em que vivemos. As instituições de ensino superior devem assumir a incumbência de formar cidadãos que “saibam pensar, que saibam gerir e resolver problemas, aprendam a colocar questões racionais e legítimas, [...] que dominem competências transferíveis e emocionais” (Sousa, 2011, p. 171), mas não só. É essencial que se aproximem do tecido empresarial e trabalhem em conjunto no sentido de encurtar a distância entre o mundo académico e o mundo empresarial. Só assim este nível de ensino poderá ser, verdadeiramente, um dos motores de desenvolvimento da sociedade (Magalhães, 2004).

Em Portugal o ensino superior apresenta um modelo dualista: ensino universitário e ensino politécnico (Lei n.º 49/2005, 2005). Esta dualidade começa a emergir em 1974 e dois anos mais tarde em 1976 quando os institutos industriais e comerciais se convertem em Institutos Superiores de Engenharia e em Institutos Superiores de Contabilidade e Administração (Sousa, 2011).

A diferença entre estes dois subsistemas, no entanto, só é verdadeiramente assumida em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986), sendo que a distinção entre os dois subsistemas é verdadeiramente débil, encontrando-se na referência “com vista ao exercício de actividades profissionais” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3071, Número 4, Art. 11º) atribuída ao politécnico. Direcionando o ensino superior politécnico “para uma rápida inserção no mercado de trabalho” (Sousa, 2011).

Esta dualidade de sistemas não invalida que em qualquer um deles o ensino-aprendizagem não vá além da transmissão de conhecimentos teóricos e mecanicamente adquiridos, pelo contrário, no ADN das instituições de ensino superior devem estar modelos mentais flexíveis do mundo real, em que o estudante se encontra no centro da aprendizagem e as necessidades da sociedade sejam assumidas como alavancas para a mudança.

Diplomados mais qualificados e mais flexíveis, formações mais coerentes e ajustadas a um mercado de trabalho em mudança constante, são o mote para menos dissemetrias.

2. Um desmiudar de conceitos

A abordagem da inserção no mercado de trabalho direciona para um primeiro conceito que é – mercado. Esta palavra que pode abranger tantas aceções quantos os campos de investigação que estejamos a versar. Partindo de algumas definições de âmbito económico, seria lógico que se enunciasse que o mercado é um conjunto de consumidores (diplomados) de um produto/serviço oferecido por determinada

organização/instituição (empregadores). Mas, neste artigo será assumido o mercado como um conjunto de consumidores potenciais (empregadores) de um produto/serviço (diplomados). Esta visão advém da posição em que nos encontramos – um estrutura dentro de uma instituição de ensino superior que tem por objetivo fazer a ponte entre o ambiente académico e o ambiente empresarial para os estudantes, por um lado, e de entender ainda, que o marketing é uma área que não pode ser esquecida quando nos embrenhamos nos caminhos da empregabilidade.

A referência ao Marketing obriga a que se assuma uma definição. E, neste âmbito subscreve-se o que Lindon, Lendrevie, Lévy, Dionísio e Rodrigues (2011, p. 28) escreveram - “O marketing é o conjunto dos métodos e dos meios de que uma organização dispõe para promover, nos públicos pelos quais se interessa, os comportamentos favoráveis à realização dos seus próprios objectivos”. É desta combinação que nasce a posição em que se enquadra o mercado neste artigo.

Outro conceito que é impossível de ignorar é “trabalhar” e “trabalho”. Para este artigo partiremos de uma definição muito simples de trabalhar, ou seja, “exercer uma profissão (em); desenvolver um trabalho (em)”². E trabalho “Ocupação diária à qual o Homem está condenado pela sua necessidade, e à qual deve muito também a sua saúde, subsistência, serenidade, bom senso e talvez a vida”³. E, se nos desviassemos um pouco e invadíssemos o espaço da economia citando o pai desta ciência, Adam Smith, que escreveu:

O consumo é o único objetivo e propósito de toda a produção, ao passo que o interesse do produtor deve ser atendido somente na medida em que possa ser necessário para promover o interesse do consumidor. O princípio é tão óbvio que seria absurdo tentar demonstrá-lo. (Smith, 1996, p. 146).

Se ligarmos estes conceitos encontramos o mercado de trabalho também já abordado por Adam Smith, sendo o seu funcionamento muito semelhante ao dos demais mercados, onde se procura a maximização da oferta e da procura, sendo que como Smith (1996) referenciou, o consumidor é quase sempre sacrificado em benefício do produtor. Nesta perspetiva clássica a função de procura e oferta de emprego significa que organizações e indivíduos almejam a maximização do bemestar e em que o nível das remunerações é uma das principais equações (Oliveira & Piccinini, 2011).

Mas, o termo mercado de trabalho tem vindo a sofrer mutações e evolução ao longo das últimas décadas e a contextualização sociológica não pode deixar de ser tida em consideração, em que competitividade, qualificações e habilitações académicas e/ou a falta delas, *hard skills* versus *soft skills*, desemprego, sub-emprego, migrações, desestruturas familiares são componentes de uma mesma equação – mercado de trabalho.

Num mercado de trabalho globalizado estas características são ainda mais visíveis. Diplomados que ingressam no mercado de trabalho não utilizando os conhecimentos técnicos adquiridos e em empregos de nível inferior (Zulauf, 2006); as “desigualdades socioprofissionais decorrentes de posições, estatutos e projeções de carreira distintas em função dos diplomados” (Vieira & Marques, 2014, p. 29); perspetivas de emprego “mais reduzidas e mais incertas” (Valente, 2014, p. 19) criam tendencialmente uma desregulamentação que não raras vezes desmotiva os jovens diplomados que vão prolongando os percursos académicos e tendencialmente inserindo-se na vida ativa mais tardiamente.

Empregadores que clamam por diplomados com habilitações que abrangem para além das tradicionais competências técnicas, competências transversais, posturas e valores, flexíveis, adaptáveis aos mais diversos ambientes e multiculturalidade e capazes de trabalhar em equipa (Zulauf, 2006).

Desta interligação de ideias emergem mais dois conceitos: empregabilidade e competências.

Concordando com Yorke (2006, p. 8), assume-se a definição de empregabilidade como “a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy”. Ou seja, as instituições de ensino superior necessitam assumir nos seus planos curriculares estratégias de ensino e atividades que preparem os estudantes para a sua integração, e posterior manutenção, na vida ativa laboral.

Bennett et al. (como citado em Zulauf, 2006, p.136) sugere cinco áreas como passíveis de promover a empregabilidade: “conhecimento disciplinar, habilidades disciplinares, habilidades genéricas, consciência do local de trabalho e experiência no local de trabalho”.

O que nos guia para o último conceito – Competências.

² *Trabalhar* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consult. 2016-10-12 16:41:54]. Disponível na Internet: <https://www.infopeia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/trabalhar>

³ *Enciclopédia* de Diderot e D’Alembert

Referir-se a competências, remete para o que se entende pelo conceito. Competências não é algo que se estuda e se adquire, muito pelo contrário, elas só são visíveis se forem assimiladas e contextualizadas e, depois, sim, conseguem-se pôr em prática, mostrar que se possuem e que cada um se consegue adaptar a cada situação, resolvendo problemas em contexto.

As competências que o mercado de trabalho exige, na sociedade global de hoje, começam por ser técnicas, mas rapidamente as transversais ou *soft skills* se agigantam e tomam um papel de relevo. Saber trabalhar em equipa, ser pró-ativo, por exemplo, são requisitos de qualquer empregador, qualquer que seja a sua área de atuação.

“A competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou know how específico. [...] A competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliações. Segundo ainda este autor: competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.” (Fleury & Fleury, Edição Especial 2001, p. 187).

Desta integração de conceitos chega-se ao porquê das instituições de ensino superior e empregadores necessitarem de unir esforços para que o mercado crie sinergias e oportunidades para os diplomados.

Do lado das instituições de ensino superior surgem, entre outras estratégias, os gabinetes de inserção, gabinetes de empregabilidade, etc., mecanismos que se deseja, contribuíam para a criação de sinergias e pontes entre o ensino e o mercado de trabalho. O que me leva de volta ao início desta alínea e ao porquê da posição que assumi quanto à definição de mercado e como considerarei que deveria ser a nossa postura neste papel de mediador entre o ambiente académico e o ambiente empresarial.

3. Do Gabinete de Estágios e Empregabilidade ao Mercado de Trabalho

O meu papel no processo de ensino-aprendizagem é o de docente ao qual acresce a coordenação deste Gabinete. Destes dois envolvimento, com uma contínua proximidade com os estudantes, nasce esta reflexão.

Defendo uma visão construtivista do ensino-aprendizagem, não me revejo em ambientes de ensino-aprendizagem que não privilegiem os desafios, as reflexões, o fazer, a autoaprendizagem. Num gabinete que tem por missão “apoiar a realização de estágios dos alunos e promover a inserção profissional dos diplomados”⁴, a atitude não pode ser muito diferente, tem de se ser um observador atento, para poder adotar estratégias adequadas a cada caso e aprender como otimizar processos que facilitem os diversos percursos possíveis de inserção no mercado de trabalho.

Tem de se ser capaz de promover a interiorização das capacidades facilitadoras de cada um, com o objetivo de apresentar o perfil mais adequado face ao ajustamento a cada oferta de trabalho.

Quando anteriormente referi o marketing interessava-me fazer a ponte, neste momento, para o marketing pessoal, pois um dos papéis deste gabinete, pelo menos como o entendo, é de conseguir fazer consciencializar os estudantes da importância de saberem: “vender” a sua imagem; influenciar a forma como as outras pessoas olham para eles e dominar um conjunto de maisvalias que lhes permitam enfrentar as diversas situações com otimismo, criando empatia.

Estas questões aparentemente simples implicam um olhar atento dos mercados e dos estudantes. Olhar que não sendo objetivo, dado a construção de conhecimento e leitura de cada situação ser uma mistura de racionalidade e emoção, dita a criação de soluções diferenciadas e avaliações ainda mais diversificadas.

Trabalhamos no sentido de conseguirmos aproximarmo-nos dos estudantes e os ajudar a perceber quais as suas capacidades e como colocá-las em destaque. Por fim, mas não menos importante, ajudá-los a entender o mercado, o que ele procura e como cada um deles se pode ajustar a esse mercado.

Como trabalhamos esta vertente? Organizando *workshops* sobre como criar cv's adequados a cada tipo de empresa e cada tipo de atividade; como se preparar para uma entrevista de emprego; sessões de esclarecimento sobre o mercado de emprego; consultas individuais no sentido de orientar os estudantes na construção dos seus cv's e cartas de apresentação/motivação e preparação para entrevistas de emprego; visitas a empresas organizadas pelo Gabinete ou em colaboração com outras entidades, os tão propagados “Open Days”; participação na Feira de Emprego organizada pela Associação de Estudantes. Todas estas atividades têm como objetivo ajudar os nossos estudantes a interiorizar conhecimentos essenciais a uma procura ativa de emprego eficiente e eficaz, facilitando a sua entrada no mercado de trabalho.

⁴ <http://www.iscap.ipp.pt/site/php/emprego.php>

Outro envolvimento que tem vindo a ser trabalhado nesta vertente é o incentivo à realização de atividades e estágios extracurriculares, como uma mais-valia e enriquecimento do percurso académico.

Referente a estas atividades está a decorrer uma investigação em que atuais e ex-estudantes estão a ser questionados sobre a realização ou não de estágios e atividades extracurriculares e o porquê das realizarem. Neste momento o período de resposta ainda não terminou, mas dos dados já recolhidos podemos inferir uma perceção que aqueles que estiveram envolvidos em atividades de enriquecimento do seu percurso académico foram os que mais facilmente se inseriram no mercado de trabalho. Contudo, existe plena consciência que esta ilação é prematura. São diversas as limitações a referir: a recolha de dados ainda está a decorrer, estare a falar de um estudo de caso, logo a amostra não ser representativa da população de estudantes portugueses.

Decorrente deste pressuposto e subjacente à realização desta investigação encontram-se todas as restantes atividades do Gabinete.

Um trabalho de campo diário que tem resultado numa evolução muito positiva e significativa no que ao grau de penetração no tecido empresarial circundante diz respeito, dando a conhecer os cursos e as características técnico-profissionais dos diplomados do ISCAP, gerando sinergias conducentes ao estabelecimento de parcerias.

As ofertas divulgadas pelo GEE tiveram, neste período, um crescimento de 62%, percentagem significativa atendendo às dificuldades que o mercado de trabalho apresentou neste ciclo.

No mesmo período, a formalização de estágios cresceu 55%.

Como resultado global da nossa atividade no gabinete, é de realçar uma intervenção (colocação/ inserção no mercado de emprego) que abrangeu, no primeiro ano 24% dos diplomados e que, no último ano, atingiu os 31%.

REFLEXÃO FINAL

As exigências do mercado de trabalho de hoje impõem às instituições de ensino superior que sejam mais abertas e mais próximas desses mesmos mercados, pois só assim cumprirão as expectativas dos seus estudantes de crescimento em conhecimento, mas ao mesmo tempo de competências capazes de alinhar com o mercado de trabalho.

As dificuldades do mercado de trabalho, no que ao seu crescimento e criação líquida de emprego diz respeito, valorizam todo o trabalho que o GEE tem vindo a desenvolver. O crescimento que os números de ofertas recebidas e divulgadas pelo GEE retratam, para além de serem uma consequência de uma boa execução interna, um reconhecimento externo da qualidade do ensino do ISCAP. Este resultado pode também ser aferido pelo aumento significativo dos contactos e parcerias estabelecidos pelo GEE com os *stakeholders*.

A permanente análise da informação com sentido crítico, tem tido um impacto relevante na organização e no planeamento da atividade do GEE. O acumular de experiências tem conduzido a uma adaptação e à melhoria contínua dos serviços prestados.

Sabendo da necessidade do mercado de trabalho de profissionais qualificados, parece-nos que o caminho percorrido é um validar daquilo que devemos continuar a fazer, melhorando e chegando cada vez mais perto dos estudantes e com eles desbravar o caminho da empregabilidade, olhando para o mercado de trabalho, tal como referimos no início desta reflexão, como um conjunto de consumidores potenciais (empregadores) de um produto/serviço (diplomados). Diplomados estes detentores de conhecimentos e ferramentas capazes de enfrentar o “enigmático” mercado de trabalho.

BIBLIOGRAFIA

- Fleury, M. T., & Fleury, A. (Edição Especial 2001). Construindo o Conceito de Competência. *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*, 183-196. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>
- Lei n.º 46/86. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República I Série*. N.º 237 (86-10-14). 3067-3081.
- Lei n.º 49/2005. (2005). *Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e Primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. *Diário da República I Série A*. N.º 166 (2005-08-30), 5122-5138.
- Lindon, D., Lendrevie, J., Lévy, J., Dionísio, P., & Rodrigues, J. V. (2011). *Mercador XXI - Teoria e Prática do Marketing* (14ª ed.). Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Magalhães, A. M. (2004). *A identidade do Ensino Superior: Política, Conhecimento e Educação numa época de Transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, S. R., & Piccinini, V. C. (2011). Mercado de trabalho: múltiplos (des)entendimentos. *Revista de Administração Pública*, 45(5), 1517-538. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/rap/v45n5/v45n5a12.pdf>
- Ruão, T., Marinho, S., Balonas, S., Melo, A. D., & Lopes, A. I. (2013). Estudar a notoriedade das marcas : o caso de uma multinacional em Portugal. *XIII Congresso Internacional Ibercom* (pp. 1290-1302). Santiago de Compostela, Espanha: IBERCOM. Obtido em 26 de 09 de 2016, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30023?mode=full>
- Santos, E., Santos, J., & Machado, J. (2015). A Importância do Marketing Pessoal em Processos de Recrutamento e Seleção e do Marketing de Relacionamento para a Qualificação Profissional. *Diálogos Interdisciplinares*, 4 (1), 44-63. Obtido em 26 de 09 de 2016, de <http://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/81/104>
- Smith, A. (1996). *A Riqueza das Nações - Investigação sobre sua natureza e suas Causas*. (L. J. Baraúna, Trad.) S. Paulo: Editora Nova Cultural, Ltda.
- Sousa, I. M. (2011). *Processo de Bolonha e Mudanças na Educação Superior: Um estudo no Ensino Superior Politécnico Português (Tese de Doutoramento)*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Valente, A. C. (2014). *Novos Mercados de Trabalho e Novas Profissões*. Lisboa: Forum Estudante - Consórcio Maior Empregabilidade.
- Vieira, D. A., & Marques, A. P. (2014). *Preparados para Trabalhar? Um estudo com diplomados do Ensino Superior e Empregadores*. Lisboa: Forum Estudante - Consórcio Maior Empregabilidade.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is – what it is not Learning and Employability*. Heslington, York: The Higher Education Academy. Obtido de [http://www.employability.ed.ac.uk/documents/Staff/HEA-Employability_in_HE\(Is,IsNot\).pdf](http://www.employability.ed.ac.uk/documents/Staff/HEA-Employability_in_HE(Is,IsNot).pdf)
- Zulauf, M. (2006). Ensino superior e desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade: explorando a visão dos estudantes. *Sociologias*, 16, 126-155. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a06n16.pdf>



Gabriela Míguez Salina
GI ESCULCA (Red de
Investigación RIES) - Universidad
de Santiago de Compostela
miguez@usc.es

Leticia López Castro
GI ESCULCA (Red de
Investigación RIES) - Universidad
de Santiago de Compostela
lopez@usc.es

Jésica Núñez García
GI ESCULCA (Red de
Investigación RIES) - Universidad
de Santiago de Compostela
Jesica.nunez.garcia@rai.usc.es

Capital cultural y rendimiento académico: participación del alumnado en la configuración de la jerarquía escolar

Cultural capital and academic performance: students' participation in the school hierarchy

Resumen

En el presente trabajo, buscamos entender en qué medida la transmisión del capital cultural familiar juega un papel importante en la determinación de las expectativas tanto laborales como profesionales del alumnado, para, en caso de encontrar una respuesta afirmativa, profundizar en la forma en que se produce esta dinámica, dentro de los nuevos ejes establecidos en torno a la incipiente sociedad de la información y del conocimiento. En este sentido, incorporamos el concepto de “empleabilidad”, con la finalidad de encontrar una asociación entre el capital cultural de las familias y las capacidades que hacen de un individuo “empleable” en el mercado laboral actual. Para ello, será necesario tener en cuenta que el capital cultural no es simplemente un subproducto o reflexión de posición de clase, sino que se trata de un factor activamente desplegable en hacer distinciones jerárquicas que contribuyen con la reproducción de las desigualdades sociales, y que, en el caso del sistema educativo, las diferencias iniciales en las dotaciones del saber-hacer cultural no se igualan durante el transcurso de la carrera educativa, sino que al contrario, se recrudecen.

Palabras clave: capital cultural; familia; rendimiento académico; empleabilidad.

Abstract

In this paper, we seek to understand what extent the transmission of family cultural capital plays an important

role in determining both job prospects and professional student, for, in case of finding an affirmative answer, deepen the way it is it produces this dynamic within the new lines established around the emerging knowledge society. In this sense, we introduced the concept of “employability”, in order to find an association between the cultural capital of families and capabilities that make an individual “employable” in today’s job market. To do this, it will be necessary to be aware that the cultural capital is not simply a product or reflection of class position, but an active pull-down factor in making hierarchical distinctions that contribute to the reproduction of social inequalities, and, in the case of the education system, the initial differences in endowments of know-how culture is not equal during the course of the educational career, but on the contrary, it intensify.

Keywords: cultural capital; family; academic performance; employability.

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, se han llevado a cabo numerosos trabajos –sobre todo en el campo de la sociología de la educación- que estudian la relación entre bajo rendimiento escolar y pertenencia a las clases bajas y alto rendimiento escolar y pertenencia a clases medias y altas (Martín Criado, Palomares y Gómez Bueno, 2000). Estas investigaciones surgen como resultado de la toma de conciencia de la creciente diferenciación y los elevados niveles de desigualdad social que caracterizan a las actuales sociedades “hipermodernas” en el seno de sus estructuras sociales.

Así, una de las teorías más relevantes emergidas en este ámbito es la referente a la “reproducción social”, a partir de los años 60 del pasado siglo (Tzanakis, 2011). Dicha teoría, tiene como una de sus principales premisas, el afirmar que los sistemas escolares reproducen y premian, bajo la adjudicación de desigual capacidad intelectual o interés frente al conocimiento, lo que, en realidad, son las consecuencias de las asimetrías sociales que existen de manera simbólica en la escuela.

Uno de los representantes más destacados de esta teoría es sin duda el sociólogo Pierre Bourdieu, quien se encargará de estudiar las relaciones en los diferentes espacios sociales e incorporará el término de “capital cultural”, como herramienta para analizar la medida en que la familiaridad con la cultura dominante de la sociedad y la educación contribuyen a la reproducción social y la reproducción de las relaciones e instituciones sociales. El capital cultural es entendido como un conjunto de capacidades encarnadas que son adquiridas como una herencia socialmente transmitida (Bennett y Silva, 2011).

Los títulos asociados al capital cultural que permite acumular la educación, son en última instancia la certificación institucional de la legitimidad del capital incorporado y por lo tanto de la solvencia, destrezas y competencias del portador. El acto o rito de institución escolar de graduación (titulación), confiere el tener las condiciones y la facultad para usar y ejercer capital cultural (Télez, 2002).

Según Bourdieu (1979), la escuela hace poco más que entregar conocimiento a los herederos legítimos, es decir, a aquellos que ya cuentan con competencias que les permiten acumular más cultura. En cambio, se plantea que la discontinuidad entre las formas culturales que presupone la escuela y aquellas que son propias de las clases dominadas, impide que los estudiantes de estas clases se apropien de la cultura dominante.

Asimismo, este autor junto a Jean-Claude Passeron en su obra “los herederos” (1964), se propone explicar las relaciones entre el sistema educativo, la estructura ocupacional de las clases y la distribución de las prácticas culturales. De este modo, estos teóricos encontraron que las instituciones escolares actuaban, de forma predominante, otorgando títulos y reconocimientos escolares a quienes formaban parte de situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que a partir de estas acciones, se lograba una legitimación y un refuerzo de las desigualdades sociales de origen, a las que se solía describir como “dones naturales de inteligencia”.

Por otra parte, paralelamente a las investigaciones de la reproducción social, surgirán una serie de estudios que se van a centrar, dentro de la socialización familiar, en la dimensión lingüística como aspecto fundamental en el éxito escolar. Tal es el caso de Basil Bernstein (1993), quien explica los procesos reproductivos en la escuela a través de una diferenciación lingüística interna, por él descrita como códigos. De acuerdo con Bernstein, en la escuela se manejan dos tipos diferentes de códigos: el código restringido y el código elaborado. El código restringido se caracteriza por una menor diferenciación léxica, construcciones simples, primacía del canal extra-verbal, una restringida gama de construcciones sintácticas organizadas de modo rígido, un discurso rápido, fluido, con escasas indicaciones articulatorias y un bajo nivel de causalidad. El código elaborado, por su parte, supone una mayor diferenciación léxica, construcciones más complejas, una primacía del canal verbal, una amplia gama de construcciones sintácticas organizadas de modo flexible, significados articulados y estructurados racionalmente y elaboración de causalidad. Por supuesto, sería este último código considerado como válido para los intereses escolares.

De este modo, Bernstein se interroga sobre el significado que podrían tener aquellas diferencias de clase para la socialización lingüística de los niños y posteriormente, en el proceso de diálogo y prácticas pedagógicas (Brunner, 2010). A la idea de los códigos familiares, se le sumaría la de que la escuela, en efecto, posee unos principios regulativos de los sistemas de comunicación que la conforman; es decir, su organización curricular, sus prácticas y sus procesos de evaluación están mediados por unos códigos específicos que se regulan de acuerdo con las exigencias del sistema económico predominante.

Estas y otras teorías han intentado aclarar los procesos de jerarquización y desigualdad de oportunidades que se reproducen en la escuela, trayendo como consecuencia un desigual acceso a los estudios superiores, y con ello, una menor posibilidad por parte de los alumnos de las clases sociales más bajas de incorporarse en el mercado laboral con profesiones reconocidas por un elevado estatus tanto económico como social. En este sentido, Bourdieu (1993) argumenta que el sistema actual, que suele ser descrito como dinámico, flexible, etc., no lo es tanto, cuando se trata de reconocer e incorporar a colectivos pertenecientes a otras esferas sociales, ya que lo que se suele producir es un relevo en los puestos de trabajo entre personas que comparten unos determinados recursos y capitales.

En el estudio que nos ocupa recogemos en primer lugar, la definición hecha por Pierre Bourdieu sobre capital cultural, relacionándolo con la consecución del reconocimiento y el éxito en la escuela, así como los elevados niveles de fracaso escolar entre los jóvenes pertenecientes a estratos sociales que no entran en la dinámica de los “códigos” y las estructuras internas escolares. Posteriormente, incorporamos el tema de la “empleabilidad” y su repercusión en el lenguaje académico, para explicar los nuevos requisitos exigidos a los alumnos para una posterior incorporación en el mercado laboral. Finalmente, explicamos cómo el capital cultural puede influir en una mayor o menor futura empleabilidad en el estudiantado dependiendo de los contextos y características específicas de los colectivos implicados.

2. CAPITAL CULTURAL COMO CONFIGURADOR DE LAS JERARQUÍAS ESCOLARES

La teoría del capital cultural fue desarrollada a mediados de los años 60 por Pierre Bourdieu (1979), y en ella se argumenta que las prácticas culturales de las personas surgen como manifestación de la interiorización inconsciente de esquemas cognitivos y afectivos, que este autor entiende como «disposiciones» y de las constricciones estructurales relativas principalmente a la dotación diferencial de los capitales cultural y económico. Esto implica que las personas con una educación formal más amplia, mejores recursos económicos y un origen social más elevado tendrán un comportamiento cultural más sofisticado, que será reconocido como legítimo dentro de la sociedad (Gayo, 2013).

Para Bourdieu, el proceso inicial de acumulación de capital cultural comienza inconscientemente por las relaciones entre los miembros de las familias, abarcando prácticamente todo el proceso de socialización primaria. Así, este autor traza un espacio social que divide a la sociedad en dos dimensiones, cultural y económica, resaltando que los recursos culturales y económicos están distribuidos desigualmente entre los miembros de una sociedad, y que llevan a las desigualdades en cuanto a las oportunidades vitales. La posición social y el entorno familiar proporcionan a los individuos recursos sociales y culturales que si se “invierten” activamente, rinden beneficios sociales. El poder que se ejercita a través del capital cultural cambia las vidas de otras personas a través de la exclusión y la imposición simbólica, legitimando las reivindicaciones que postulan la superioridad de ciertas prácticas y normas culturales específicas e institucionalizando estas reivindicaciones para regular el comportamiento y el acceso a los recursos (Bourdieu y Passeron 2003).

Por otra parte, el concepto de capital cultural que maneja Bourdieu se encuentra dividido en tres estados: el «incorporado», es decir, disposiciones duraderas del cuerpo y la mente; el «institucionalizado», esto es, títulos culturales y educativos concedidos por instituciones; y el «objetivado», o los bienes culturales relativos a los conocimientos y la información distintiva de una herencia cultural común. El capital cultural objetivado y, sobre todo, el incorporado pueden ser fácilmente transformados en capital educativo (Téllez, 2002).

Específicamente, en el ámbito escolar, Bourdieu y Passeron (2003) mencionan que las desigualdades sociales son medidas a partir de los signos de sus manifestaciones: las notas y apreciaciones que ponen los docentes, las tasas de repetidores, el ingreso a clases de recuperación o a jerarquías “no nobles” que sancionan graves dificultades, la salida definitiva del sistema escolar; etcétera. Al poner en relación los indicadores de “fracaso escolar” y las propiedades socioculturales de las familias de los alumnos (medidas sociológicamente con ayuda de la categoría socio profesional y el nivel de estudios alcanzado por padre y madre), esos enfoques macrosociológicos abordan la reproducción de la estructura de clases, las relaciones de fuerza entre arbitrariedades culturales, la reproducción de la estructura de distribución de capitales y, sobre todo, el capital cultural.

A este respecto, Bourdieu observa que la evaluación escolar va más allá de una simple verificación del aprendizaje, incluyendo un verdadero juzgamiento cultural y hasta moral de los alumnos. Se evalúa

que los alumnos tengan un estilo elegante de hablar, de escribir y hasta de comportarse, que sean intelectualmente curiosos, interesados y disciplinados, que sepan cumplir adecuadamente las reglas de la "buena educación". Estas exigencias sólo pueden ser plenamente atendidas por quien fue previamente socializado en esos valores.

De esta forma, la condición de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto al "éxito escolar", es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase (Télez, 2002).

El concepto de capital cultural proporciona una visión innovadora del proceso por el cual los recursos culturales y sociales de la vida familiar moldean sutilmente el logro escolar. De cara a las escuelas y los profesores, esto implica que la colaboración con las familias más necesitadas tendrá pobres resultados si no se reconoce su diversidad, y se les trata como un grupo homogéneo.

En resumen, dependiendo de la posición social ocupada por las familias de los alumnos, estos serán introducidos en la jerarquía escolar como integrantes de la parte alta, si efectivamente, en su medio familiar cuentan con los recursos tanto económicos como culturales propios de las altas esferas, compartiendo de esta forma los "códigos" y las "estructuras" legitimadas por el sistema dominante, o si por el contrario, al pertenecer a familias con un poder adquisitivo menor, y por tanto, con un lenguaje y unas disposiciones diferentes a las socialmente establecidas como válidas, el alumnado quedará relegado a la parte más baja de esta jerarquía, lo que le dificultaría alcanzar ese capital cultural "institucionalizado" del que habla Bourdieu, como todas aquellas certificaciones escolares que le aseguran al estudiante una categoría elevada dentro del mundo académico, y una posterior inserción más efectiva en el mercado laboral.

3. EMPLEABILIDAD Y ESCUELA: UN ACERCAMIENTO TEÓRICO

Las actuales sociedades modernas se encuentran caracterizadas por un fenómeno que ha hecho variar en gran medida al mercado del trabajo: la globalización. Este hecho ha supuesto, entre otras cosas, la puesta en alza de la competencia a través de la liberalización de los mercados, las mejoras tecnológicas, la intensificación de la mano de obra y la lucha empresarial por mejorar la productividad, y la calidad como pilar de la competitividad, como aspectos que exigen repensar las cualidades pretendidas en los trabajadores. Estos procesos traen como consecuencia la necesidad de un cambio en las capacidades de adaptación de los trabajadores a estos nuevos métodos de producción "dinámicos", siendo cada vez más común ver cómo crecen las tareas que pueden realizar los empleados (Formichella y London, 2013).

En función de estas transformaciones, se ha ido moldeando y ajustando el perfil de los empleados solicitados por las empresas y organizaciones. Además, el contrato social se ha modificado, siendo el "empleo para toda la vida" sustituido por una movilidad laboral casi permanente. En este contexto, los trabajadores no sólo deben poseer cualificaciones necesarias para adquirir un empleo, sino ser lo suficientemente versátiles para mantenerlo.

Para mantener estas condiciones de competencia permanente, se introduce la teoría del Capital Humano que explica que las calificaciones formales que un trabajador posee son sus "inversiones" previas en educación y otras capacitaciones. Bajo este paradigma, la mayoría de los estudios se limitan al análisis del nivel educativo (escolarización) como indicador de las cualificaciones necesarias para acceder a un empleo. Sin embargo, teniendo en cuenta que estamos hablando de sujetos que vienen de entornos sociales diferenciados y que cuentan con diferentes capitales culturales, es posible argumentar que, aun teniendo el mismo nivel de educación formal, no son iguales entre sí, lo cual plantea características distintivas que se destacan en el mercado laboral. Las diferencias pueden encontrarse en el concepto de empleabilidad, definido como la habilidad para obtener o conservar un empleo (Campos 2003).

Este término en la actualidad es entendido como la probabilidad de acceder a una vacante en un mercado de trabajo específico a partir de los atributos con los cuales está dotado el buscador, que son los que le permiten superar los obstáculos que le impone el mercado.

De esta forma, se estableció que la empleabilidad de un individuo depende de que cómo se haya desarrollado su proceso de socialización. Aquí se introduce el papel de la educación -tanto formal como informal- en el mercado laboral especialmente en lo que concierne a la vinculación del nivel educativo con el de salarios. Así, será Schultz (1960) quien proponga tratar la educación como una inversión, puesto que ésta es una cualidad recibida por la persona, y sus consecuencias, como una forma de capital. En estos términos, la educación debe ser considerada como parte integral de la persona, y por tanto, no puede ser tratada como un bien cualquiera acorde a las instituciones del mercado.

En definitiva, la educación, en cualquiera de sus manifestaciones, y el entorno en el que el sujeto crece y se desarrolla pueden dar o no lugar al surgimiento de aptitudes y actitudes que lo hagan más empleable. Mientras que las aptitudes están más relacionadas con la clase de conocimientos que se imparten por

medio de la educación (asociada a contenidos formales), las actitudes lo están con la forma en la que se transmiten esos conocimientos (en la educación formal) y el rol de la familia y del ambiente en este proceso.

De acuerdo con Formichella y London (2013), durante el proceso de formación para la empleabilidad, es necesario que se eduque a los individuos con la finalidad de que “aprendan a aprender de manera permanente, a hacer y a ser”. Esto implicaría aprehender el significado de las cosas, que sirva para que la persona sea capaz de comprender los datos a los que accede. También se hace necesaria la construcción de capacidades para crear y tomar decisiones con criterio. El aprender a hacer se relaciona con la obtención de habilidades técnicas, mientras que el aprender a ser se vincula con el desarrollo de habilidades personales, tales como autoestima, responsabilidad, sociabilidad, valores, capacidad de escuchar, comunicarse y relacionarse con los demás, entre otras.

Según estas autoras, la práctica y la actitud para el aprendizaje deben comenzar en la infancia, en el hogar de cada individuo, y deben continuar en la escuela. De esta forma, es importante resaltar aquí el papel que juegan los estratos sociales de los que forman parte los estudiantes, ya que tendrán más posibilidades de obtener esos “aprendizajes válidos para el mercado de trabajo” en hogares en los que haya un importante capital social y los padres se encuentren efectivamente, bien insertados en el mercado laboral.

En síntesis, siguiendo este enfoque, y la teoría del capital humano, en el mundo actual la educación y la formación se constituyen como los pilares de la empleabilidad de un sujeto, haciendo necesaria durante el proceso de escolarización y posterior formación continua la presencia de contenidos nuevos que incluyan metodologías “innovadoras”, pero, estas teorías recogen que para que se pueda hacer efectivo este ciclo, se considera vital la predisposición personal de elaborar un proceso de formación durante toda la vida, la cual puede estar la mayoría de las veces condicionada por el ambiente en el que la persona nace y establece sus relaciones sociales.

4. INFLUENCIA DEL CAPITAL CULTURAL EN LA EMPLEABILIDAD DEL ALUMNADO

Las teorías de la reproducción social y cultural, ponen de manifiesto la influencia que tiene la jerarquización escolar en el rendimiento académico del alumnado, resaltando el hecho de que aquellos alumnos que no se encuentran familiarizados con los saberes y prácticas culturales de la escuela, lo tendrán más difícil para alcanzar una inclusión social y académica.

Por otra parte, debido a las altas tasas de desempleo juvenil en Europa, diversos estudios y autores se han dedicado en los últimos años a estudiar temas relacionados con la inserción laboral de este colectivo. Así, han surgido términos como “empleabilidad” “flexibilidad” “dinamización” “emprendimiento” etc., que se utilizan para explicar este fenómeno y para proponer medidas que favorezcan la incorporación de los jóvenes en el mercado de trabajo.

En la comunicación que nos ocupa, nos centramos en el concepto de empleabilidad, e intentamos relacionar el mismo con el de capital cultural incorporado del alumnado, destacando la influencia de este último en las capacidades desarrolladas por los estudiantes en sus procesos de incorporación en el mercado laboral.

Para explicar esto, en primer lugar consideramos necesario resaltar los escritos sobre reproducción social de Bourdieu (1979), quien se preocupó por explicar cómo la mediación del capital cultural entre el sistema productivo y el educativo se manifiesta en una combinación de conocimientos, actitudes y capacidades. La dominación cultural aparece así como un sistema destinado a la construcción de una serie de fronteras simbólicas entre los grupos que, a la postre, acaban justificando la estratificación social.

Según este paradigma, los miembros de clases medias se caracterizarían por una mayor aspiración al logro, que iría acompañada por una ética del esfuerzo y una disposición a posponer las gratificaciones inmediatas en favor de los objetivos futuros. En las clases obreras, por el contrario, no se daría este “síndrome del logro”, sino que por el contrario, predominaría una actitud fatalista ante la vida, centrada más en el presente que en la previsión del futuro y sin gusto por el esfuerzo y la competición. La transmisión de estos valores a los niños condicionaría así su éxito escolar: los de clase media serían capaces de posponer las gratificaciones y se esforzarían por lograr el éxito, mientras que los de clase baja no se esforzarían ni buscarían el éxito: serían incapaces de posponer las gratificaciones presentes a cambio de la consecución de objetivos futuros (Bourdieu y Passeron, 1970).

El reparto vigente de medios económicos, culturales y sociales tiende a reproducirse mediante mecanismos de transmisión específicos. Los sistemas educativos proporcionan estos mecanismos, y constituyen lugares centrales para la acumulación y la legitimación de los recursos culturales, así como para la institucionalización del capital cultural a través de títulos y acreditaciones. Pese a que al introducir el concepto de capital cultural Bourdieu no se centró sobre las interacciones entre familia y escuela, su análisis sugiere la importancia de la clase y las prácticas culturales asociadas en la mediación de la participación de padres y niños en el sistema escolar. Su teoría reivindica que las desigualdades según la clase social en el logro escolar tienen su raíz en la distribución social del capital cultural. Por otra parte, la reproducción

educativa lleva a la reproducción social, según Bourdieu; la educación prescribe los puestos de ocupación laboral y así legitima las desigualdades sociales. Las familias de clases alta y media parecen tener la capacidad de emplear sus ventajas económicas y su conocimiento del sistema público; así su esfuerzo educativo tiene más “recompensas” en términos de reconocimiento del logro (Symeou, 2006).

Bourdieu también expone que algunas formas de capital obtienen su valor en determinados mercados o campos (como la academia, los negocios, o el mundo del arte) en los que se pueden utilizar ventajosamente. Los diferentes grupos sociales pueden manejar atributos simbólicos y recursos distintos de las formas dominantes de capital cultural, y éstos pueden ser valorados en algunos dominios sociales, pero no en los círculos institucionales dominantes (Téllez, 2002).

Teniendo en cuenta lo anterior, si partimos de la premisa de que los estudiantes con mayor capital cultural, se integrarán de manera más eficaz en el sistema educativo, y por tanto, podrán aspirar a estudiar carreras con un estatus social más elevado y con un mayor reconocimiento tanto social como económico dentro de la sociedad, es posible entonces establecer, teniendo en consideración que como ya se mencionó, la empleabilidad de un individuo depende de que cómo se haya desarrollado su proceso de socialización, que un mayor nivel de capital cultural en todos sus estados y formas, trae consigo la posibilidad de un mayor desarrollo de las capacidades que hacen más “empleable” a un individuo. De este modo, si los estudiantes de clases altas tienden a demostrar conocimientos mejor ajustados al modelo ideal imperante entre los profesores, traducidos en pautas de socialización distintivas de cada clase social, podríamos inferir, que son estas mismas pautas las que pueden influir en el desarrollo de una mayor o menor empleabilidad de los jóvenes.

5. CONCLUSIONES

La teoría de la reproducción y sus diferentes explicaciones acerca del papel y de la función de la educación han resultado invaluable, pues han contribuido a un entendimiento más amplio de la naturaleza política de la enseñanza y su relación con la sociedad dominante. Pero, debemos tener en cuenta que la teoría no ha conseguido proporcionar una ciencia crítica de la enseñanza en términos más amplios. Los teóricos de la reproducción han puesto un gran énfasis en la idea de dominación en sus análisis y han fracasado en proporcionar una comprensión más amplia de cómo los maestros, los estudiantes y otros sujetos humanos se reúnen en un contexto histórico social determinado tanto para crear como para reproducir las condiciones de su existencia. Más específicamente, las razones que dan los teóricos de la reproducción sobre la enseñanza se han conformado, a menudo, con base en versiones estructural-funcionalistas del marxismo que subrayan que la historia se hace “a espaldas” de los miembros de la sociedad.

Por otra parte, las definiciones del capital humano sobre las funciones de la educación, se olvidan en muchos casos de que el sistema de enseñanza efectivamente aporta una contribución a la reproducción de la estructura social, al sancionar la transmisión hereditaria del capital cultural. Así, esta teoría, a pesar de sus connotaciones humanistas, no escapa a un economicismo que ignora el hecho de que el rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia.

A pesar de que son innumerables los trabajos desarrollados en el ámbito de la teoría de la reproducción, el capital cultural, y la influencia de estos en el rendimiento académico y en la inclusión social, en la actualidad es difícil encontrar investigaciones que intenten relacionar los conceptos anteriores con las nuevas teorías desarrolladas para explicar el panorama económico actual, entendemos que esto se debe a una incompatibilidad de conceptos, pero consideramos importante que se lleven a cabo estudios al respecto, puesto que de lo que se trata es de intentar construir herramientas que sirvan para mejorar la vida de las personas, y en consecuencia, es necesario considerar tanto teoría como práctica y acercarnos a las realidades actuales, con la finalidad de poder ajustar estos modelos a las necesidades existentes. Se trata pues de una tarea compleja, pero necesaria desde nuestro punto de vista para encontrar soluciones a los problemas relacionados con la desigualdad social y el desempleo que hoy en día se presentan de forma acuciante en nuestras sociedades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bennet, T., y Silva, E. (2011). Introduction: Cultural capital- Histories, limits, prospects. *Poetics*, 39, 427-443.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1993). Los poderes y su reproducción. En H. Velasco, F. García, y A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de Antropología para educadores* (pp. 389- 429). Madrid: Trotta.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Brunner, J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Revista de Pensamiento Educativo*, 46, 17-44.
- Campos, G. (2003). Implicaciones económicas del concepto de empleabilidad, *Aportes*, 23, 101-111.
- Formichella, M., y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 79-91.
- Gayo, M. (2013). La teoría del capital cultural y la participación cultural de los jóvenes. El caso chileno como ejemplo. *Última década*, 38, 141-171.
- Martín Criado, E., Fernández, F., y Gómez Bueno, C. (2000). Éxito escolar y familias de clase obrera. En Lluís Samper (Ed.), *Familia, cultura y Educación* (pp. 35-57). Lleida: Universidad de Lleida
- Schultz, T. (1960). Capital Formation by Education. *Journal of Political Economy*, 68(6), 571-583.
- Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos hacer para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela?. *Cultura y Educación*, 18(3), 219-229.
- Télez, G. (2002). *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tzanakis, M. (2011). Bourdieu's Social Reproduction Thesis and The Role of Cultural Capital in Educational Attainment: A Critical Review of Key Empirical Studies. *Educate*, 11(1), 76-90.



Maria do Céu Taveira

Escola de Psicologia,
Universidade do Minho, Braga,
Portugal
ceuta@psi.uminho.pt

Rita Martins

Escola de Psicologia,
Universidade do Minho, Braga,
Portugal

Íris M. Oliveira

Escola de Psicologia,
Universidade do Minho, Braga,
Portugal

Cátia Marques

Escola de Psicologia,
Universidade do Minho, Braga,
Portugal

Filipa Silva

Escola de Psicologia,
Universidade do Minho, Braga,
Portugal

Transições no Ensino Superior: Relações com Stress Percebido e Ajustamento Académico

O desenvolvimento de carreira é um processo que inclui transições académicas e de trabalho esperadas e inesperadas. Perante contínuas mudanças socioeconómicas, importa perceber como os jovens vivenciam essas transições e o seu impacto nos projetos de vida. Este trabalho pretende relacionar mudanças materiais e psicológicas inerentes à transição para o Mestrado, com o stress e o ajustamento académico. Participaram 228 jovens de ambos os sexos (Idade = 23.49) de Mestrados em Ciências Exatas e Ciências Sociais e Humanas. Utilizaram-se a Escala de Impacto das Transições, o Questionário de Ajustamento Académico e a Escala do Stress Percebido-10. Os coeficientes de correlação de Pearson sugeriram relações positivas e estatisticamente significativas entre mudanças materiais e psicológicas com o stress percebido e relações negativas entre a mudança psicológica e a subescala satisfação com a vida. Importa conduzir intervenções com jovens universitários, favorecendo o coping com transições e a atribuição de sentido à mudança.

Palavras-chave: Transição, carreira, jovens, ensino superior

Introdução

O desenvolvimento de carreira é um processo que ocorre ao longo da vida e que inclui transições pessoais, académicas e laborais. Numa sociedade moderna pautada por contínuas mudanças socioeconómicas e do mundo de trabalho, os indivíduos são desafiados a lidar com a incerteza e a ativar prontidão e agência para se adaptar às múltiplas transições com que se deparam ao longo da vida (Savickas, 2005).

O conceito de transição tem sido teoricamente distinguido do conceito de mudança (Schlossberg, 1981). Enquanto a mudança diz respeito a questões situacionais, a transição constitui um processo psicológico que denota o modo como o indivíduo percebe uma transição e as suas respetivas mudanças (Martins, 2015). Assim, uma transição gera mudanças na vida das pessoas, como por exemplo, nas relações, nos papéis que desempenham e nas representações de si e do mundo (Schlossberg,

1981). Ao longo da vida, os indivíduos podem confrontar-se com três tipos de transições, nomeadamente as antecipadas (e.g., entrada na universidade), as não antecipadas/imprevistas (e.g., ser demitido) e os não-eventos (e.g., esperar ser promovido e tal não ocorrer) (Schlossberg, Waters e Goodman, 1995).

Estes três tipos de transições podem ser vivenciados no ensino superior, o qual apresenta desafios e exigências que interferem nas vertentes académica, profissional, pessoal e social das vidas dos estudantes (Fernandes & Almeida, 2005). As transições no ensino superior podem ser percebidas de forma distinta entre os indivíduos. Enquanto alguns estudantes podem percecioner as transições como crises e sentir-se mais vulneráveis, outros podem encará-las com otimismo e percebê-las como oportunidades de crescimento e aprendizagem (Santos, 2001, citado por Bento & Mendes, 2007).

Estas diferentes perceções têm vindo a ser empiricamente sustentadas. Existe evidência de que, no ensino superior, os indivíduos podem experienciar dificuldades na adaptação a mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, no estudo mais autónomo, na definição de objetivos académicos e profissionais, entre outros (e.g., Soares, Almeida, Dinis, & Guisande, 2006). Em contrapartida, os estudantes podem perceber o contexto universitário como uma oportunidade para crescer (Cuervo & Corellan, 1998) e apresentar maior satisfação académica, bem-estar subjetivo, envolvimento nas tarefas académicas e menores níveis de stresse (e.g., Araújo, Costa, Casanova, & Almeida, 2014; Imaginário, 2011; Lent, 2004; Lent, Brown, & Hackett, 1994; Lent, Taveira, & Lobo, 2012).

Reconhecendo os desafios do ensino superior e as transições inerentes a este contexto, importa perceber como os jovens vivenciam essas transições e qual o seu impacto nos seus projetos de vida. Este estudo tem como objetivo analisar as relações entre as mudanças materiais e psicológicas inerentes à transição para o 1.º ano do 2.º ciclo de estudos superiores, com o stresse e o ajustamento académico. A opção por esta transição prende-se com a necessidade de colmatar uma lacuna na investigação, que se tem maioritariamente focado na transição entre o ensino secundário e superior, descureando outras transições ao longo do percurso universitário (Martins, 2015). É, pois, necessário aprofundar conhecimento científico sobre o modo como os jovens percebem e se adaptam às transições com que se confrontam ao longo do ensino superior, podendo tal ter impacto na adaptação a futuras transições de vida.

MÉTODO

Participantes

Este estudo foi conduzido com 228 estudantes, 184 (81.4%) mulheres e 42 (18.6%) homens, com idades entre os 20 e os 52 anos (Midade = 23.49, DP = 4.67). A maioria dos participantes era de nacionalidade Portuguesa (98.7%) e não registava retenções no seu percurso académico (69.2%). Aquando da condução deste trabalho, os participantes frequentavam o 1.º ano do 2.º ciclo de estudos do ensino superior em Ciências (14.5%), Ciências da Educação e Formação de Professores (22.8%), Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviço (47.4%), Economia, Gestão e Contabilidade (2.2%), Saúde (7.5%) e Tecnologia (5.7%), em instituições de ensino superior público e privado dos distritos de Braga, Porto, Vila Real e Viseu.

MEDIDAS

Questionário Sociodemográfico (Martins, 2015)

O Questionário Sociodemográfico favorece a recolha de informação sociodemográfica e académica, tal como o sexo, idade, curso e instituição de ensino superior.

Escala de Impacto das Transições (EIT; Svob, Brown, Reddon, Uzer, & Lee, 2013; adaptado por Martins, 2015)

A EIT é uma medida de autorrelato que avalia a mudança em transições de vida. Inclui 12 itens respondidos numa escala Likert de cinco pontos, entre 1 “Discordo completamente” a 5 “Concordo completamente”. Pontuações mais elevadas são interpretadas como maior mudança numa determinada transição. O estudo de adaptação e validação da EIT para a população Portuguesa apontou para uma solução de dois fatores – mudança material e mudança psicológica – com estimativas de consistência interna de .86 e .89, respetivamente.

Escala do Stresse Percecionado-10 (PSS-10; Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983; adaptado por Trigo, Canudo, Branco, & Silva, 2010)

A PSS-10 é uma medida de autorrelato que avalia pensamentos, sentimentos e comportamento percebidos como stressantes, por referência ao último mês. Utilizou-se a versão constituída por 10 itens, respondidos numa escala Likert de cinco pontos, entre 0 “Nunca” a 4 “Muito frequente”. Após tratamento

de itens apresentados de forma inversa, pontuações mais elevadas traduzem maiores níveis de stresse percebido no último mês. A versão Portuguesa da PSS-10 apresenta uma estrutura unifatorial e consistência interna de .87.

Questionário de Ajustamento Académico (QAA; Lent, 2004; adaptado por Lent, Taveira, Sheu, & Singley, 2009)

O QAA é uma medida de autorrelato que avalia o ajustamento académico. Inclui 51 respondidos em escalas Likert de nove pontos, entre 0 "Nenhuma confiança" a 9 "Plena confiança", ou cinco pontos, entre 1 "Discordo fortemente"/"Nenhum progresso" a 5 "Concordo fortemente"/"Excelente progresso", ou sete pontos, entre 1 "Discordo fortemente" a 7 "Concordo fortemente". Os itens distribuem-se em seis fatores, nomeadamente (i) autoeficácia em tarefas e perante obstáculos académicos, (ii) perceção de alcance e progresso em objetivos académicos, (iii) perceção de suporte, (iv) satisfação académica, (v) afeto situacional, e (vi) satisfação com a vida. Pontuações mais elevadas são interpretadas como expectativas de autoeficácia mais favoráveis, progresso percebido rumo a objetivos académicos, afeto situacional positivo, maior suporte percebido, satisfação académica e satisfação com a vida. A medida apresenta estimativas de consistência interna entre .71 e .90. Procedimentos

Obtiveram-se os consentimentos das instituições de ensino superior e dos estudantes para conduzir este estudo. Em Janeiro e Fevereiro 2015, os dados foram recolhidos em contexto de sala de aula e em grupo, durante aproximadamente 40 minutos. Garantiu-se a confidencialidade ao longo deste trabalho.

ANÁLISES

Os dados foram analisados com o Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS), versão 22.0 para Windows. Calcularam-se coeficientes de correlação para testar as relações entre as mudanças materiais e psicológica s inerentes à transição para o Mestrado,

com o stresse percebido e o ajustamento académico. Perante evidência de não-normalidade da distribuição das variáveis, contrastaram-se resultados de coeficientes de correlação paramétricos e não-paramétricos (i.e., Pearson e Spearman). Os resultados paramétricos foram reportados quando ambos os testes sustentavam a rejeição/retenção da hipótese nula, apresentando resultados não-paramétricos quando tal não se verificava (Martins, 2011).

RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta os resultados dos coeficientes de correlação entre as mudanças materiais e psicológicas inerentes à transição para o 1.º ano do 2.º ciclo de estudos superiores, o stresse percebido e o ajustamento académico.

Tabela 1.

Correlações entre as mudanças na transição, o ajustamento académico e o stresse percebido.

	MM	MP	SP	AE	PO	PS	SA	AS	SV
MM	1								
MP	.47***	1							
SP	.23***	.36**	1						
AE	-.02	.02	-.04	1					
PO	-.04	-.05	-.12	.61***	1				
PS	.09	.06	.06	.39***	.49**	1			
SA	-.02	-.02	-.12	.51***	.49**	.56***	1		
AS	-.02	-.13	-.15*	.58**	.58**	.49***	.64***	1	
SV	-.10	-.13*	-.13*	.39***	.39**	.52***	.56***	.53***	1

Nota. MM = Mudança material. MP = Mudança psicológica. AE = Autoeficácia em tarefas e perante obstáculos académicos. PO = Perceção de alcance e progresso em objetivos académicos. PS = Perceção

de suporte. SA = Satisfação acadêmica. AS = Afeto situacional. SV = Satisfação com a Vida. SP = Stresse percebido.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Os resultados sugerem uma relação positiva e estatisticamente significativa entre as mudanças materiais e psicológicas na transição para o Mestrado. Estudantes que reportam maior mudança material, reportam similarmente maior mudança psicológica nessa transição.

Por sua vez, encontraram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre o stresse percebido e as mudanças materiais e psicológicas inerentes à transição para o 2.º ciclo de estudos superiores. Participantes que percebem maiores mudanças materiais e psicológicas nessa transição, reportam também maiores níveis de stresse.

Os resultados apontaram ainda para uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a mudança psicológica na transição para o Mestrado e a satisfação com a vida. Estudantes que reportam maior mudança psicológica nessa transição, apresentam menor satisfação com a vida em geral.

DISCUSSÃO

Este trabalho procurou testar relações entre as mudanças materiais e psicológicas inerentes à transição para o 1.º ano do 2.º ciclo de estudos superiores, com o stresse percebido e o ajustamento académico. Os resultados sugerem que a transição para o Mestrado é importante no percurso académico dos jovens, incluindo mudanças materiais, como alterações no envolvimento em atividades e na rede de relações, bem como mudanças psicológicas,

como variações nos estados emocionais e reconstrução do autoconceito. Assim, sustenta-se a necessidade de aprofundar conhecimento científico sobre a adaptação dos indivíduos às múltiplas transições com que se deparam durante o ensino superior (Martins, 2015).

Este estudo sugeriu também que mudanças materiais e psicológicas na transição para o Mestrado se associam ao stresse percebido pelos estudantes. Este resultado vai ao encontro de literatura que sugere que os jovens se podem sentir mais vulneráveis e experienciar maior stresse perante as exigências do ensino superior (Santos, 2001, citado por Bento & Mendes, 2007; Soares et al., 2006).

Os resultados deste trabalho indicaram ainda que a mudança psicológica na transição para o Mestrado se relaciona negativamente com a satisfação com a vida. Tal parece ser consistente com literatura que sugere que as transições têm impacto no autoconceito, nas representações que os indivíduos constroem acerca do meio e na atribuição de sentido à mudança (Schlossberg, 1981). Ainda assim, este resultado poderá ser futuramente clarificado, através de estudos com designs qualitativos ou mistos, que atendam aos significados que os indivíduos constroem acerca do ensino superior e à saliência das mudanças materiais e psicológicas na sua satisfação com a vida em geral.

Com base neste estudo, podem discutir-se implicações para a investigação e para a prática. Quanto à investigação, este trabalho poderá estimular atenção às múltiplas transições com que os jovens se confrontam ao longo do ensino superior (Martins, 2015). Numa perspetiva desenvolvimentista de carreira, importa conduzir estudos com design longitudinal, que atravessem a infância, a adolescência e a idade adulta. Esses estudos poderiam identificar semelhanças/diferenças na adaptação dos indivíduos a transições antecipadas, não antecipadas/imprevistas e não eventos (Schlossberg et al., 1995), bem como contribuir para um levantamento de fatores pessoais e contextuais facilitadores da adaptabilidade de carreira e do coping com transições ao longo do ciclo de vida.

No que respeita à intervenção, este estudo sustenta a importância e a necessidade de as instituições de ensino superior disponibilizarem serviços de Psicologia e programas estruturados de acolhimento e acompanhamento educativo, a que os estudantes possam ter acesso nas diferentes fases e transições do seu percurso académico. Por exemplo, os serviços de Psicologia podem apoiar processos de tomada de decisão de carreira e de (re)construção de significados acerca do ensino superior e respetivas transições no âmbito de um projeto de vida mais alargado (Savickas, 2005). Podem também apoiar a reflexão acerca de experiências e oportunidades em contexto universitário, fomentando otimismo e confiança para superar os desafios vigentes nesse contexto (Cuervo & Corellan, 1998). Os serviços de Psicologia podem ainda colaborar no planeamento, implementação, monitorização e avaliação de programas de acompanhamento educativo dos estudantes no ensino superior, focados, por exemplo, na autorregulação da aprendizagem e na gestão do stresse.

REFERÊNCIAS

- Araújo, A.M., Costa, A.R., Casanova, J.R., Almeida, L.S. (2014). Questionário de Percepções Académicas-Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi*, 4(1), 156-178.
- Bento, A., & Mendes, G. (2007). A transição do ensino secundário para o ensino superior: Fatores contributivos para uma boa adaptação e relação com o sucesso académico universitário. Em C.Reis, & F.Neves (Coord.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 245-251). Porto, Portugal: Legis Editora.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396. doi: 10.2307/2136404
- Cuervo, J.C., & Corellan, A.V. (1998). Evaluación de las necesidades de los alumnos universitarios sobre el servicio de orientación de la Universidad de la Coruña (SAPE). Em L.S. Almeida, M.J. Gomes, P.B. Albuquerque, & S. Caires (Orgs.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 398-403). Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, 40, 267-278.
- Imaginário, S. (2011). *Bem-estar subjetivo e ajustamento académico em alunos do ensino superior. Tese de Mestrado não publicada. Faro, Portugal: Universidade do Algarve.*
- Lent, R.W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509. doi: 10.1037/0022-0167.51.4.482
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R.W., Taveira, M.C., & Lobo, C.C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behaviour*, 80, 362-371. doi: 10.1016/j.jvb.2011.08.009
- Lent, R.W., Taveira, M.C., Sheu, H, 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
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir* (pp. 11-42). Braga, Portugal: Psiquilíbrios.
- Martins, R. (2015). *Validação da Transitional Impact Scale em estudantes de mestrado portugueses. Tese de Mestrado não publicada. Braga, Portugal: Universidade do Minho.*
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Schlossberg, N.K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9, 2-18. doi: 10.1177/001100008100900202
- Schlossberg, N.K., Waters, E.B., & Goodman, J. (1995). *Counseling Adults in Transition: Linking practice with theory*. New York: Springer Publishing Company.
- Soares, A.P., Almeida, L., Diniz, A., & Guisande, M.A. (2006). Modelo Multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1(24), 15-28.
- Svob, C., Brown, N., Reddon, J., Uzer, T., & Lee, P. (2013). The transitional impact scale: Assessing the material and psychological impact of life transitions. *Behavior Research Methods*, 46, 448-455. doi: 10.3758/s13428-013-0378-2
- Trigo, M., Canudo, N., Branco, F., & Silva, D. (2010). Estudo das propriedades psicométricas da Perceived Stress Scale (PSS) na população portuguesa. *Psychologica*, 53, 353-378.



Leticia López Castro
Grupo de Investigación
ESFULCA-REDE RIES
Universidad de Santiago de
Compostela
leticia.lopez@usc.es

Gabriela Míguez Salina
Grupo de Investigación
ESFULCA-REDE RIES
Universidad de Santiago de
Compostela
gabriela.miguez@usc.es

Diana Priegue Caamaño
Grupo de Investigación
ESFULCA-REDE RIES
Universidad de Santiago de
Compostela
diana.priegue@usc.es

Rendimiento académico y cyberbullying: nefastas consecuencias para la empleabilidad

RESUMEN

El presente trabajo estudia la relación entre el *cyberbullying* y el rendimiento académico así como las posibilidades que la educación tiene para reducir la aparición del fenómeno o minimizar, cuando ya se tenga producido, sus nefastas consecuencias sobre el rendimiento académico y la empleabilidad. Esta revisión documental ha concluido que es imprescindible desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y/o intervenir en conductas de *cyberbullying* ya que son eficaces para disminuir significativamente las conductas de riesgo con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Palabras clave: *cyberbullying*, rendimiento académico, abandono escolar temprano, empleabilidad.

ABSTRACT

This paper studies the relationship between *cyberbullying* and academic performance as well as the possibilities that education has to reduce the occurrence of the phenomenon or minimize, as has already occurred, its dire consequences on academic performance and employability. This literature review has concluded that it is essential to develop coping strategies to prevent and/or intervene in *cyberbullying* behaviors because it is effective to reduce significantly risk behaviors with the use of Information and Communication Technology.

Keywords: *cyberbullying*, academic performance, early school leaving, employability.

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han permitido la innovación en las nuevas formas de generación y transmisión del conocimiento pero también han posibilitado la emergencia de una nueva forma de violencia conocida como *cyberbullying*. Este fenómeno se puede definir, en términos generales, como un fenómeno social en el que una persona amenaza, acosa o intimida de forma intencional a otra mediante las TIC. Estas situaciones presentan consecuencias devastadoras para todo el entorno en el que tienen lugar, aunque los efectos más

acusados se muestran en las víctimas. Estas presentan cuadros de ansiedad, depresión, estrés, miedo, baja autoestima, falta de confianza en sí mismas, sentimientos de ira, indefensión y frustración; nerviosismo, irritabilidad, trastorno del sueño y dificultad para concentrarse, entre otras (Garaigordobil, 2011).

Lo cierto es que las investigaciones desarrolladas sobre este tema son escasas tal como ha puesto de manifiesto Garaigordobil (2011, p. 245): “son muy pocas las investigaciones que han explorado los efectos sobre la víctima” y, por ende, coincidimos con Avilés (2009, p. 90) en que “conviene profundizar en la conexión entre rendimientos escolares y ciberacoso”. Pese a ello, a continuación estudiamos las principales investigaciones realizadas en cuanto al cyberbullying y el rendimiento académico.

2. CYBERBULLYING Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: UNA REVISIÓN DOCUMENTAL

En primer lugar, Manke (2005) ha concluido que los alumnos que son objetivo continuado de sus compañeros como las víctimas de *cyberbullying*, ven deteriorada su autoestima y la confianza en sí mismos, aumentando las dificultades en el ámbito académico y su ajuste psicosocial. En este sentido, Beran y Li (2007) afirmaron que las víctimas tenían cualificaciones bajas, pobre concentración y una tasa elevada de absentismo escolar.

Posteriormente, Garaigordobil (2011) indicó que este fenómeno tiene efectos significativos a nivel emocional, psicosocial y académico. En esta línea, Aguilar Rosales (2012) confirmando su hipótesis de investigación con un nivel de significación de 0,05; indicó que el promedio de rendimiento académico de los estudiantes víctimas de *cyberbullying* es inferior al rendimiento global de cada curso del alumnado que no lo es.

Por último, Ortega Reyes y Gonzalez-Bañales (2015) han llevado a cabo una investigación en la que evidencian la correlación entre las variables cyberbullying y rendimiento académico como significativa al nivel de 0,05 en cuatro factores y sugiere una correlación negativa entre las variables, lo que significa que el alumnado víctima de este fenómeno presenta un bajo rendimiento académico. Los factores en los que se presenta dicha correlación son los siguientes:

- 1) Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o con mensajes de texto.
- 2) Alguien ha subido videos o fotos comprometedoras mías a Internet.
- 3) Alguien ha retocado fotos mías que yo había subido en Internet.
- 4) Alguien ha hackeado mi cuenta de red social y se ha hecho pasar por mí.

Hemos puesto de manifiesto múltiples y nefastas consecuencias del fenómeno del *cyberbullying* para las víctimas, de hecho, es tan implacable y emocionalmente devastador que puede llevar al suicidio y aunque las consecuencias no sean tan extremas sí “afectan a la salud, a la calidad de vida, al bienestar y al correcto desarrollo de la persona” (Garaigordobil, 2011, p. 245). Por todo ello, resulta evidente la negativa repercusión que este fenómeno tiene sobre el rendimiento académico, maximizando el absentismo escolar y el abandono escolar temprano, lo que reduce las posibilidades de acceder a un futuro empleo.

3. UNA APROXIMACIÓN A LA RELACIÓN ENTRE EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO Y LA EMPLEABILIDAD

Si bien es sabido que existe un controvertido debate en la literatura científica en cuanto a las causas del elevado desempleo juvenil en España, encontramos una línea de investigación que explica la reducida empleabilidad de los jóvenes por sus carencias formativas y el elevado abandono escolar temprano. Así pues, la investigación realizada por Moreno Mínguez (2015) ha indicado que la tasa de desempleo no se distribuye homogéneamente entre todos los jóvenes, afectando de forma contundente a los menos formados. En suma, la recesión económica acentúa las dificultades para emplear a determinados colectivos de jóvenes con reducida cualificación y formación (Moreno Mínguez, 2015). De hecho, investigadores como Cabrales, Dolado y Mora (2013) y Ramón García (2011) apuntaron que los problemas fundamentales del mercado de trabajo español y, en concreto, de los jóvenes se podrían reducir con una mejora del nivel y la calidad formativa de los trabajadores.

Sin embargo, esta no es la única línea de investigación que trata de explicar la elevada tasa de desempleo juvenil en España, otras apuntan hacia diferentes factores y consideran que la carencia formativa de los trabajadores se corresponde con el 2% de la tasa (Instituto de la Juventud, 2011; Moreno Mínguez, 2013). De este modo, la carencia formativa no se considera la principal causa del desempleo juvenil pero es evidente que el abandono escolar temprano influye negativamente sobre la empleabilidad de los jóvenes.

4. LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DEL CYBERBULLYING COMO RESPUESTA

Dada la negativa repercusión que el fenómeno del *cyberbullying* supone para el alumnado tanto a nivel académico y de empleabilidad como en términos generales de bienestar y salud, resulta imprescindible potenciar la prevención del fenómeno, disminuyendo las conductas de riesgo del uso de las TIC, así como comenzar de forma temprana la intervención, en el caso de que ya se tenga producido, para reducir el fenómeno y sus consecuencias.

En este sentido, Avilés (2009, p. 92) pone de manifiesto “la importancia de poner en marcha estrategias para abordar estas problemáticas que afectan al rendimiento del alumnado, el clima escolar y el bienestar personal de los estudiantes”. Por una parte, apunta hacia el trabajo preventivo en los centros educativos que debe abordar la educación moral como punto de partida para el desarrollo de las relaciones personales en el marco del respeto de los derechos individuales. Por otra parte, la intervención en el fenómeno implica establecer en la comunidad educativa programas integrales que lo aborden de forma global.

Del mismo modo, Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2015) han desarrollado un programa de intervención para prevenir y reducir el *cyberbullying* que se denomina Cyberprogram 2.0 y que tiene entre sus objetivos generales: desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y/o intervenir en conductas de *cyberbullying*. Los objetivos específicos se centran en fomentar el diálogo como método de solución de conflictos; desarrollar pautas de actuación constructivas para cada uno de los roles implicados (observador, agresor y víctima); y por último, proporcionar medidas de protección cibernética, como primer nivel de seguridad.

Han utilizado una metodología cuasi-experimental, administrando una batería de pruebas antes y después del programa, lo que les ha permitido comprobar los efectos del programa de intervención y que se corresponden con una disminución significativa: 1) de las conductas de victimización, agresión y victimización-agresiva; 2) el porcentaje de ciberagresores y cibervíctimas; 3) la violencia escolar; 4) las conductas de agresividad premeditada e impulsiva; 5) la estrategia de resolución de conflictos negativas (agresivas y evitativas). Además, se ha confirmado que potenció un aumento significativo de: 1) las estrategias de resolución de conflictos positivas; 2) las conductas sociales positivas; 3) la autoestima; 4) la capacidad de empatía. Estos resultados evidencian la eficacia del programa implementado y la importancia de desarrollar campañas formativas dirigidas a prevenir y reducir el *cyberbullying* mediante la colaboración de todos los implicados (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015).

En definitiva, se trata de priorizar la prevención primaria para reducir al máximo las posibilidades de aparición del fenómeno e intervenir de forma temprana para minimizar las tan nefastas consecuencias sobre el rendimiento académico, la empleabilidad, la calidad de vida, el bienestar y el correcto desarrollo de la persona.

5. CONCLUSIONES

Tras haber realizado un estudio de las principales investigaciones llevadas a cabo sobre rendimiento académico y *cyberbullying*, hemos podido concluir que presenta nefastas consecuencias sobre el rendimiento académico, pudiendo contribuir al incremento del absentismo escolar y el fracaso escolar. Tal como hemos indicado, esto repercute directamente sobre la empleabilidad de los jóvenes porque tenemos profundas dificultades para emplear a determinados colectivos de jóvenes con reducida cualificación y formación.

En este sentido, hemos concluido que es imprescindible desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y/o intervenir en conductas de *cyberbullying* tales como programas psicoeducativos integrales de intervención, ya que disminuyen significativamente las conductas de riesgo con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Por último, es necesario hacer hincapié en la necesidad de realizar investigaciones sobre el fenómeno del *cyberbullying*, así como estudiar las posibilidades que la educación tiene para prevenir su aparición en la preadolescencia, es decir, en la etapa de Educación Primaria.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Rosales, M. A. (2012). *El cyberbullying y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de la Unidad Educativa La Salle*. Ecuador: Universidad Central de Ecuador.
- Avilés, J. M. (2009). Cyberbullying: Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Cabreres, A., Dolado, J., y Mora, R. (2013). Dualidad laboral y déficit de formación en el empleo: evidencia sobre España con datos PIAAC. En Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Eds.), *PIAAC: Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la población adulta* (pp. 7-35). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2015). *CYBERPROGRAM 2.0. Programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Instituto de la Juventud de España (2011). *Desmontando a los nini: Un estereotipo juvenil en tiempos de crisis*. Madrid: Instituto de la Juventud de España.
- Manke, B. (2005). *The impact of cyberbullying*. MindOH! Foundation. Recuperado de http://www.mindoh.com/docs/BM_Cyberbullying.pdf
- Moreno Mínguez, A. (2013). *Informe de Juventud 2012*. Madrid: Instituto de la Juventud de España.
- Moreno Mínguez, A. (2015). The employability of young people in Spain: Explaining the high youth unemployment during the economic downturn. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 11(1), 3-20.
- Ortega-Reyes, J. I. y Gonzalez-Bañales, D. L. (2015). *Análisis del impacto del cyberbullying en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior*. México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Ramón García, J. (2011). *Desempleo juvenil en España: Causas y soluciones*. Recuperado de https://www.bbvaresearch.com/KETD/fbin/mult/WP_1130_tcm346-270043.pdf?ts=2152012



Jesús García Álvarez

Grupo de Investigación Esculca –
Red RIES

Universidad de Santiago de
Compostela

jesus.garcia.alvarez@usc.es

Ana Vázquez Rodríguez

Grupo de Investigación Esculca –
Red RIES

Universidad de Santiago de
Compostela

ana.vazquez@usc.es

Alexandre Sotelino Losada

Grupo de Investigación Esculca –
Red RIES

Universidad de Santiago de
Compostela

alexandre.sotelino@usc.es

La inserción socio-laboral de los graduados universitarios. Un modelo de investigación.

The social-labour insertion of graduates. A research model

Resumen

La escasa preocupación de las universidades por conocer el grado de inserción socio-laboral de sus titulados ha llevado a que, en la actualidad, tengamos que plantearnos una serie de aspectos para resolver la cuestión. El marco socio-laboral en el que ha de proyectarse su dinámica profesionalizadora se caracteriza por la aparición de cambios en rápida sucesión que afectan a las condiciones de empleabilidad y ocupabilidad.

Analizar el punto anterior nos permite identificar el nivel de satisfacción de los graduados con la formación recibida, capacidad para enfrentarse al mercado laboral, preparación percibida y pertinencia de la formación en el mercado laboral. Es por ello, que hemos planteado el diseño de un modelo de investigación que permite determinar cómo, cuándo y en qué condiciones acceden los graduados a un puesto de trabajo pues, no olvidemos, que entre las finalidades de la educación superior se encuentra la inserción laboral de los mismos como forma de evaluación de resultados que, en un escenario como el actual, cobra aún más importancia. Todo ello, contribuirá, sin ninguna duda, a definir un perfil profesional concreto y coherente con las demandas del mercado de trabajo, mejorando la empleabilidad del colectivo al que nos referimos.

Palabras clave: inserción laboral, graduados universitarios, empleadores, educación superior.

Abstract

The lack of concern of the universities to know the level of social and labour insertion of the graduates has led us to ask ourselves a number of questions to resolve the

issue. The socio-labour framework in which it projects this professionalizing dynamic is characterized by the appearance of quick changes that affect employability.

Analysing the previous point allows us to identify the level of satisfaction of graduates with their training, capacity to face the labour market, preparation and perceived relevance of training in the labour market. For that, we have proposed the design of a research model for determining how, when and in which conditions graduates access to a job because we can't forget that among the aims of higher education there is the assessment of results. All this will contribute to define a concrete and coherent professional profile with the demands of the labour market, improving the employability of the group to which we refer.

Keywords: labour insertion, graduates, employers, higher education.

Introducción

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se transforma la estructura universitaria tradicional y se abre una nueva etapa en la formación de los titulados superiores. La configuración de este nuevo modelo, de reciente aparición, conlleva la aparición de todo un conjunto de dificultades asociadas al proceso de inserción laboral de los graduados universitarios. Sin embargo, entre las finalidades de la educación superior se encuentra la evaluación de resultados como comprobante del rendimiento de la formación impartida en el actual mercado de trabajo.

De este modo, el marco socio-laboral en el que ha de proyectarse la dinámica profesionalizadora de estos graduados se caracteriza por la aparición de cambios en rápida sucesión que afectan a las condiciones de empleabilidad y ocupabilidad, produciendo desconocimiento sobre la configuración de su contexto laboral de referencia, incertidumbre ante las nuevas situaciones laborales, escasa congruencia entre la formación adquirida y la que el mercado demanda, aparición de nuevas pautas de interacción con el mercado en la búsqueda de empleo, exiguo conocimiento de nuevos factores y recursos necesarios en términos de inserción laboral, readaptaciones continuas en los contenidos de cada titulación, o modificación de expectativas y aspiraciones académico-laborales; lo que provoca, a su vez, que el conocimiento que se introduce en los currículos académicos del alumnado tenga que ser revisado constantemente.

Asimismo, la bibliografía existente sobre este tema es escasa y, en la mayoría de los casos, no contempla el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En este sentido, el estudio de la inserción laboral de los graduados, al margen de su titulación, resulta controvertido a la par que de gran relevancia en términos de optimización de la empleabilidad. De hecho, tanto a nivel internacional, desde la misma Declaración de Lisboa (2000), como a nivel estatal, desde la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004) y la definición de nuevas titulaciones, así como desde organismos autonómicos, como es el caso de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG, 2009, 2014), se están realizando estudios periódicos sobre la inserción laboral de los titulados en las universidades gallegas (el último se ha publicado en 2014), que ponen de manifiesto la importancia del tema.

En este escenario, la ANECA se constituye como uno de los organismos más influyentes en el análisis de la calidad en el ámbito universitario. De tal Agencia se derivan diversos informes fundamentales para esta investigación, centrados, en su mayoría, en el diseño de los actuales títulos de grado así como en los factores de inserción y obstaculización laboral. Por su parte, la ACSUG también contribuye al estudio de la inserción laboral de los titulados universitarios, en este caso, en el contexto gallego, realizando análisis periódicos de carácter similar a los realizados por la ANECA. Ambos tienen en cuenta factores de carácter personal, académico, de la titulación cursada y de la situación laboral actual, entre otros. En dichos factores, se identifican variables relacionadas con elementos como el grado de satisfacción académica, expectativas laborales, nivel de conocimientos adquiridos, aspiraciones académico-laborales, dificultades ante la inserción laboral, grado de adquisición de competencias y capacidades para la búsqueda de empleo. Además, otros organismos como la Fundación Conocimiento y Desarrollo (2010), el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), la OCDE (2012) y la Organización Internacional del Trabajo (2012) también han aportado una aproximación teórica a la situación de los titulados superiores en el mercado laboral elaborando diversos estudios en los que se hace referencia a dimensiones similares –situación académica, adaptación de contenidos y su relación con el puesto de trabajo, valoración de la formación universitaria y congruencia entre formación y empleo– así como a su perfil profesional desde un punto de vista formativo.

Igualmente, a pesar de ser una cuestión social de reconocida importancia, apenas existen estudios y trabajos de investigación que aborden la situación académico-profesional de los titulados y su nivel de inserción laboral. Es más, los datos que manejamos hoy en día hacen referencia a períodos temporales relativamente lejanos teniendo en cuenta la inmediatez de la evolución y el cambio social. De ello se deriva la necesidad urgente de realizar análisis y estudios empíricos que permitan construir un cuerpo teórico sólido y coherente con el actual marco socio-laboral mediante el cual podamos avanzar en el conocimiento y, por ende, contribuir al desarrollo socioeconómico desde diferentes perspectivas y estrategias.

Es por ello, que planteamos una propuesta de investigación centrada en la elaboración de un modelo

de estudio sobre la inserción laboral de los actuales titulados universitarios. Con aplicación, se pretenden identificar los resultados de la formación recibida por los graduados en relación a su utilidad en el mercado de trabajo, congruencia con las necesidades sociales y ajuste a las demandas de los empleadores, contribuyendo, sin ninguna duda, a la adaptación racional del currículo universitario con los perfiles profesionales de referencia de cada titulación.

1. Justificación del estudio

Hablar de inserción laboral supone hacer referencia a un binomio formado por dos realidades, formación y trabajo. El actual momento de crisis social y económica dificulta establecer un vínculo preciso entre ambas realidades en tanto que una alta cualificación no es, necesariamente, sinónimo de una pronta inserción laboral. La formación de los nuevos graduados ya no garantiza un puesto laboral cualificado. Así, la puesta en marcha de investigaciones que busquen analizar y mejorar el vínculo al que se hace referencia entronca con un gran reto educativo. Nuestra propuesta, centrada en la inserción socio-profesional del colectivo de titulados pretende, más allá de su adecuación teórica y metodológica, contribuir a la gestión del cambio en los mismos contextos de formación. En este sentido, los resultados de este trabajo constituyen objeto de interés para:

- *Los titulados en activo*; en lo que se refiere al conocimiento acerca de las demandas del mercado de trabajo en relación a su formación, permitiéndole, por un lado, actualizar su formación y, por otro, adaptarse al perfil laboral que actualmente se demanda; mejorando la ocupabilidad y empleabilidad de los egresados.
- *Los propios investigadores*; al abordar un cuerpo teórico más amplio con respecto a su ámbito de trabajo, proporcionándole la posibilidad de continuar con esta línea de investigación; realizando nuevos estudios y contrastando los datos a lo largo del tiempo, a fin de elaborar estrategias prospectivas de cara a la mejora no solo de la formación de estos profesionales sino de su adecuación al contexto socio-económico y laboral.
- *La sociedad en general y el mercado de trabajo* en particular; suscitando la puesta en marcha de estrategias que conciencien de la necesidad de cada perfil profesional en sus contextos más apropiados.
- *Las instituciones educativas* de nivel superior; al tener la oportunidad de manejar conocimientos actualizados e impartir un currículo formativo congruente con las necesidades y demandas del mercado laboral, mejorando la calidad de la docencia y de la formación.

Es así que debemos considerar la necesidad de realizar estudios que tomen en consideración variables como las anteriores a fin de elaborar propuestas de intervención que promuevan la readaptación continua de las mencionadas variables, optimizando el proceso de inserción laboral de los graduados. Por ello, es importante poder explorar, analizar y diagnosticar las diversas dificultades y/o problemáticas que impiden reducir el período de inserción de cada titulado, con la finalidad de aumentar el ajuste de su formación a las necesidades existentes en el mercado y en la sociedad.

2. Metodología

El carácter multidimensional de esta propuesta requiere partir de un enfoque metodológico mixto, aconsejando el empleo de instrumentos tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. No podemos desvincular el enfoque metodológico de los objetivos y contenidos del proyecto por lo que, tomándolos en consideración, identificamos como las más apropiadas las siguientes estrategias de análisis:

- *Explotación de datos secundarios* sobre el empleo de los graduados universitarios así como informes y estudios elaborados por distintas agencias.
- *Cuestionario* a la población próxima a graduarse (último curso) en el que se recojan sus expectativas, conocimiento sobre recursos y factores de interés para la obtención de un empleo, nivel de preparación percibido, participación de la universidad en su desarrollo profesional y valoración general de sus estudios desde la perspectiva de la inserción laboral (*Estudios de encuesta*).
- *Encuesta* a graduados con el propósito de conocer de forma precisa su proceso de inserción laboral. Se aplicará anualmente a lo largo del estudio (*Estudio longitudinal*).
- *Grupos de discusión* con empleadores (organismos públicos, privados, organizaciones cívicas, empresas, etc.) a fin de obtener información sobre las competencias requeridas a estos profesionales en sus sectores de actividad.
- *Entrevista grupal* con académicos, analizando la adecuación entre la formación académica y las necesidades del mercado laboral.

- *Entrevistas en profundidad* a profesionales en activo sobre su situación laboral, definiendo funciones, principales dificultades, problemáticas, expectativas, aspiraciones y adecuación de su formación al puesto de trabajo.

Así pues, mediante la triangulación de los diferentes instrumentos de investigación queremos abarcar las cuestiones más importantes del estudio, sin olvidar la pertinencia del enfoque metodológico con la propuesta diseñada. A continuación concretamos las estrategias de análisis (ver Figura 1).

Figura 1: Instrumentos de investigación, población y objetivos.

Instrumento	Población	Objetivo
Encuestas	Egresados y estudiantes de grado	Conocer las expectativas, nivel de formación, adecuación de la formación, etc. (<i>Estudios de encuesta</i>).
		Analizar el proceso de inserción laboral (<i>Estudio longitudinal</i>).
Grupos de discusión	Empleadores	Identificar y analizar las competencias requeridas a los titulados en sus sectores de actividad.
Entrevista grupal	Académicos de la Pedagogía	Analizar la adecuación entre formación académica y las necesidades del mercado laboral
Entrevistas en profundidad	Profesionales en activo	Examinar la situación laboral, problemáticas, funciones, adecuación al puesto, expectativas, etc.
Explotación de datos secundarios	Informes, investigaciones y estudios.	Analizar los datos acerca de la inserción laboral de distintas agencias estatales e internacionales.

Fuente: elaboración propia.

La información que nos proporcionan empleadores, académicos y titulados resulta de suma importancia para el desarrollo efectivo de una investigación como la que aquí se plantea. Estos, obviamente, aportan información específica sobre el acceso al empleo, permitiendo, por una parte, determinar con claridad cómo, cuándo y en qué condiciones los hacen los graduados y, por otra, al ajuste del currículo académico con las demandas del mercado.

3. Fases del proceso de investigación

La investigación se llevará a cabo en tres grandes fases que, lógicamente, habrán de superponerse entre sí. Nuestro planteamiento es el siguiente:

- *1ª Fase*: Revisión bibliográfica y análisis documental sobre el tema, organizando la información a través de su clasificación y archivo, con la finalidad de facilitar su tratamiento y análisis (explotación de datos secundarios).
- *2ª Fase*: Diseño, aplicación y validación de los instrumentos de investigación para la recogida de datos y posterior análisis:
 - Aplicación del *cuestionario* a estudiantes de último curso de grado.
 - Realización de *encuesta* a graduados. Definición de tiempos, forma y demás elementos.
 - Desarrollo de los *grupos de discusión* con empleadores.
 - Desarrollo de una *entrevista grupal* con académicos.
 - Realización de *entrevistas en profundidad* a egresados en activo.
- *3ª Fase*: Análisis e interpretación de los datos y resultados obtenidos. Para ello, es recomendable el uso del paquete estadístico SPSS-X (análisis cuantitativo) así como el Programa Atlas. Ti (análisis cualitativo).

La estructuración sistemática de una investigación como la que presentamos no exime de posibles cambios en su desarrollo práctico, máxime si tenemos en cuenta la misma flexibilidad de los modelos mixtos y, sobre todo, las características de la población objeto de estudio.

4. Conclusiones

El acceso al empleo de los graduados universitarios se ha configurado en la actualidad como uno de los grandes retos de las instituciones universitarias. Aunque paulatinamente se ha incrementado el número de estudios al respecto, la verdad es que la mayoría presentan un carácter meramente descriptivo y no identifican con claridad las problemáticas y dificultades asociadas a la inserción laboral de este colectivo.

Es evidente que la universidad continúa manteniéndose al margen ante esta situación pero constituye el lugar adecuado para desarrollar el estudio planteado. Los tres colectivos que identificamos en nuestra propuesta –empleadores, académicos y titulados– aportan la información necesaria para analizar con claridad la situación académico-profesional de los titulados superiores, mejorando el ajuste entre la formación universitaria y el mercado laboral. Todo ello facilitará, sin ninguna duda, las condiciones de acceso a los contextos laborales de referencia para cada titulado.

En definitiva, hemos desarrollado un modelo de investigación que posibilita la identificación de las principales variables que inciden en el acceso a un puesto de trabajo con la finalidad de establecer líneas estratégicas que impulsen la empleabilidad de los graduados.

Referencias

ACSUG (2009). *Avaliación das propostas de títulos oficiais de posgrao 2005-2008*. Santiago de Compostela: Autor.

ACSUG (2014). *Estudo da inserción laboral dos titulados no Sistema Universitario de Galicia 2009-2010*. Santiago de Compostela: Autor.

ANECA (2004). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y obstaculización*. Madrid: Autor.

Fundación Conocimiento y Desarrollo (2010). *Graduados universitarios y mercado de trabajo*. Barcelona: Autor.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013-2014*. Madrid: Autor.

OCDE (2012). *Perspectivas del empleo 2012. Informes OCDE*. Madrid: Autor.

OIT (2012). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2012. Resumen ejecutivo*. Ginebra: Autor.

CAPÍTULO III

ORIENTAÇÃO: PROCESSOS PROFISSIONAIS,
MODELOS E METODOLOGIAS



Emília Moreira
Centro de Emprego e Formação
Profissional do Porto

Marco Bento
Universidade do Minho

Sónia Coelho
Centro de Emprego e Formação
Profissional do Porto

IEFPinformação

Resumo

A formação é o local, por excelência, onde podem ser preconizadas as aprendizagens a todos os seus intervenientes, quer sejam formandos ou formadores, permitindo, por si só, uma constante transformação, não só a nível individual como coletivamente.

Assim, nasceu a ideia de se criar um meio de divulgação e de informação próprio do Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto (CEFPP): a revista IEF-Pinformação. Tem por objetivos não só promover e dar a conhecer a atividade do CEFPP, nas suas diversas áreas, como ainda permitir a publicação de artigos especializados e de investigação em temas de atualidade respeitantes à área do emprego e da formação profissional. Com este projeto promovemos as atividades que fomentam a diminuição do sentimento de estigmatização, dando formação sistemática, desenvolvendo as dimensões pessoal e social. Pretendemos também divulgar práticas, experiências e atividades de modo a chegar a toda a comunidade envolvente do CEFPP, nomeadamente, as equipas formativas e os formandos.

Introdução

A formação apresenta-se nos dias de hoje a atravessar uma nova dinâmica na relação entre a instituição de formação e o mundo. O formando é colocado sobre novos desafios e interesses, aos quais as instituições formativas têm necessariamente que acompanhar e tentar enveredar por uma postura competitiva e motivadora.

Deste modo, relacionando temas dos referenciais, dos quais nenhuma instituição de formação poderá descartar, temos o dever de interagir e proporcionar aos formandos novas formas de aprendizagem desses conteúdos, levando-os a explorar e construir esse mesmo conhecimento, através da construção de materiais, incentivando a pesquisa e orientando a dinamização de atividades enriquecedoras e aliciantes do ponto de vista tecnológico e prático.

O emprego e a profissão são temas globalizantes, do qual o Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto (CEFPP) não se pode imiscuir.

Assim, assumimos preocupação com determinadas questões relacionados com o futuro dos nossos formandos, de modo a potenciar a empregabilidade fornecendo novas ferramentas para encarar o mercado de trabalho. Deste modo, fazemos da nossa política formativa a redução de toda a comunidade formativa, fornecendo conhecimento aos formandos, no que respeita às ques-

tões de reciclagem nas práticas profissionais, ao nível das competências práticas e teóricas de uma profissão, ao nível da cidadania e de noções de empregabilidade.

Consideramos o processo de construção da revista IEFPinformação e as abordagens nela contidas, uma outra forma de potenciar essa reeducação formativa e profissional, como forma de ilustrar e dar a conhecer o processo formativo do CEFPP. Temos em linha de conta os objetivos atingidos, os sucessos das práticas formativas, mas também o despertar da comunidade envolvente para outras formas de lidar com as questões da formação, como forma de a melhorar.

A nova formação passa por esta envolvimento na construção do próprio conhecimento e da valorização da e pela comunidade formativa, no todo dos seus agentes, instituição, formadores, formandos e técnicos.

A participação com entusiasmo dos formandos e formadores em projetos concretos prova, que a formação da lousa e do giz ficou há muito pelo caminho e a adaptação ou não de uma nova realidade é que vai definir o nível sucesso formativo.

Contextualização

As constantes mudanças na nossa sociedade e na formação, considerando-a como uma organização viva, levantam-nos muitas questões, algumas dúvidas, inconstância, levando-nos muitas vezes a percorrer novos caminhos. A emergência de caminhar e envolvermo-nos em novos desafios para que crescamos como pessoas e como profissionais permite-nos a construção de um conhecimento experimentado e reflexivo que é essencial para nos tornarmos profissionais mais assertivos.

Subjacente a esta ideia, este projeto da Revista IEFPinformação teve como premissa compreender quais os diferentes papéis que um formador desempenha quando leciona cursos formação profissional em contextos economicamente desfavorecidos e que papel pode também desempenhar um formando nesta relação formativa.

Também se tentou explorar o processo de ensino-aprendizagem, o sucesso educativo dos mesmos, correlacionando as metodologias com os saberes já adquiridos, assim como lançar algumas sugestões metodológicas.

Entendemos que a mais-valia deste processo se prendeu, sobretudo, com o facto de existir um relacionamento afável e empático, onde foi enfatizado o trabalho entre pares, o que permitiu dar respostas mais céleres.

Consideramos que o modo como foi desenvolvido este projeto permitiu que se percorresse um caminho novo e que a mestria se encontra na capacidade criativa de partir dos conhecimentos que os alunos já possuem e de materiais mundanos para construir material pedagógico.

Sediado na zona Oriental da Cidade, no vale de Campanhã, a área de influência do CEFPP estende-se a toda a área metropolitana do Porto e à área do Centro de Emprego de Penafiel.

Entrou em funcionamento em 1969, tendo alargado e diversificado a sua atividade, tanto no que concerne o número de formandos abrangidos como na diversidade de modalidades, áreas de formação e públicos abrangidos.

As modalidades de formação mais significativas são a Educação e Formação de Adultos (EFA), Cursos de Aprendizagem em Alternância, Formação Modular e Vida Ativa.

O público-alvo são sobretudo desempregados, jovens e adultos, com idades entre os 15 e os 59 anos, sendo que a preponderância se centra no grupo dos 30 aos 49 anos, maioritariamente do género feminino.

As áreas profissionais predominantes são a Eletricidade e Energia; Automóvel; Construção Civil; Jardinagem; Hotelaria e Restauração; Serviços Pessoais; Trabalho Social e Orientação.

Neste contexto verificamos que a rápida transformação da atual sociedade e a constante inovação tecnológica do mundo laboral vieram tornar cada vez mais importante a função de qualificação de jovens e adultos. Assim, a obtenção de um diploma e/ou de uma qualificação profissional, atribuídos pela instituição escolar, são muitas vezes determinantes para uma inserção qualificada no mercado do emprego e uma correspondente posição social.

Contudo, as constantes mudanças da sociedade exigem também que, para acompanharem essas mutações, os indivíduos dominem e saibam aplicar os novos conhecimentos e tecnologias. Deste modo, a necessidade de frequência escolar não se restringe aos jovens, pois torna-se igualmente importante para a população em geral, como forma de aprendizagem e reciclagem de conhecimentos.

Assim, a aprendizagem e a educação assumem um lugar central, de tal modo que se pode falar de um novo paradigma educativo, identificado pela expressão *lifelong learning* ou aprendizagem ao longo da vida (Dunlap e Lowenthal, 2000), esta diz respeito a toda e qualquer atividade de aprendizagem, com objetivo, empreendida numa base contínua. A expressão designa a ideia de que aprender durante toda a vida é cada vez mais imperativa nas sociedades modernas, resultando em grande medida dos processos de mudança decorrentes das inovações tecnológicas e da globalização.

A formação ao longo da vida tem, entre outros, os seguintes objetivos:

- Contribuir para que cada cidadão desenvolva uma gestão autónoma e planeie o respetivo percurso no ensino, aproximando as suas competências e interesses das oportunidades de educação, formação e emprego e das oportunidades de trabalho independente e contribuindo, assim, para a sua realização pessoal;
- Ajudar os estabelecimentos de ensino e formação profissional a motivar os seus alunos, estudantes e formandos, de forma a responsabilizá-los pela sua própria aprendizagem e pela fixação dos seus próprios objetivos;
- Ajudar as empresas a modernizar os seus profissionais tornando-se mais competitivas, tanto a nível local como global, conciliando a produção de bens e de serviços de forma a permitir novas dinâmicas propícias à transformação de experiências vividas em ambientes de trabalho (Canário, 1999);
- Proporcionar aos decisores políticos os meios de que necessitam para alcançar vários objetivos de interesse público.

O CEFPP é um local, por excelência, onde podem ser preconizadas as aprendizagens a todos os seus intervenientes, quer sejam formandos ou formadores, permitindo, por si só, uma constante transformação, não só a nível individual como coletivamente. Como refere Macedo (2001), a escola transmite uma vivência educativa transformadora, na qual formadores e formandos, pela construção coletiva de sentidos, se constituem como aprendentes e em permanente mutação, poderá ser conduzida à tentativa de transformação da escola, afastando-a do seu sentido reprodutor tradicional, permitindo o seu enquadramento local e um afetivo desenvolvimento global dos cidadãos.

Este projeto surgiu há dois anos, e ocorre num contexto geográfico específico, aberto a todos os formandos do centro, independentemente da modalidade de formação / área profissional que por eles foi escolhido.

Considerado um verdadeiro espaço-partilha, assumimos que este percurso, em que participamos com muito agrado, deveria ser registado por escrito e partilhado.

É certo que só o contínuo investimento na investigação, na partilha, permite estimular a autorreflexividade e, de certa forma, um distanciamento crítico em relação às nossas práticas que já estão de certa forma enraizadas e que, só nesses momentos é que podemos efetivamente mudar.

Como afirma Savater (2006), a verdadeira educação não consiste apenas em ensinar a pensar, mas também em aprender a pensar sobre o que se pensa, e este momento reflexivo – que assinala com a máxima nitidez o nosso salto evolutivo por comparação com outras espécies é que efetivamente faz com que nós possamos mudar e libertarmo-nos da forma epistemológica de transmissão de saberes da cultura.

Estes dois anos de trabalho como editores desta revista permitiram-nos aperfeiçoar as formas de intervenção em contextos problemáticos, uma vez que existiu entajada entre os diversos parceiros do Projeto. Esta entajada foi relevante para conceber novas modalidades de atuação, uma vez que foram partilhados trabalhos e experiências que alargaram o nosso leque criativo e imaginativo no que respeita às nossas práticas letivas, possibilitando a reavaliação do dia-a-dia escolar e também a redesenharem-se novas perspetivas cruciais a estes formandos. Foi possível que a troca de experiências entre os demais envolvidos se tornasse um espaço de formação mútua.

Este tipo de trabalho foi fulcral e pertinente para todos os envolvidos, uma vez que permitiu que tanto formadores como formandos se colocassem no lugar do outro, motivando-o para levarem a cabo o seu papel através da partilha, do diálogo, da aproximação, da experimentação, o que se revelou excelente na dinâmica grupal. É verdade que não devemos idealizar as culturas pelo simples facto de serem diferentes e/ou singulares (Morin, 2004), pelo contrário, devemos considerá-las como ponto de partida para novas aprendizagens.

A educação tem como missão reforçar as condições que tornarão possíveis a emergência da sociedade composta por pessoas protagonistas, envolvidas de forma consistente e crítica na construção de um espaço-escola melhor. Para que tal aconteça, é necessário partilhar para podermos crescer como profissionais. Como refere Freire (1991), qualquer mudança é difícil, contudo possível e, ao mesmo tempo, urgente.

O Projeto da Revista IEFPinformação

O contexto escolhido para a realização deste trabalho foi o CEFPP, geograficamente inserido num bairro social da cidade do Porto (Bairro do Cerco).

Delineada a ideia definiram-se os seguintes objetivos para este projeto:

- Conhecer o contexto de aprendizagem;
- Identificar fatores críticos de sucesso na promoção do diálogo e da reflexão no desempenho da docência;

- Apoiar o desenvolvimento de capacidades de superação dos constrangimentos que surgem na prática pedagógica;
- (Re) definir estratégias de intervenção pedagógica para a educação de adultos.

Assim, nasceu a ideia de se criar um meio de divulgação e de informação próprio do CEFPP: a revista IEFPinformação com um carácter trimestral, tendo por objetivo não só promover e dar a conhecer a atividade do Centro, nas suas diversas áreas, do emprego, da formação e da reabilitação profissional, como ainda permitir a publicação de artigos especializados e de investigação em temas de atualidade respeitantes à área do emprego e da formação profissional em geral. Este projeto de divulgação de práticas, experiências e atividades foi desenvolvido para chegar a toda a comunidade envolvente do Centro, nomeadamente, as equipas formativas e os formandos, objeto maior da formação profissional.

Logo, proporcionando-lhes atividades que fomentem a diminuição do sentimento de estigmatização, passando-lhes informações e formação sistemática, permitindo-lhes a capacidade de se organizarem enquanto pessoas e a desenvolverem a sua dimensão pessoal e social, conforme refere Rogers (2009), se posso proporcionar um certo tipo de relação, o outro descobrirá dentro de si mesmo a capacidade de utilizar aquela relação para crescer, e a mudança e o desenvolvimento pessoal ocorrerão.

Deste modo, da ideia foi criado o nome IEFPinformação, designada uma equipa de trabalho composta por nove elementos, entre eles: direção, coordenadores, técnicos e formadores. A equipa é responsável pela definição de temáticas, estipulação de regulamentos, estruturação e seleção de artigos, correção de artigos, pelo grafismo e edição. A revista tem uma periodicidade de publicação de dois números por ano civil.

Os temas desenvolvidos em cada uma das revistas são decididos e designados pela equipa editorial tendo sempre em linha de conta as atividades levadas a cabo no CEFPP.

Cada número é composto por 11 capítulos, entre os quais:

1. Editorial – Único item da inteira responsabilidade do Diretor do CEFPP, Dr. Rui Valente.
2. Agenda Formativa – Espaço de informação sobre todas as ações que estarão disponíveis após a publicação da revista no CEFPP, com os contactos e outras informações úteis para os futuros formandos se poderem inscrever.
3. Notícias – Composto pela agenda de acontecimentos e eventos no CEFPP e todas as notícias institucionais.
4. Vamos falar de... – Capítulo no qual é tratado o tema principal da revista, do ponto de vista dos formadores, técnicos, formandos e outros agentes.
5. Práticas – Artigos desenvolvidos em contexto de formação profissional num trabalho colaborativo entre formandos e formadores dos mais diversos módulos.
6. Nós – Todo o tipo de artigos que apenas dizem respeito às ações em desenvolvimento nas instalações do CEFPP, podendo ter origem em formadores ou formandos.
7. Ecos – Todo o tipo de artigos que dizem respeito às ações em desenvolvimento em instalações protocoladas com o CEFPP (externas).
8. Recortes – Artigos de opinião de formadores que refletem sobre as suas práticas, reflexões sobre a formação profissional, momentos de poesia, expressão escrita, pensamentos, desabafos e outros.
9. Investigação – Nesta item há sempre um ou mais artigos de trabalho de investigação científica na formação profissional, seja de formadores do CEFPP, seja de outras investigações pertinentes, sobre as quais se apresentam alguns resumos.
10. Tecnologia – Capítulo composto por recomendações sobre tecnologia na formação profissional, nomeadamente, APPS, inovação pedagógica, sítios na internet, equipamentos, entre outros.
11. Saber mais – Capítulo designado para dar a conhecer a flora / espaços verdes do CEFPP, sendo da responsabilidade da equipa de formadores de Jardinação e Espaços Verdes.

Deste modo, a revista IEFPinformação é publicada sempre em duas versões, papel e online (<https://issuu.com/iefpinformacao>), de modo a podermos levá-la a um maior número de leitores. A revista pode ser descarregada gratuitamente em PDF no site acima indicado.

Apresentamos algumas imagens de alguns capítulos da Revista IEFPinformação.

Informação

Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto

Número 4 iefinformacao@gmail.com Abril / 2016

"Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar."

Esopo

Agenda

O CEFFPorto já tem cobertura WIFI

- Durante dos dias, profissionais da Educação e Formação, investigadores, organizações e responsáveis políticos de Portugal e de outros países, no XVI Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal / gala, que decorre nos dias 18 e 17 de Outubro/2016, no Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto.
- Comemora-se o Dia Nacional do(a) Formador(a) no dia 18 de Novembro (data em que foi publicado o Decreto Regulamentar nº 66/1994, DR nº 267 de 18 de Novembro, que regulamentou pela primeira vez o exercício da atividade de formador), e o Formador, em parceria com a Escola Superior Estudos Industriais e Gestão - ESEIG, do Instituto Politécnico do Porto, em Vila do Conde, vão realizar o II Encontro Nacional de Formadores, no dia 18 de Novembro.
- Brevemente iniciar-se-ão os novos cursos EFA B3 de Eletrónica / Domótica, no Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto.

II Encontro Nacional de Formadores

18. NOV. Vila do Conde

Curso EFA B3 Eletrónica/Domótica

Inscrevã-se

Condições de acesso: Não há idade mínima. É necessário estar em situação de desemprego.

Após a inscrição: Acesso ao formulário de inscrição. Entrega de documentação. Entrega de material de estudo.

Em breve será feito o lançamento da IEFInformação TVem <https://www.youtube.com/user/iefinformacao>

Notícias

Inauguração de Novo Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP)

No dia 30 de Setembro de 2014, as formandas da ação nº 15 do curso EFA, de Cabloleiro Unissao coordenado pela Dr.ª Joana Patel participou na preparação da cerimónia de inauguração do novo Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional do Concelho de Valongo (CQEP), pondo em prática os seus conhecimentos e competências ao pentear os modelos que atribuíram o evento com um desfile de Moda.

O evento de inauguração decorreu nas instalações sede do Centro da AIDCE, Associação para o Desenvolvimento Integrado da Cidade de Ermesinde, e contou com a ilustre presença de vários representantes de Organismos Oficiais e Empresas do Concelho.

As formandas tiveram oportunidade de estilizar penteados, dando azo à sua criatividade, o que permitiu realçar a beleza das peças de vestuário seleccionadas para o desfile.

Congratulamo-nos com os elogios dirigidos pela responsável da Associação para o Desenvolvimento Integrado da Cidade de Ermesinde, às nossas formandas.

Estas boas práticas revelam-se sem dúvida estratégias de motivação para os nossos formandos, dando visibilidade à profissão em causa e consciencializando-os do alcance profissional que os cursos que frequentam podem gerar e a sua aplicação a diferentes realidades. Esta atividade extracurricular potencia ainda dinâmicas e aprendizagens transversais que desenvolvem a capacidade para enfrentar novos desafios inerentes ao século XXI.

Unid Complex

Nós

Academia Microsoft

Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto

Microsoft IT Academy

O Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP) e a Microsoft Portugal assinaram em 2015 um protocolo de cooperação com o intuito de possibilitar aos formandos de qualquer área profissional, a obtenção de formação qualificada e certificada em Tecnologias de Informação reconhecida a escala mundial.

Na fase inicial de implementação da Academia Microsoft/Centro de Exames CERTIPORT, a formação e certificação incidirá fundamentalmente em aplicações do Office 2013 (versão inglesa), nomeadamente o Word, Excel, Powerpoint, Outlook, Access, Sharepoint e OneNote.

Realiza-se o facto dos conteúdos programáticos, exames e software existentes nas plataformas da Microsoft e da CERTIPORT estarem em língua inglesa, implicando desta forma que os destinatários dos cursos dominem obrigatoriamente esse idioma.

Para o 1.º semestre de 2016, prevê-se a realização das primeiras ações de Word, Excel e Powerpoint, integradas no Plano de Atividades deste Centro de Emprego e Formação.

Areas of Study

Self Study and Classroom	Productivity	Computer Science	IT Infrastructure
Content for these Skill Focus Areas	Digital Literacy, Windows, Office, Word, PDF, Local	Programming Basics, Programming Concepts, Application Development	Managing Infrastructure For Cloud, Clients, Devices, Databases and OS/5

Student Credentials	Microsoft Certified	Microsoft Certified	Microsoft Certified
Educator Professional Development	Microsoft Office Specialist	Microsoft Certified Educator	Microsoft Certified Technology Associate

Administração: Mariana dos Anjos
Formadoras: Cláudia Castro, Formadora Honorária: Amy Grande

174 Abril de 2016

Recortes

Poema "Podia ser eu"

Podia ser eu...

Noite fria, vagueando na rua
sem lar pr'a dizer seu,
rasga-se o teto de recordações
e não aquece a pele nua.

Podia ser eu...

Palavras iguais, escritas de solidão
do tempo, passado na calçada
com sonhos se vive à toa,
parece ter fim, a infinita escravidão

Podia ser eu...

Manhã erguida em teu azul,
de um céu pintado de esperança
Olhos q' trazem sorrisos
e em sua boca a confiança.

São meus iguais, meus semelhantes
que do Eu sinto p'lo Outro
deixa-lo perdido, que humilhante!
Pois podia ser eu...

sem eu
podia escritas
sinto eu
aquece o
erguida iguais
vive perdido confiança rasga-se
dizer solidão vagueando
São humilhante em
escravidão que de
Eu meu meus
Podia sorrisos
lar a tempo Palavras toa
Pois de passado infinita
Outro um pintado calçada na
Olhos parece recordações Manhã
pra sonhos q' ser fria
ter plo do Noite teto
não semelhanças
trazem deixa-lo
fim céu azul boca nua

Imãel Gonçalves

Tecnologia

Novas metodologias de Aprendizagem: Mobile Learning

O mundo a educação/formação encontra-se, hoje, num ambiente que está cheio de dispositivos móveis, sejam telemóveis, smartphones, tablets. A popularidade destes equipamentos junto dos alunos/formandos aumentou tanto nos últimos anos que os professores/formadores são confrontados com o desafio de os integrar pedagogicamente nas suas práticas pedagógicas, constituindo-se o denominado mobile learning. Nesta modalidade, o espaço de aprendizagem não é definido ou limitado por horas de aula regulares ou locais específicos, mas por aprendizagem e pluralismo pedagógico. Com as tecnologias móveis nas mãos, os alunos/formandos podem aprender tanto em sala de aula como fora dela, tanto no tempo da letivo como após o mesmo, potenciando a aprendizagem formal e a aprendizagem informal. Assim, aprender hoje, é aprender em qualquer lugar e a qualquer hora.

<http://projetosupertabi.blogspot.pt>

O futuro é um novo paradigma educacional e não se prepara para uma nova realidade e ficar parado no tempo. Apresentamos um blogue e uma comunidade prática onde se apresentam conteúdos, estratégias e práticas da implementação desta modalidade em sala de aula/formação, já testadas no Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto.

<http://bit.ly/1P7n77f>

Conclusões

O desenvolvimento e aplicação do projeto tem conseguido atingir os seus objetivos até ao momento, motivo pelo qual todos nos congratulamos.

Foram alteradas algumas práticas, em que o cooperativismo assumiu o expoente máximo com a adesão das pessoas envolvidas, motivo pelo qual podemos refletir sobre a dinâmica do Projeto.

Verificamos ainda o regozijio dos formandos ao visualizarem os seus trabalhos expostos numa revista que vai circulando, de mão em mão, ecrã em ecrã...

Os envolvidos neste projeto destacam as múltiplas possibilidades que o mesmo pode trazer à formação profissional, realçando o empenhamento nas atividades e na construção de projetos comuns, possibilitando uma série de aprendizagens, por ser um projeto transversal.

Bibliografia

- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. (2006). *Melhorar as políticas e os sistemas de orientação ao longo da vida*. Luxemburgo. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Coimbra, J.; Parada, F. e Imaginário, L. (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Lisboa. Direção Geral do Emprego e Formação Profissional Ministério do Trabalho e da Solidariedade
- Dunlap, J., Lowenthal, P. (2000). Learning, unlearning, and relearning: Using Web 2.0 technologies to support the development of lifelong learning skills. In G. D. Magoulas (Ed.), *E-infrastructure and technologies for lifelong learning: Next generation environments*. Hershey. IGI Global.
- Edgar Morin, R. (2004). *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos*. Lisboa. Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget.
- Macedo, E., Vasconcelos, L., Lacerda, M., & Pinto, M. (2001). *Revisitando Paulo Freire sentidos na Educação*. Lisboa. 1ª Edição. Asa Editores.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa. Padrões Culturais Editora
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.



Cristina Ceinos Sanz
Universidade de Santiago de
Compostela
cristina.ceinos@usc.es

Miguel Anxo Nogueira Pérez
Universidade de Santiago de
Compostela
miguelanxo.nogueira@usc.es

Percepción dos orientadores europeos sobre o emprego dos recursos tecnolóxicos no desenvolvemento de accións de mobilidade internacional coa mocidade

MODALIDADE: Comunicación

TEMA: Pontes entre os sistemas de formación/educación da mocidade e o traballo/emprego

RESUMO: A inclusión das ferramentas tecnolóxicas nas accións de orientación favorece dispor de múltiples recursos que promoven o desenvolvemento de procesos de asesoramento, polo que, a partir de ditos enfoques, coñecidos, entre outras denominacións, como e-orientación, orientación dixital, virtual ou a distancia, son múltiples as funcionalidades ofrecidas, as cales poden desempeñar un papel significativo no ámbito de intervención centrado na mobilidade dos mozos/as en Europa.

Deste xeito, o Proxecto Erasmus + *Guide My W@y: A European Career Guidance Concept for International Youth Mobility* pretende, entre outros obxectivos, explorar a percepción que os profesionais da orientación que traballan no ámbito da mobilidade xuvenil posúen sobre a orientación virtual.

En canto ao desenvolvemento do presente estudo, convén salientar o emprego dunha metodoloxía cuantitativa e cualitativa, a través da utilización dun cuestionario como ferramenta de recollida de información, o cal foi aplicado a un total de 177 orientadores/as de catro países membros da Unión Europea.

Os resultados acadados, en liñas xerais, reflexan unha frecuencia irregular no que atinxe ás ferramentas tecnolóxicas empregadas no desenvolvemento de accións de orientación virtual, quedando o seu uso restrinxido a escasos medios, a pesar da importancia concedida á orientación virtual no seu futuro profesional, a cal obtén valores elevados.

PALABRAS CHAVE: ferramentas tecnolóxicas, orientación virtual, mobilidade internacional e mocidade.

1. INTRODUCCIÓN

Entre os aspectos a considerar de cara a favorecer os principios que promovan a inclusión da orientación ao longo da vida nas estratexias de educación e formación permanentes, segundo o Consello da Unión Europea (2008), convén salientar a irrupción das Tecnoloxías da Información e da Comunicación (TIC) no ámbito orientador, fenómeno que provocou a aparición de recursos tecnolóxicos específicos para dito eido de intervención, así como o aumento progresivo das experiencias e prácticas levadas a cabo a través de tales medios. A un tempo, deben ser considerados os novos escenarios de orientación xurdidos nos últimos tempos, coñecidos, de acordo con Pantoja (2002, 2004), como e-orientación ou orientación virtual.

De xeito paralelo, non debe obviarse a situación económica e laboral a vivir no momento actual por moitos dos países que conforman a Unión Europea, caracterizada, entre outros aspectos, pola existencia dunha consistente crise económica, o que supón o incremento das taxas de desemprego que afecta, en maior medida, á mocidade, provocando, deste xeito, unha inserción laboral tardía, a cal vese dificultada pola permanencia no mercado de traballo durante períodos de tempo moi breves, así como pola alternancia emprego-desemprego e/ou polo emprego laboral precario (Eme, 2006).

Por outra banda, as estratexias de emprego postuladas pola Unión Europea (2001, 2006) nos últimos anos, orientanse cara a consecución dunha poboación activa, cualificada e apta para a mobilidade entre os diferentes Estados membros, polo que as accións de mobilidade adquiren, neste contexto, especial relevancia. É por elo que son diversas as accións e programas europeos de mobilidade formativa e profesional existentes na actualidade, os cales xeran e promoven posibilidades de intercambio académico, social, cultural, profesional e, consecuentemente, de inserción laboral para a mocidade en Europa.

É por isto que, nun contexto como o que acaba de ser descrito, as accións de mobilidade académica e profesional deben favorecer a inserción profesional de dito colectivo nun contexto máis amplo como é o da Unión Europea (Sobrado, Couce e Vázquez, 2010), polo que a orientación adquire especial relevancia, sendo preciso, en consecuencia, xerar novos escenarios de formación e asesoramento, entre os que, de acordo coa temática a abordar no presente traballo, cobra especial relevancia a orientación on-line, a cal non só permite dar resposta ás necesidades e demandas do momento actual, senón tamén servir de apoio aos profesionais de dito ámbito de intervención.

Neste contexto, destaca a experiencia investigadora *Guide My W@y: A European Career Guidance Concept for International Youth Mobility* (Proxecto Erasmus +), a cal será obxecto de estudo no presente traballo e a través da cal se pretende indagar na percepción que os orientadores/as que levan a cabo a súa labor profesional no ámbito da mobilidade xuvenil teñen sobre as accións de orientación virtual e/ou e-orientación. Á vista do estudo realizado, cabe destacar a importancia que dito colectivo outorga ao asesoramento on-line no desenvolvemento de ditas accións, a pesares de que, na maioría das ocasións, o seu uso queda reducido ao emprego exclusivo de certos recursos, así como á posta en práctica de poucas e escasas potencialidades e posibilidades que as ferramentas tecnolóxicas ofrecen e poñen á nosa disposición.

2. OBXECTIVOS DO ESTUDO E METODOLOXÍA

A experiencia investigadora obxecto de estudo no presente traballo presenta como principal finalidade o deseño de módulos formativos que sirvan de guía no proceso de auto-aprendizaxe interactivo a realizar polos orientadores europeos, favorecendo, deste xeito, a súa capacitación para o desenvolvemento de accións de e-orientación co colectivo de mozos/as dispostos a participar en accións de mobilidade de carácter internacional (Kreutzer e Iuga, 2016).

En consecuencia coa finalidade principal mencionada, convén salientar que o obxectivo principal do presente estudo céntrase en indagar a percepción que os profesionais da orientación que traballan no ámbito da mobilidade xuvenil teñen sobre a orientación virtual, polo que, de cara a favorecer a consecución do mesmo, se establecen os seguintes obxectivos específicos:

- Valorar a importancia concedida polos orientadores/as ao asesoramento virtual.
- Explorar as accións de orientación a distancia realizadas polos profesionais da orientación co colectivo de mozos/as interesados en accións de mobilidade.
- Identificar os recursos tecnolóxicos empregados nas accións de e-orientación.

Á vista dos obxectivos especificados, no que atinxe á metodoloxía utilizada, cabe apuntar o emprego dunha metodoloxía cuantitativa e cualitativa a través da utilización dun cuestionario como ferramenta de

recollida de información, o cal presentaba cuestións de resposta aberta e pechada, levando a cabo para cada unha das tipoloxías de cuestións especificadas unha análise descritiva (porcentaxes de resposta) ou unha análise de contido. Dito instrumento foi aplicado a un total de 177 orientadores/as de catro países membros da Unión Europea (Alemaña, España, Polonia e República Checa), todos eles pertencentes á Rede Eures e a outros servizos existentes nos diferentes países participantes, concretamente, cámaras de comercio, oficinas de emprego, centros educativos e universidades.

Táboa 1.
Número de orientadores/as participantes por país

País	Orientadores/as
Alemaña	24
España	23
Polonia	74
República Checa	56
TOTAL	177

3. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Á vista dos obxectivos formulados no presente estudo, cabe reflectir, de agora en diante, os principais resultados acadados. Deste xeito, en primeiro lugar, no que atinxe á importancia que o colectivo de orientadores/as concede ao asesoramento virtual de cara a realizar accións orientadoras cos mozos/as interesados en levar a cabo accións de mobilidade, convén destacar os resultados obtidos nas categorías de bastante e moi importante no caso de España e Alemaña, países estes que obteñen as puntuacións máis elevadas. Pola contra, na categoría de pouco importante, resaltan os resultados acadados pola República Checa e Polonia, sendo estes os países que obteñen maiores puntuacións en dita categoría.

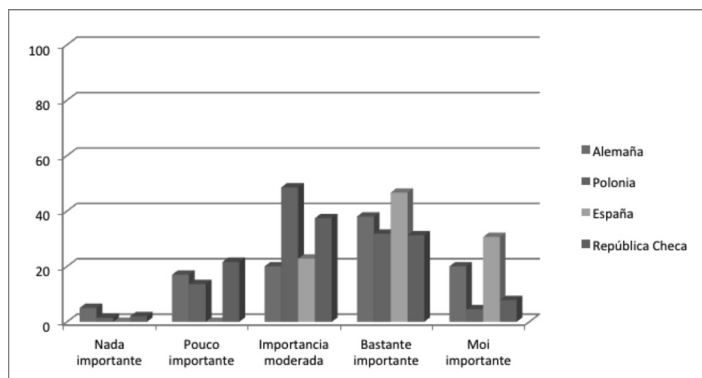


Figura 1. Importancia concedida polos orientadores/as ao asesoramento virtual (%).

Fonte: Elaboración propia

Á vista dos datos mostrados na Figura 1, debe salientarse a diferenza existente entre os diversos países participantes no que atinxe á importancia concedida ao asesoramento virtual, aínda que, en liñas xerais, pode recoñecerse a importancia media outorgada ao asesoramento virtual nas accións de mobilidade a realizar co colectivo da mocidade pola totalidade dos países enquisados.

Por outra banda, no que respecta ás accións de orientación a distancia desenvolvidas polos orientadores/as co colectivo de mozos/as interesados en accións de mobilidade, cabe salientar unha maior práctica e de xeito máis regular por parte da República Checa, España e Alemaña, sendo, en contraposición, Polonia quen posúe menor experiencia neste senso.

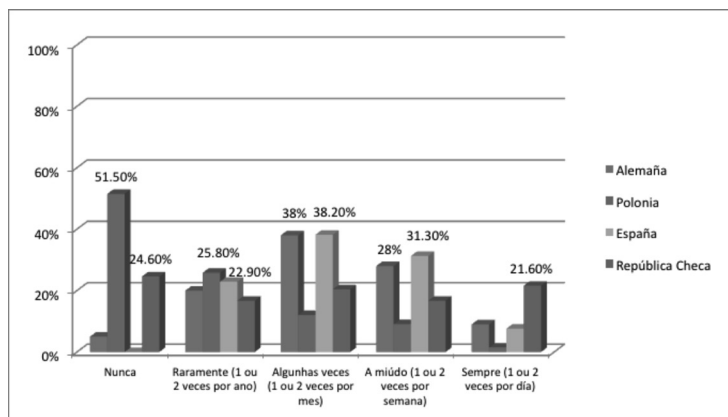


Figura 2. Frecuencia de uso de experiencias de asesoramento virtual.
 Fonte: Elaboración propia.

Coñecida, en liñas xerais, a frecuencia de uso destas experiencias, convén continuar a análise referida ao emprego destas ferramentas nos contextos ou situacións nas que ditos profesionais consideran que o asesoramento virtual debería ser empregado como consecuencia da utilidade que pode ofrecer, polo que os principais resultados acadados neste senso son os que se presentan na Figura 3.

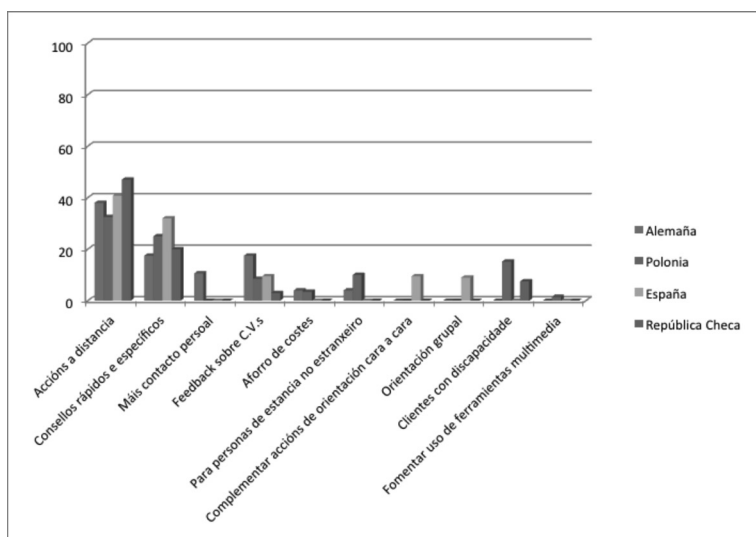


Figura 3. Contextos ou situacións nos que se considera que debería empregarse o asesoramento virtual.
 Fonte: Elaboración propia.

Á vista dos resultados expostos, a pesares das diferentes respostas ofrecidas á presente cuestión, cabe apuntar a coincidencia entre a totalidade dos países participantes no presente estudo á hora de sinalar a distancia como a maior e principal razón para favorecer e xustificar o emprego de accións de asesoramento virtual. Complementariamente, destaca, tamén, a importancia concedida a dita metodoloxía de cara a ofrecer, aos seus clientes, información rápida e específica, levar a cabo accións de asesoramento e consello con aqueles mozos/as que participan e están a desenvolver accións de mobilidade, así como favorecer o feedback e o contacto persoal entre os orientadores/as e suxeitos orientados.

Finalmente, no que atinxe á identificación de recursos tecnolóxicos empregados en accións de orientación virtual, destaca, pola totalidade países enquisados (excepto España, quen non respondeu ao presente ítem), o emprego do teléfono e da videoconferencia, sendo sinalado, no caso de Alemaña, as sesións de Skype e chat; o emprego do chat pola República Checa, así coma o e-mail por parte de Polonia.

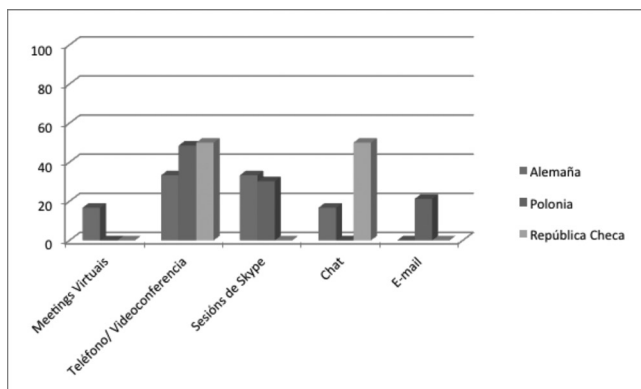


Figura 4. Recursos empregados nas accións de e-orientación desenvoltas (%).
Fonte: Elaboración propia.

En consecuencia, á vista dos resultados mostrados na figura anterior, estase en condicións de afirmar que o emprego de recursos tecnolóxicos para levar a cabo accións de orientación on-line queda reducido, maioritariamente, ao emprego de escasos medios tecnolóxicos, concretamente, o teléfono, a videoconferencia, o chat, as sesións de Skype e o e-mail.

4. CONCLUSIÓNS

Tomando como referente os obxectivos formulados para o presente traballo, así coma os principais resultados acadados e reflectidos no apartado precedente, convén presentar as principais conclusións extraídas.

Na sociedade actual, ao marxe das transformacións acontecidas no eido social, cultural, económico, político e educativo, é preciso destacar, pola relevancia que posúe no presente traballo, a revolución tecnolóxica experimentada nos últimos tempos, a cal trouxo consigo a aparición de recursos, ferramentas e medios tecnolóxicos, así como a irrupción destes na totalidade de ámbitos e sectores, aspectos todos eles que favoreceron a aparición dunha sociedade, a actual, na que a formación e orientación ao longo da vida cobra especial relevancia co fin de favorecer a súa adaptación ás esixencias cambiantes da nova realidade sociocultural, persoal e profesional instaurada (Sobrado e Ceinos, 2011).

Neste senso, e coa finalidade de dar resposta ás novas necesidades orientadoras, xorden novos escenarios de asesoramento, diferentes a aqueles de carácter presencial, propios de épocas anteriores, polo que a orientación on-line adquire unha importante relevancia de cara a xerar, deseñar e desenvolver procesos de asesoramento acordes coas necesidades e demandas propostas pola sociedade en xeral e pola cidadanía en particular.

En consecuencia, coa pretensión de facer especial fincapé na importancia e relevancia que ditas metodoloxías orientadoras posúen e nas posibilidades e potencialidades que estas poden ofrecer, ao tempo que se tenta favorecer o seu avance e progreso, é preciso revisar e analizar experiencias concretas existentes, como a presentada no presente traballo e coñecida baixo a denominación de Guide My W@y: A European Career Guidance Concept for International Youth Mobility.

Deste xeito, á vista do exposto no presente traballo, cabe apuntar a existencia de certa experiencia por parte dos orientadores/as enquisados á hora de levar a cabo accións de orientación e asesoramento on-line cos mozos/as inmersos en procesos de mobilidade, a pesar de que a frecuencia de emprego desta metodoloxía non sexa moi elevada e quede restrinxida, de xeito maioritario, á utilización de certos recursos (teléfono, videoconferencia, Skype e chat, maioritariamente) no que ten que ver co desenvolvemento de accións de información rápida e específica ou asesoramento na elaboración de currículos vitae ou para afrontar entrevistas de traballo, a pesares da importancia concedida a dita metodoloxía de asesoramento, a cal si obtén valores elevados.

Polo tanto, á vista destes resultados, e co fin de potenciar un maior emprego da metodoloxía de orientación on-line é preciso continuar a estudar os aspectos que dificultan ou obstaculizan o seu uso, a pesares da importancia concedida, co fin de, unha vez detectados, poder deseñar e planificar accións centradas en dar a coñecer as potencialidades que ofrecen ditas ferramentas, así como a adquisición, desenvolvemento e interiorización daquelas competencias tecnolóxicas, as cales posibilitarán o desenvolvemento e capacitación dos orientadores/as así como un incremento dos recursos tecnolóxicos empregados e da calidade destas metodoloxías de orientación e asesoramento con carácter máis innovador.

BIBLIOGRAFÍA

- Commission of European Communities (2008). *The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report on progress*. Brussels: Commission Staff Working Document.
- Eme, B. (2006). *Sociologie das logiques d'insertion*. París: HDR de Sociologie.
- Kreutzer, F. e Iuga, E. (2016). *A European Career Guidance Concept For International Youth Mobility* (pp.206). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pantoja, A. (2002). El modelo tecnológico de intervención psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 13(2), 189-210.
- Pantoja, A. (2004). *La Intervención Psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y Orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- 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*, Nº 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*, Nº 395 del 30 de diciembre de 2006.
- 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*. Universidade de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.



Denébola Álvarez Seoane
Grupo de Investigación Stellae
Departamento de Pedagogía e
Didáctica – Facultade de Ciencias
da Educación
Universidade de Santiago de
Compostela
carmendenebola.alvarez@usc.es

Ana Parada Gañete
Grupo Interuniversitario de
Estudios
Departamento de Pedagogía e
Didáctica – Facultade de Ciencias
da Educación
Universidade de Santiago de
Compostela
ana.parada@usc.es

Análise de materiais didácticos para a inserción laboral elaborados no ámbito local

Resumo

Os municipios, a través dos seus distintos servizos de emprego e información xuvenil, realizan unha labor de orientación para o emprego e o mundo laboral que centra a súa atención nos colectivos en risco de exclusión e na xuventude que accede por primeira vez ao traballo. Na tese de doutoramento desenvolvida na Universidade de Santiago de Compostela baixo o título “Os materiais didácticos en formato impreso e dixital elaborados co apoio das administracións locais na provincia da Coruña” identificamos 113 recursos educativos e materiais didácticos de orientación laboral elaborados para un uso non formal no contesto local. Nesta comunicación abordamos os aspectos formais que describen a estes recursos, coñecendo as tipoloxías, temáticas e destinatarios que centran o interese da orientación laboral no ámbito municipal.

Palabras chave: materiais didácticos; municipios; inserción laboral; formación para o traballo.

1. COMPETENCIAS MUNICIPAIS RELATIVAS Á FORMACIÓN PARA O TRABALLO

A formación para o traballo a través de accións como a formación para o emprego ou a orientación laboral nas administracións locais está regulamentado pola Lei 7/1985, de 2 de abril, Reguladora das Bases de Réxime Local (LRBRL), que establece as competencias das entidades locais, municipios e provincias, e a Lei 27/2013, de 27 de decembro, de Racionalización e Sostenibilidade da Administración Local (LRSAL), que contribúe á diferenciación da distribución de competencias locais, autonómicas e estatais.

En España a descentralización de competencias é vertical, transferindo da administración central (Estado), á administración territorial (Comunidades Autónomas) e á administración local (municipios e provincias). Seguindo o artigo 7 da LRBRL e a súa nova redacción na LRSAL clasifícanse as competencias das entidades locais en tres tipos: competencias propias, competencias delegadas e

competencias que non son propias nin delegadas. As competencias propias son aquelas asignadas por Lei que lle corresponde realizar ás entidades locais con obrigatoriedade, son determinadas por lei, exercense en réxime de autonomía e están recollidas nos artigos 25 e 36 da LRBRL na redacción da LRSAL (referidos respectivamente ás competencias propias dos municipios e ás competencias propias das Deputacións Provinciais ou entidades equivalentes).

Entre as competencias propias dos municipios non hai ningunha mención explícita á formación para o traballo (ou fomento do emprego como núcleo vertebrador), mais pode resultar de interese ter en conta o apartado 25.1 que expresa *“O Municipio, para a xestión dos seus intereses e no ámbito das súas competencias, pode promover actividades e prestar os servizos públicos que contribúan a satisfacer as necesidades e aspiracións da comunidade veciñal nos termos previstos neste artigo”* (LRSAL, 2013). Con respecto ás competencias propias das Deputacións Provinciais tampouco hai unha mención explícita á formación para o traballo, pero si ao fomento do desenvolvemento económico no artigo 36.1 d): *“A cooperación no fomento do desenvolvemento económico e social e na planificación no territorio provincial, de acordo coas competencias das demais Administracións Públicas neste ámbito”* (LRSAL, 2013).

As competencias delegadas son aquelas que correspóndenlle á administración central ou autonómica, pero que delegan ou comparten coas administracións locais, sendo determinadas mediante disposición normativa e exercidas por atribución do Estado ou das Comunidades Autónomas atendendo ao establecido nos artigos 27 e 57bis da LRBRL na redacción da LRSAL. A formación para o traballo como competencia delegada debe ser analizada en cada caso, poidendo haber municipios que a teñan delegada e outros que non, na revisión documental realizada para o análise específico dos materiais didácticos elaborados dende o ámbito municipal para a formación laboral mais non se atoparon competencias delegadas vinculadas á formación para o traballo.

Finalmente, as competencias distintas das propias e das delegadas son aquelas non atribuídas ás entidades locais pero que estas poden desenvolver. Coa reforma da LRBRL realizada coa aprobación da LRSAL os municipios non teñen autonomía para decidir realizar competencias que non sexan propias ou delegadas. Para poder desenvolver competencias nin propias nin delegadas deben demostrar que as medidas non poñen en risco a sostibilidade financeira do municipio, non incurrir en duplicidades de servizo público con outra administración e dispoñen dos informes previos e vinculantes que garantan os dous anteriores. A formación para o traballo como competencia nin propia nin delegada debe ser analizada en cada caso (pode haber municipios que previo expediente aprobado a esten a desenvolver e outros que non).

Así pois, os municipios deberán realizar con carácter obrigatorio as competencias propias e, de ser o caso, as competencias delegadas por outras administracións. Poderán realizar outras accións non vinculadas a estas competencias se se dan as condicións adecuadas vinculadas ás competencias que non son propias nin delegadas. O caso da formación para o traballo compréndese como unha competencia municipal relativa ao fomento do emprego que non está recollida nos artigos 25 e 26 da LRBRL e que polo tanto non é unha competencia propia das administracións locais, non puidendo ser exercida se non se lle é atribuída, coa excepción dos programas de fomento de emprego cofinanciados con fondos europeos e as competencias que non son propias nin delegadas que teñan sido aprobadas mediante expediente.

A normativa permite que os municipios realicen accións no marco do fomento do emprego e concretamente da formación para o traballo, pero non como unha competencia atribuída (e de obrigatorio cumprimento), senon como unha decisión propia de cada administración local (decisión que, dende 2013, non poden tomar de forma unilateral, senón que precisan de aprobación demostrando non risco económico e non duplicidade). Neste sentido, dende o 31 de decembro de 2013, no caso de que un concello en España desexa exercer unha acción respecto do fomento do emprego, materia que non figura entre as materias sobre as que as administracións locais exercerán competencias propias do artigo 25.2. da LRBRL, debe acudir ao establecido no artigo 7.4 da LRBRL, segundo o cal *“As Entidades Locais só poderán exercer competencias distintas das propias e das atribuídas por delegando cando non se poña en risco a sostibilidade financeira do conxunto da Facenda municipal [...]”* (LRBRL, 1985).

Na análise das actuacións das administracións locais observamos manifestacións de fomento do emprego ligadas a outras liñas presupostarias de Urbanismo e Facenda (incitando iniciativas empresariais a través da cesión de suelo rústico, de locais públicos, de reconversión de espazos en desuso, xeración de viveiros, aumento do acceso ao crédito) e algunhas medidas especificamente vinculadas á formación para o traballo e a orientación laboral das que poderíamos distinguir tres casos: a) a formación en novas tecnoloxías, b) a formación en estratexias de comunicación e c) a formación ou modelización para o networking. Ademais, os concellos están a elaborar materiais didácticos dende as administracións locais fundamentalmente como medida para a orientación laboral, mais tamén como formación permanente e formación para o traballo.

As intervencións realizadas polas administracións locais para impulsar a promoción socioeconómica son de moi diverso tipo. As características xeográficas, demográficas, económicas, sociais e culturais de cada territorio inflúen notablemente na aplicación das liñas de actuación para o desenvolvemento local.

A acción municipal na formación para a o traballo contempla actuacións dirixidas a persoas desempregadas (formación ocupacional, formación para o emprego, orientación laboral) e a PYMES (ADL, Viveiros de empresa, asesoría a emprendedores, formación empresarial) nas que se enmarca a elaboración de materiais didácticos.

Ao marxe das competencias atribuídas (ou máis correctamente dentro do marxe), a realidade móstranos que os concellos están a realizar actuacións de formación para o traballo enmarcadas nunha liña de fomento do emprego. Esas actuacións van encamiñadas tanto ás persoas que buscan traballo como ás novas empresas que xorden ou ás empresas que precisan un proceso de adaptación / innovación. Neste contexto atopámonos si, os concellos elaboran materiais didácticos e recursos educativos destinados ao ámbito laboral.

2. DESEÑO DA INVESTIGACIÓN: PROSPECCIÓN DA ELABORACIÓN DE MATERIAIS DIDÁCTICOS NO ÁMBITO MUNICIPAL

A partir da década de 1970 e fundamentalmente a partir de 1990, desenvolveuse en España unha corrente de pensamento pedagóxico que concibe o sistema educativo como un conxunto de institucións educadoras que non se limita ao ámbito escolar e, dentro desa corrente, os concellos comezan a asumir un rol de coordinación dos proxectos educativos municipais e, algúns deles, constituíron como parte do seu quefacer contribuír á elaboración de materiais didácticos contextualizados no territorio.

Na tese de doutoramento desenvolvida na Universidade de Santiago de Compostela baixo o título “Os materiais didácticos en formato impreso e dixital elaborados co apoio das administracións locais na provincia da Coruña” da que é director Jesús Rodríguez Rodríguez e autora Denébola Álvarez Seoane realizouse un estudo prospectivo dos materiais didácticos elaborados no ámbito municipal, estudando as administracións locais da provincia da Coruña para catalogar os materiais didácticos que elaboran e coñecer as súas características.

O **obxectivo de investigación** é describir os materiais didácticos en formato impreso e dixital desenvolvidos con apoio da administración local. Para iso durante o estudo focalizamos a atención en tres puntos de interese: a toma de decisións da administración local; o proceso de desenvolvemento dos materiais didácticos; e as características dos materiais didácticos. Nesta comunicación abordamos especialmente o último dos puntos.

A investigación está formada por tres fases de estudo, na primeira delas realizouse un **estudo documental** de revisión da literatura e experiencias que permitiu identificar que o deseño e avaliación de materiais didácticos no ámbito municipal está, dunha banda, vinculada a varias liñas de investigación de longas traxectorias: o estudo do libro de texto e as voces críticas; a escola de portas abertas e a relación coa comunidade; o desenvolvemento profesional dos profesorado; o desenvolvemento profesional do profesorado e o reto de elaborar os seus propios materiais para a ensinanza; e a filosofía de cidadanía educadora e educación cívica.

Doutra banda, o deseño e avaliación de materiais didácticos no ámbito municipal é unha liña de investigación incipiente, que ten por diante o reto de conceptualizar o significado de material didáctico no contexto comunitario e de dar visibilidade a unha morea de recursos existentes en Galicia (con diferentes procesos de realización, variados profesionais implicados, diversos formatos e tipos de materiais de ensinanza...) que aproveítanse da súa realidade local (lexislación, poboación diseminada, valor do contexto e da identidade local...).

A segunda fase do estudo é a que da corpo a esta comunicación, realizouse unha búsqueda de materiais didácticos e recursos educativos elaborados co apoio de administracións locais que organizáronse nun **catálogo de recursos** e analizáronse en base a una ventena de categorías para crear un corpus de datos (instrumento de análise ad hoc con cuatro bloques: características vinculadas á autoría dos materiais, características vinculadas á edición dos materiais, características vinculadas ao municipio que apoia a elaboración dos materiais e características do material). Para a localización dos materiais didácticos elaborados polos concellos tomamos como **mostra** os 93 concellos da provincia da Coruña, que representan o total da poboación, polo que non se aplicaron técnicas de mostraxe. Foron contactadas para solicitar información de cara á localización de recursos as 93 personas designadas polos concellos obxecto de estudo, mais persoal de outras institucións de carácter educativo que poden ter información de interese, como son as 105 bibliotecas municipais, 63 museos municipais, 64 escolas de educación infantil e 294 centros educativos de diferente tipoloxía (incluíndo FP e escolas de formación).

Seguiuise un procedemento múltiple de revisión dos sitios web oficiais dos concellos, de contacto e entrevista telefónica cos responsábeis municipais, de contacto con bibliotecas, museos e escolas e de revisión de bases de datos, co que conseguíuse localizar máis de 1300 materiais didácticos e recursos educativos elaborados co apoio da administración local na provincia da Coruña. Para identificar que recursos deberan ser obxecto de análise establecéronse catro **criterios de selección**:

- Concepto de material didáctico e recurso educativo: os materiais didácticos e recursos educativos entenderanse nun sentido amplo, que inclúa non só modelos tradicionais de aprendizaxe, senón tamén outros recursos sen finalidade educativa pero susceptibles de uso educativo.
- Apoio da administración local: identificación da participación institucional vinculada ao apoio da elaboración de materiais didácticos ou recursos educativos.
- Participación na elaboración do material didáctico a través dalgún ou varios momentos do proceso que inclúen planificación, deseño, publicación e divulgación.
- Data de publicación do recurso entre 1979 (primeiro momento de constitución das entidades municipais post dictadura) e 2015 (ano no que finaliza a recollida de información).

3. RESULTADOS: CARACTERÍSTICAS DOS MATERIAIS DIDÁCTICOS

Neste terceiro apartado da comunicación ímonos achegar ás características dos materiais didácticos e recursos educativos elaborados polos municipios da provincia da Coruña que teñen apoiado a elaboración de recurso para o ámbito local. Dos máis de 1300 recursos catalogados imos facer referencia a unha mostra de pouco máis dun centenar deles, pois son os materiais didácticos de formación para o traballo que as administracións locais da Coruña teñen realizado. Abordaremos seis categorías: número de recursos; ano de publicación; poboación; planificación integrada, intencionalidade e destinatarios.

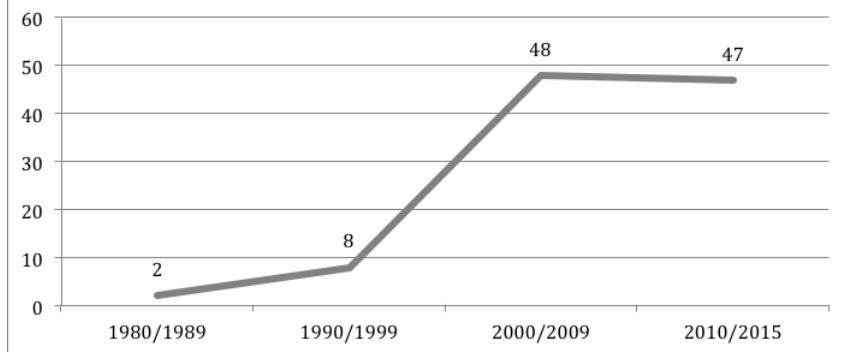
Comezamos a análise polo número de recursos publicados polas administracións locais da provincia da Coruña que teñen como contexto destinatario o ámbito laboral, identificamos que a meirande parte dos materiais didácticos elaborados polos concellos están destinados ao ámbito social ou escolar (na gráfica 1 preséntanse xuntos como outros), sendo que os recursos educativos para o ámbito laboral supoñen só o 9,6% do total de publicación que se teñen catalogado na investigación.



Fuente: elaboración propia

Na gráfica 2 están dispoñibles os datos referidos ao número de materiais didácticos e recursos educativos elaborados por ano de publicación e agrupados por decenas de anos: dende 1980 a 1989, dende 1990 a 1999, dende 2000 a 2009 e dende 2010 a 2015. Nótese que non se inclúe o ano 1979 porque non hai ningún material localizado dese ano e que a última década non son dez anos, senon seis os anos incluídos porque remata en 2015 a recolección de recursos.

Gráfica 2. Materiais didácticos elaborados por ano de publicación



Fuente: elaboración propia

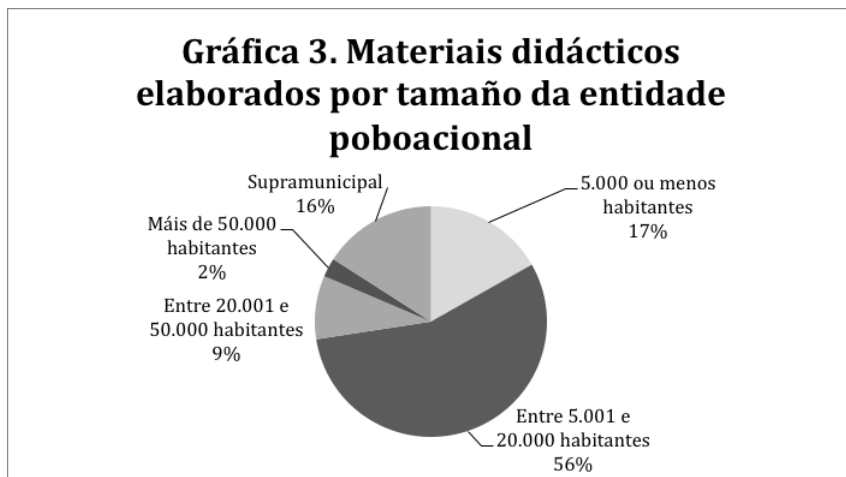
A liña de tempo móstranos un crecemento exponencial na década 2000 – 2009, cunha certa continuidade nos primeiros anos da década 2010 – 2020, mais tamén cunha caída de publicacións nos tres últimos anos (2013, 2014 e 2015), probablemente debido ás características da recolección de datos e quizás tamén influenciado pola LRSAL (2013), aínda que na comparación cos datos xerais que inclúen o total de recursos educativos e materiais didácticos localizados non se aprecia disto descenso. Tamén observamos que no conxunto de datos o primeiro punto de inflexión é anterior no tempo, existindo o primeiro pico de publicacións na década 1990-1999.

A gráfica 3 rompe os estereotipos do gran editor e no caso dos materiais didácticos elaborados para o contexto laboral observamos que as entidades rurais de mediana poboación (aquelas que teñen entre 5.000 e 20.000 habitantes) son as que maior número de publicacións teñen realizado (55,8%). Compre dicir que estas entidades son grandes elaboradoras de materiais didácticos tamén para o ámbito escolar e para o ámbito social, mais non sendo as porcentaxes relativas tan significativas como neste caso.

No caso dos materiais didácticos e recursos educativos elaborados ordeados segundo o tamaño poboacional do municipio, compre destacar tamén os casos dos municipios máis pequenos (menos de 5.000 habitantes) e as entidades supramunicipais (como mancomunidades e deputación provincial) que sitúanse no 16,8% e 16%, respectivamente, dos recursos localizados.

No lado contrario, por publicar menos do habitual, sorprende que as poboacións de máis de 50.000 habitantes sexan as que menos materiais didácticos elaboran para o contexto laboral (2,6%), sendo en cambio as que maior porcentaxe de recursos educativos e materiais didácticos elaboran para o contexto social e escolar (30%), o que probablemente nos sitúe ante un exemplo da diferenza de necesidades das veciñanzas duns e doutros municipios.

Gráfica 3. Materiais didácticos elaborados por tamaño da entidade poboacional



Fuente: elaboración propia

A maior parte dos recursos educativos e materiais didácticos elaborados polos concellos da provincia da Coruña para o contexto laboral entán vinculados a un programa municipal e na gráfica 4 podemos ver que programas ou accións municipais teñen máis vínculos con este tipo de recursos. Observamos que o valor máis repetido son os materiais didácticos vencellados a programas de desenvolvemento económico e emprego e a planes de dinamización territorial, posiblemente poda existir algunha relación nos pequenos municipios e nas mancomunidades coa existencia de Grupos de Acción Costeira ou Grupos de Desenvolvemento Rural. Facendo unha lectura transversal de varias gráficas nos permite transferir que os programas de desenvolvemento económico e os planes de dianmización territorial son frecuentes en pequenas poboacións, dando sentido ao número de materiais vinculado con poboacións rurais.

Gráfica 4. Materiais didácticos elaborados en vinculación a un programa municipal



Fuente: elaboración propia

Existe unha distribución bastante equiparada entre as intencionalidades dos materiais didácticos e recursos educativos elaborados polos concellos para o contexto laboral (ver gráfica 5), existindo recursos cunha finalidade didáctica (pensados para procesos de ensinanza – aprendizaxe), recursos cunha finalidade divulgativa (pensados para poñer un contido ou coñecemento ao alcance do público) e recursos cunha finalidade informativa (pensados para transmitir unha noticia). Estes datos poñen de relevo que non todos os materiais didácticos e recursos educativos pensados para a formación para o traballo se fan pensando nun contexto formal de aprendizaxe, e cruzando a información con outras variables tamén identifi-

camos que hai variabilidade nos formatos dos recursos, predominando as guías (como por exemplo, para aprender a elaborar un Currículum Vitae) e hai variabilidade na súa extensión, predominando publicacións curtas (de 10 páxinas ou menos).



Fuente: elaboración propia

Finalmente, prestamos atención aos colectivos destinatarios dos materiais didácticos e recursos educativos elaborados polos concellos para o contexto laboral. Como indicábamnos no principio da comunicación, os municipios non realizan accións educativas no marco da formación para o traballo só encamiñadas á poboación non activa, senon que tamén hai accións encamiñadas á formación permanente ou á formación en empresas. Na gráfica 6 vemos que hai unha predominancia de materiais didácticos destinados á vecindade (como soporte á formación da veciñanza en xeral para o desenvolvemento local do territorio) e accións específicas para a poboación activa (especialmente de interese para emprendedores, PYMES ou entidades beneficiarias de accións de Grupo de Acción Costeira ou Grupo de Desenvolvemento Rural) e para a poboación en paro (pensadas para distintos colectivos: xuventude, muller, inmigrante...).



Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIÓNS E DISCUSIÓN

Este análise do corpus de datos de materiais didácticos e recursos educativos elaborados polos concellos da provincia da Coruña centrado nas particularidades dos que teñen sido elaborados para o contexto laboral ten aberto varias relacións que poderían dar pé a afondar na súa comprobación. Así pois, pechamos esta comunicación cunha apertura a continuar investigando e discutindo sobre esta realidade con tres temas: a afectación da crise, o papel dos municipios rurais e a variedade de recursos.

- Vinculamos o visto no primeiro apartado sobre lexislación e especificamente sobre a LRSAL co baixo número de materiais didácticos publicados a partir de 2013. Dunha banda, inferimos que a crise económica e a publicación da LRSAL en 2013 poden estar afectando á elaboración de materiais didácticos na formación para o traballo no ámbito municipal. Doutra banda, observamos que poden ser outros os factores que afecten aos datos recabados, por exemplo no apartado anterior vimos que elabóranse menos recursos nos últimos tres anos de recollida documental (2013, 2014 e 2015), cando a crise económica comeza en 2008 e non existe esta afectación a nivel global no número de publicacións para calquera contexto. Logo é posible que haxa unha influencia da investigadora polo tipo de contacto realizado coas institucións no comezo da localización de recursos (ano 2011) e no feche da fase (ano 2015). Estaríamos polo tanto ante un indicio que compre revisar.
- Vinculamos os plans de desenvolvemento local co alto número de materiais didácticos elaborados en entidades de poboación rurais. As entidades municipais de menor tamaño destacan no número de materiais didácticos elaborados sobre formación para o traballo. Os datos xerais da investigación indicannos que todos os municipios, independentemetne do número de poboación ou do tamaño da entidade poboacional, prestan atención á elaboración de materiais didácticos e recursos educativos, pero no contexto de formación para o traballo están máis involucradas as entidades de menor poboación, podendo estar vinculado á gran actividade de dinamización e desenvolvemento económico e territorial que se realiza nas zonas rurais.
- As actuacións municipais para o fomento do emprego e o desenvolvemento local son variadas e obsérvase a súa repercusión nas medidas de formación para o traballo e nos destinatarios e intencionalidades dos materiais didácticos elaborados. Vinculamos o dobre tipo de acción para o fomento do emprego que conleva a diversidade de acción na formación para o traballo expresado no primeiro apartado da comunicación coa variedade de tipoloxías nos recursos educativos e materiais didácticos atopados, que demostran atender a esa diversidade de acción e programas de desenvolvemento.

BIBLIOGRAFÍA

- Ley 27/2013, de 27 de decembro, de racionalización y sostenibilidad de la Administración Local. *Boletín Oficial del Estado*, nº 312, 30 de decembro de 2013.
- Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las Bases del Régimen Local. *Boletín Oficial del Estado*, nº 80, 3 de abril de 1985.

**Bruna Rodrigues**

Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira, Braga, Portugal
geral@apdc.eu

Sílvia Cordeiro

Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira, Braga, Portugal
geral@apdc.eu

Ana Daniela Silva

Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira, Braga, Portugal
Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal
geral@apdc.eu

Cristina Costa Lobo

Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira, Braga, Portugal
Universidade Portualense Infante D. Henrique, Porto, Portugal
geral@apdc.eu

Maria do Céu Taveira

Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira, Braga, Portugal
Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal
geral@apdc.eu

Íris Oliveira

Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira, Braga, Portugal
Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal
geral@apdc.eu

Cátia Marques

Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira, Braga, Portugal
Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal
geral@apdc.eu

Dissertações de doutoramento sobre desenvolvimento de carreira dos jovens: Contributos para investigação e prática

Resumo

A adolescência é um período importante para o desenvolvimento de carreira, caracterizado por decisões escolares e profissionais enquadradas num processo de autoconstrução. Este trabalho tem como objetivo fazer um levantamento das dissertações de doutoramento portuguesas centradas no desenvolvimento de carreira dos jovens, recorrendo a base de dados nacionais. Conduziram-se análises de frequências das dissertações de doutoramento, considerando a área geográfica, metodologia, temas e contextos estudados. Das 37 dissertações de doutoramento analisadas, 25 estudaram jovens oriundos maioritariamente da região norte de Portugal (52%) e com recurso maioritário a metodologia quantitativa (56%). As dissertações abordaram sobretudo processos e fatores do desenvolvimento de carreira dos jovens, reconhecendo a importância de contextos como a família e a escola. Discutem-se implicações para a investigação e para intervenções da Educação e Formação que promovam o desenvolvimento de carreira de jovens e os preparem para a sua inserção profissional.

Palavras-chave: Desenvolvimento de carreira, jovens, inserção profissional

Introdução

As mudanças sociais e organizacionais causadas pela globalização têm impacto na forma como os indivíduos constroem as suas carreiras (Coutinho, Dam, & Blustein, 2008). A carreira deixa de ser concebida como estável e previsível (Foad, 2007), passando a ser encarada como um processo evolutivo de autoconstrução e exploração do self e do meio (Savickas, 2005).

Neste contexto, o desenvolvimento de carreira dos indivíduos contribui para o sucesso das sociedades modernas e contextos organizacionais, que crescentemente apostam na adaptabilidade e flexibilidade dos trabalhadores. A investigação mostra que os jovens estão

sensíveis a estes desafios socioculturais e económicos, imaginando o eu-em-contexto com eventuais barreiras à concretização dos seus objetivos e à construção dos seus projetos de vida (Cardoso & Marques, 2008; Dumora, 2010; Howard, Flanagan, Castine & Walsh, 2015; Marques, 2015).

O desenvolvimento de carreira dos jovens tem vindo a ser caracterizado como um processo marcado pela exploração do self e do meio, e por representações acerca de si e do seu futuro (Königstedt, 2011; Super, 1990; Taveira, 1997). Este processo tem impacto na construção da identidade e de sentido de si, na confiança na tomada de decisão, e na adaptabilidade de carreira nesse período e ao longo da vida (Cheung, 2015; Hirschi, Niles, & Akos, 2011; Savickas, 2005).

A investigação sugere que o desenvolvimento de carreira dos jovens é facilitado por fatores como um padrão seguro de vinculação, um ambiente escolar de abertura, maior escolaridade e situação profissional dos pais (Vautero & Silva, 2016; Faria, 2013; Noack, Kracke, Gniewosz, & Dietrich, 2010). No entanto, este processo pode ser dificultado para grupos como jovens emigrantes, em acolhimento residencial, com baixas habilitações, ou em percursos escolares alternativos (Cardoso & Marques, 2008; Silva & Marques, 2015). Pode ainda ser condicionado por barreiras como baixo nível socioeconómico, desemprego parental, ou fracas oportunidades de exploração prévia (Faria, 2013; Taveira, 1997; Gutman & Schoon, 2012). Trata-se, portanto, de um processo desenvolvimentista-contextualista, em que a pessoa vai construindo o seu percurso de vida e de carreira, equilibrando fatores pessoais e sociais (Porfeli & Lee, 2012).

Tendo em conta a importância do desenvolvimento de carreira dos jovens e as barreiras que se podem colocar a este processo, importa conduzir intervenções de carreira que o promovam e favoreçam a prontidão para a inserção profissional. A investigação sobre a eficácia das intervenções de carreira com jovens aponta para o seu impacto positivo na exploração, tomada de decisão, adaptabilidade, envolvimento na escola, redução de problemas de comportamento e rendimento académico (Königstedt, 2011; Whiston, Tai, Rahardja, & Eder, 2011; Spokane & Nguyen, 2016). Assim, a implementação deste tipo de intervenções pode contribuir para melhorar o envolvimento dos alunos e favorecer comportamentos pró sociais na escola, que por sua vez minimizam problemas sociais como o abandono escolar (Ferreira, Santos, Fonseca, & Haase, 2007; Whiston et al., 2011). Esse potencial deve ser rentabilizado, já que o abandono escolar é uma preocupação em Portugal (Pereira & Reis, 2014) e pode conduzir a descontinuidades nas trajetórias de carreira e a maiores taxas de desemprego (Ferreira et al., 2007; Wiesner, Vondracek, Capaldi, & Porfeli, 2003).

Considerando a centralidade do desenvolvimento de carreira dos jovens, é relevante perceber como é que este tema tem sido estudado em Portugal, reconhecendo as suas preocupações com os atuais problemas sociais. Assim, este trabalho pretende fazer um levantamento das dissertações de doutoramento centradas no desenvolvimento de carreira dos jovens, concluídas até maio de 2016.

Método

Efetuarão-se contactos diretos com investigadores(as) e realizaram-se pesquisas em bases de dados nacionais (i.e., repositórios das respetivas instituições de ensino superior portuguesas, Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, Biblioteca Universia e Depósito Legal de Dissertações de Mestrado e Doutoramento da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência). Definiram-se os seguintes critérios de pesquisa para identificar as dissertações: (a) abordarem temas relacionados com a carreira, (b) terem sido realizadas e/ou orientadas por autores(as) que têm contribuído para esta área de conhecimento em Portugal, (c) terem sido concluídas em instituições de ensino superior portuguesas, independentemente da nacionalidade do(a) autor(a), e (d) estarem disponíveis para acesso livre nas bases de dados suprarreferidas. Identificaram-se 37 dissertações.

Tendo em conta o objetivo deste trabalho, procedeu-se à identificação das dissertações incidentes no estudo de jovens através da média de idades das respetivas amostras e considerando o intervalo de idades definido para a adolescência segundo Super (1990). Assim, apurou-se 25 dissertações, que foram alvo de uma análise de conteúdo considerando o ano de conclusão, área geográfica, tipo de ensino e pertença da amostra a um grupo específico, metodologia, temas e contextos considerados. Esta análise originou uma grelha de categorias (ver Tabela 1), utilizada por três juizes para codificar o conteúdo das respetivas dissertações. De ressaltar que as subcategorias não são mutuamente exclusivas, pelo que se considerou combinações das mesmas, no caso de se verificar a presença de várias subcategorias. Efetuaram-se análises quantitativas de frequências das categorias, utilizando o Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS, versão 22.0).

Tabela 1. Grelha de categorias e codificação

Categorias	Subcategorias	Codificação
Ano de Conclusão	1987-1992	1
	1993-1998	2
	1999-2004	3
	2005-2010	4
	2011-2016	5
Área Geográfica	Norte de Portugal	1
	Centro de Portugal	2
	Sul de Portugal	3
	Internacional	4
Tipo de Ensino	Ensino Básico	1
	Ensino Secundário Geral	2
	Ensino Secundário Profissional	3
	Ensino Superior	4
Grupo Específico	Jovens desempregados	1
	Jovens em risco	2
	Jovens pertencentes a etnias minoritárias	3
Metodologia	Quantitativa	1
	Qualitativa	2
	Mista	3
Temas	Adaptação/Validação de instrumentos de avaliação psicológica	1
	Eficácia de intervenções de carreira	2
	Processos e fatores do desenvolvimento de carreira	3
Contextos	Intrapessoal	1
	Social	2
	Social-Ambiental	3

Resultados

Os resultados revelaram que o estudo da população jovem assumiu maior destaque durante o século XXI (ver Figura 1), particularmente nos últimos seis anos ($n = 15$, 60%).

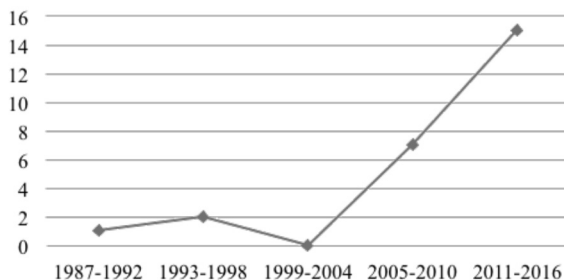


Figura 1. Frequência de dissertações de doutoramento concluídas por cada ciclo de seis anos

As dissertações de doutoramento consideraram jovens provenientes maioritariamente da região norte (n = 13, 52%), seguida da região centro (n = 9, 36%) e sul de Portugal (n = 6, 24%). Três das dissertações (12%) incidiram no estudo de populações oriundas de outros países.

Constatou-se que os estudos se focalizaram, sobretudo, no estudo da população jovem que frequenta o Ensino Secundário Geral (n = 11, 44%), o Ensino Básico (n = 9, 36%) e o Ensino Superior (n = 8, 32%) (ver Figura 2).

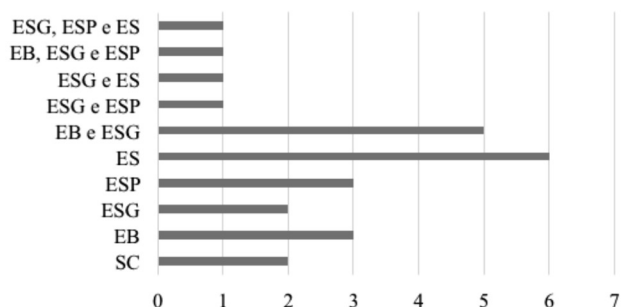


Figura 2. Frequência de dissertações de doutoramento por tipo de ensino
SC = Sem Categoria; EB = Ensino Básico; ESG = Ensino Secundário Geral; ESP = Ensino Secundário Profissional; ES = Ensino Superior

A maioria das investigações centrou-se no estudo da população jovem normativa (n = 22, 88%), registando-se um menor número de dissertações incidentes no estudo de grupos específicos (n = 3, 12%), nomeadamente, jovens desempregados (n = 1, 4%), jovens em risco (n = 1, 4%), e jovens pertencentes a etnias minoritárias (n = 1, 4%).

Os estudos utilizaram maioritariamente a metodologia quantitativa (n = 14, 56%), seguida da mista (n = 6, 24%) e da qualitativa (n = 5, 20%).

Quanto aos temas abordados, verificou-se uma maior incidência no estudo dos processos e fatores do desenvolvimento de carreira dos jovens (n = 12, 48 %), seguindo-se a adaptação/validação de instrumentos de avaliação psicológica (n = 10, 40%), abordando simultaneamente o tema anterior. Uma menor percentagem de dissertações de doutoramento focalizou-se no estudo da eficácia de intervenções de carreira (n = 3, 12%). Para além disso, dezassete dissertações de doutoramento consideraram variáveis pertencentes a todos os contextos (68%), sendo que as restantes oito abordaram os contextos intrapessoal e social (32%).

Discussão

As perspetivas contemporâneas conceptualizam o desenvolvimento de carreira como um processo contínuo de autoconstrução e destacam a importância da interação dinâmica entre o indivíduo e os múltiplos contextos de vida em que este se insere (Porfeli & Lee, 2012). Atribuindo-se particular atenção ao desenvolvimento de carreira dos jovens, para o qual este trabalho é dirigido, a literatura tem demonstrado a sua relevância enquanto período de vida caracterizado por exploração e decisões escolares e profissionais socialmente expectáveis (Konigstedt, 2011; Super, 1990; Taveira, 1997). Assim, várias investigações nacionais e internacionais procuraram estudar o desenvolvimento de carreira nesta faixa etária (e.g., Faria, 2013; Gutman & Schoon, 2012; Noack et al., 2010; Taveira, 1997). Neste estudo apuro-se que a investigação nacional sobre o desenvolvimento de carreira dos jovens, desenvolvida no âmbito de dissertações de doutoramento, remonta ao final do século XX e assume particular destaque ao longo dos últimos seis anos do século XXI. Os resultados demonstraram que as dissertações se centraram, sobretudo, no estudo de jovens em momentos que antecedem a iminência de transições de carreira (i.e., jovens a frequentar os últimos anos do Ensino Básico, Ensino Secundário Geral, e Ensino Superior). Assim, verifica-se em Portugal a mesma tendência referida na literatura internacional de que um dos períodos mais estudados do ponto de vista vocacional e de carreira tem sido o final da adolescência e a fase que antecede a transição para o mundo do trabalho (Vondracek, 1993).

Constatou-se também uma predominância de investigações centradas no estudo da população jovem normativa, maioritariamente oriunda da região Norte de Portugal, recorrendo principalmente a metodologias quantitativas. Parece, pois, importante desenvolver estudos com amostras representativas da popu-

lação portuguesa e com jovens pertencentes a grupos específicos. Estes estudos poderão contribuir para o desenvolvimento de intervenções de carreira, alicerçadas em conhecimento científico, e promotoras das competências necessárias para que estes jovens lidem com as eventuais barreiras socioeconómicas e culturais colocadas à construção dos seus projetos de vida (Cardoso & Marques, 2008; Silva & Marques, 2015). Saliencia-se o potencial contributivo de estudos qualitativos e mistos para a compreensão de significados atribuídos a experiências implicadas na construção da carreira e, em particular, na transição profissional de jovens.

Quanto aos temas estudados, prevalece a investigação acerca dos processos e fatores associados ao desenvolvimento de carreira dos jovens, por oposição ao estudo da eficácia de intervenções de carreira. Registam-se ainda esforços no sentido de alargar o leque de instrumentos de avaliação psicológica de carreira, adaptados e validados para a população portuguesa. Deste modo, parece relevante prosseguir com investigações que testem a eficácia de intervenções de carreira com jovens, quer como via de prevenção de problemas que podem dificultar a inserção profissional (Ferreira et al., 2007; Pereira & Reis, 2014; Wiesner et al., 2003), quer como via paralela de promoção de competências e comportamentos facilitadores da inserção profissional (Spokane & Nguyen, 2015; Whiston et al., 2011). Constatou-se ainda que a maioria das dissertações incluíram variáveis dos três contextos, favorecendo uma abordagem desenvolvimentista-contextualista (Porfeli & Lee, 2012), o que poderá ser explicado pela concentração de doutoramentos provenientes da mesma linha de investigação.

Em suma, considera-se pertinente conhecer a investigação desenvolvida até à data e identificar necessidades, para que estudos futuros possam dar resposta às mesmas e, assim, colmatar limitações e dificuldades assinaladas. Poderá ser importante apostar em linhas orientadoras de ação para a intervenção ao nível do desenvolvimento de carreira e da integração profissional dos jovens. Estas poderão beneficiar de esforços conjuntos entre centros de investigação e outras entidades, com acesso privilegiado a diferentes grupos de jovens, através da criação de protocolos de colaboração cujo objetivo principal seja a promoção da inserção e sucesso profissional dos jovens numa base que favoreça a igualdade de oportunidades.

Referências

- Cardoso, P., & Marques, J. F. (2008). Perception of career barriers: The importance of gender and ethnic variables. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8(1), 49-61. doi:10.1007/s10775-008-9135-y
- Cheung, R. (2015). Fostering career exploration. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA Handbook of Career Intervention*, Vol. 2 (pp. 157-169). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Coutinho, M.T., Dam U.C., & Blustein, D.L. (2008). The psychology of working and globalisation: A new perspective for a new era. *International Journal of Vocational and Educational Guidance*, 8, 5-18. doi:10.1007/s10775-007-9132-6
- Dumora, B. (2010). Le conseil constructiviste auprès d'adolescents: Sa pertinence et ses limites. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 119-136. doi: 10.4000/osp.2489
- Faria, L. (2013). Influência da condição de emprego/desemprego dos pais na exploração e indecisão vocacional dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 772-779.
- Ferreira, J. A., Santos, E., Fonseca, A., & Haase, R. (2007). Early predictors of career development: A 10-year follow-up study. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 61-77. doi: 10.1016/j.jvb.2006.04.006
- Foad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: theory, research, and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, 543-564. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085713
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2012). Correlates and consequences of uncertain career aspirations: Gender differences among adolescents living in England. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 608-618. doi:10.1016/j.jvb.2012.02.002
- Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality, and the development of choice decidedness and congruence. *Journal of Adolescence*, 34(1), 173-182. doi:10.1016/j.adolescence.2009.12.009
- Howard, K., Flanagan, S., Castine, E., & Walsh, M. (2015). Perceived influences on the career choices of children and youth: an exploratory study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(2), 99-111. doi:10.1007/s10775-015-9298-2

- Konigstedt, M. (2011). *Intervenção Vocacional em Contexto Escolar: Avaliação de um programa longo em classe com adolescentes* (Dissertação de Doutoramento). Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Marques, C. (2015). *Valores básicos de vida e reflexividade ética na carreira* (Dissertação de Doutoramento). Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Noack, P., Kracke, B., Gniewosz, B., & Dietrich, J. (2010). Parental and school effects on students' occupational exploration: A longitudinal and multilevel analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 50-57. doi:10.1016/j.jvb.2010.02.006
- Pereira, M., & Reis, H. (2014). Grade retention during basic education in Portugal: Determinants and impact on student achievement. *Economic Bulletin*, 61-83.
- Porfeli, E., & Lee, B. (2012). Career development during childhood and adolescence. *New Directions for Youth Development*, 2012(134) 11-22. doi:10.1002/yd.20011
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Silva, A. D., & Marques, C. (2015). Career exploration in young people: Study with specific groups. *Revista Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 60-66. doi: 10.17979/reipe.2015.2.1.1085
- Spokane, A., & Nguyen, D. (2016). Progress and Prospects in the Evaluation of Career Assistance. *Journal of Career Assessment*, 1-23. doi:10.1177/1069072715579665
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre a relação entre a identidade, a indecisão e a exploração vocacional* (Dissertação de Doutoramento). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Vautero, J., & Silva, A. D. (2016, setembro). *Congruência entre Profissão parental e o domínio de estudos universitários dos filhos*. Comunicação apresentada no 3.º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Porto, Alfandega do Porto, Portugal.
- Vondracek, F. (1993). Promoting vocational development in adolescence. In R. M. Lerner (Ed.), *Early adolescence-perspectives on research, policy, and intervention* (pp. 277-292). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Whiston, S., Tai, W., Rahardja, D., & Eder, K. (2011). School Counseling Outcome: A Meta-Analytic Examination of Interventions. *Journal of Counseling & Development*, 89(1), 37-55. doi:10.1002/j.1556-6678.2011.tb00059.x
- Wiesner, M., Vondracek, F. W., Capaldi, D. M., & Porfeli, E. J. (2003). Childhood and adolescent predictors of early adult career pathways. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 305-328. doi:10.1016/S0001-8791(03)00028-9



**María del Pilar González
Fontao**
Universidad de Vigo

Margarita Valcarce Fernández
Universidad de Santiago de
Compostela

El desarrollo de la creatividad en estudiantes de educación primaria: relaciones con la empleabilidad en la etapa joven

Introducción

En los últimos años se ha venido produciendo un especial interés por la creatividad, prueba de ello es el significativo papel que le concede la Ley Orgánica de Educación (2006) y con posterioridad la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). Pero además esto está teniendo un reflejo a nivel profesional y social que hace que no solo los artistas presenten interés por ella, como a priori cabría esperar, sino que también lo hacen los empresarios, políticos, sociólogos, arquitectos, pedagogos, psicólogos, etc. Todos se han dado cuenta de la importancia que tiene la creatividad, incluso se podría afirmar que estamos asistiendo a una demanda social generalizada de la misma.

La educación no puede permanecer ajena a esta cuestión. Se hace necesario que la creatividad sea desarrollada en todos los niveles educativos si queremos que esté presente con posterioridad en el desarrollo profesional de las personas. Dado que la carencia de estímulos creativos en la vida escolar difícilmente se recupera en la vida profesional, la creatividad no es algo que surge arbitrariamente, de manera fortuita. Cuando se ha estimulado a los estudiantes en los centros y en las aulas resulta más fácil continuar ejercitándola posteriormente, como dice De la Torre (1995, p. 4): “Si desarrollamos en nuestros alumnos habilidades, hábitos y actitudes de pensamiento creativo, divergente, heurístico, etc. estamos aumentando el potencial innovador de esas personas”.

Por eso, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006) recoge la necesidad de educar en la creatividad situándola entre sus fines educativos, como así aparece en el apartado f de los mismos: “Fines de la educación (...) f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor”.

En posteriores Reales Decretos, derivados de la Ley, se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Infantil (BOE nº 4, 4 de enero de 2007) y de Educación Primaria (BOE nº 298, 8 de diciembre de 2006) otorgándosele un papel substancial al desarrollo de la creatividad. En Educación Primaria se la sitúa como uno de los fines educativos: “La finalidad de la Educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita (...) desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad” y entre los objetivos de la educación de esa etapa sitúa: “ (...), b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje”.

Con todo, el hecho de que se desarrolle la creatividad en las aulas no deviene sólo de que esté recogido en las ordenanzas educativas sino que depende en última instancia de la concienciación, disposición y trabajo realizado por parte del profesorado que, en último término, son los responsables más directos de vincular tareas y acciones educativas creativas.

Un acercamiento al logro competencial

El concepto de competencia es el referente hoy en día del desarrollo curricular. Cuando se habla de competencia, algunos autores realizan un acercamiento a su concepción (Zabalza, 2003; Colás Bravo 2005; Tobón 2013). El término apareció hace más de dos décadas asociado al ámbito laboral y profesional para referirse a los requisitos que un trabajador debería reunir para tener éxito en su puesto de trabajo (conocimientos, actitudes, habilidades). Se trata de un concepto amplio y multidimensional que Zabalza (2003, p.70) interpreta como un “constructo molar que se refiere a un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad”. Asimismo, este autor toma como referencia la clasificación de las competencias de Aubrum y Orifiamma, quienes las conciben en cuatro grupos:

1. *Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales*: las cuales hacen alusión a las actuaciones que los individuos deben realizar en su puesto de trabajo en función de cuestiones técnicas, de producción, gestión, toma de decisiones, trabajo en equipo, responsabilidad laboral, etc.
2. *Competencias referidas a actitudes*: la forma de hacer frente a las relaciones con otras personas, cosas, situaciones que configuran el trabajo como la motivación, el compromiso, la empatía, la capacidad de adaptación, etc.
3. *Competencias referidas a capacidades creativas*: en referencia a cómo los sujetos abordan el trabajo en su conjunto, la búsqueda de soluciones nuevas, generación de ideas, asunción de riesgos, innovación, originalidad, conexión de ideas, entre otras muchas que se relacionan con la creatividad.
4. *Competencias referidas a las actitudes existenciales y éticas*: tiene que ver con la capacidad de ver las consecuencias de las propias acciones, la autocritica y autovaloración, si se posee un código deontológico sólido, si se tiene un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social éticos.

Como cabe suponer en este trabajo hacemos especial hincapié en las competencias referidas a las capacidades creativas. Consideramos, sin restar importancia a las demás, que no se valoran y trabajan adecuadamente en las etapas obligatorias de la enseñanza.

Principales indicadores de la creatividad

Por referentes o elementos valorativos de la creatividad se hace comúnmente alusión a los indicadores que pueden proporcionar pautas en la identificación de la manifestación creativa y señalar referentes para ser evaluada. En este rubro se consideran una serie de características que debe manifestar una persona para dar indicios de ser creativa aunque muchas veces se delimitan como capacidades, otras como habilidades y otras como rasgos.

Si bien existen muchos indicadores de creatividad, tantos como manifestaciones propias, se consideran como básicos o generales cuatro criterios clásicos de capacidad creadora: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

Fluidez. Se considera como la capacidad para producir ideas en cantidad y calidad de una manera permanente y espontánea. La fluidez está determinada por la variedad y agilidad de pensamiento funcional, relaciones sinápticas, espontaneidad (rapidez para responder situaciones imprevistas), postjuicio (creación libre de requisitos) y expresión (capacidad de percibir el mundo y expresarlo).

Su aplicación encuentra funcionalidad a través de la búsqueda de alternativas y la variedad de soluciones a un reto, al cual se le permite comparar, analizar puntos de vista diferentes, avizorar posibilidades, aportar mayor objetividad en la selección y elección, y su importancia se centra en la disponibilidad y amplitud de recursos para la solución de problemas.

Flexibilidad. Está determinada por la capacidad que tiene el estudiante de reflexionar (volver a examinar), argumentar (apertura y confrontación de ideas, globalización y pluralismo), mutar (amplitud de criterio

y facilidad de adaptación) y proyectar (capacidad de delinear y afrontar un hecho). La flexibilidad es importante por la objetividad de apreciación para la toma de decisiones. Una respuesta producto del análisis de diferentes alternativas, enfoques y perspectivas tiene más posibilidades de ser acertada que una respuesta vista desde un solo ángulo. Una respuesta es más objetiva por la oportunidad de la confrontación y el examen de la argumentación.

La flexibilidad provee distintas perspectivas y caminos, es una fuente de recursos y cimiento creativo.

Originalidad. Es la capacidad que tienen las personas de aportar ideas novedosas, diferentes, singulares, únicas y apartadas de la normalidad o convencionalidad. Para su eclosión se requiere, por una parte, separarse de los esquemas establecidos, ideas o modelos rígidos y, por otra, se propone poner en práctica ideas activadoras o bien la yuxtaposición de éstas, combinación o relación de elementos distantes y reestructurar o reelaborar modelos ya asumidos. La originalidad es la habilidad de producir ideas o respuestas poco frecuentes.

Elaboración. Capacidad que tiene una persona para desarrollar y/o perfeccionar una idea o producción original alcanzando niveles de complejidad y detalle. Por lo tanto, la noción de elaboración está relacionada con la capacidad de agregar elementos, rasgos, componentes, etc. La elaboración conlleva realizaciones que deben transformar los propósitos en resultados, de permitir el acceso de la figuración al mundo de lo tangible.

Por último, señalar siguiendo a Gil (2013) algunas herramientas utilizadas para desarrollar la creatividad: lluvia de ideas (brainstorming), la solución creativa de problemas, el programa de pensamiento productivo (the productive thinking program), el programa Cort, lista de atributos (attribute listing), síntesis morfológica (morphological synthesis), combinación forzada de conceptos, la sinéctica, la metáfora, el programa de pensamiento creativo Purdue.

Un acercamiento a la realidad

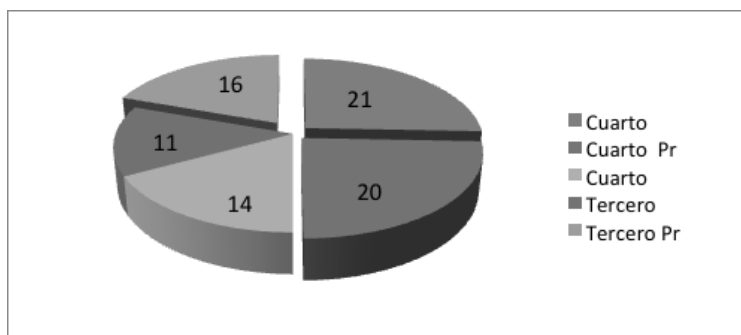
Descripción del estudio

Tomando como base el diseño descriptivo intentamos conocer el potencial creativo (rasgos característicos de la creatividad) en estudiantes de Educación Primaria pertenecientes a tres centros escolares de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Descripción de la muestra

La muestra está conformada por 82 alumnos de Educación Primaria con un rango de edad que oscila entre los 8 años y 5 meses y los 10 años y 9 meses, una edad media de 9 años y 7 meses que se representa en el siguiente gráfico (gráfico 1) discerniendo entre colegios públicos y privado (Pr).

Gráfico 1. Muestra. Distribución de alumnado por cursos



Instrumentos utilizados y procedimiento

Para detectar alumnos con altas capacidades creativas hemos empleado la opción de la Prueba Verbal De Creatividad (PVEC4) y el Test De Pensamiento Creativo De Torrance expresión figurada (TTCT).

El PVEC4 es una prueba de tipo verbal que está conformada por cuatro subtests. El primero tiene como base una actividad de suposición en la que se solicita al estudiante ideas acerca de lo que pasaría si ninguna persona pudiese hablar. El segundo consiste en indicar preguntas inusuales acerca de una botella de plástico. El tercer subtest demanda ideas sobre usos inusuales de una bolsa de plástico. El último está dedicado a la mejora de un producto por lo que el estudiante indicará diferentes mejoras a aplicar sobre unos patines.

Las preguntas son de respuesta abierta. En los cuatro casos se evalúa la originalidad, fluidez y flexibilidad siguiendo el mismo procedimiento. Puntuamos la originalidad dependiendo de la frecuencia de aparición de la respuesta en una base de datos, cuanto más común sea la respuesta menor puntuación obtendrá; la fluidez la evaluamos según el número de respuestas válidas dadas por el sujeto y finalmente puntuamos la flexibilidad dependiendo de la diversidad de categorías (distintos puntos de vista) en las respuestas.

El TTCT está conformado por tres subtest cuyas respuestas exigen dibujos con título. El primero le solicita al estudiante un dibujo original utilizando como estímulo una cartulina verde, ovalada y del tamaño de un huevo. El segundo subtest ofrece diez estímulos, cada uno consta de una línea o un par de líneas diferentes. Por último, el tercer subtest aumenta el número de estímulos a treinta, cada uno consta de dos líneas paralelas iguales.

En el primer subtest analizamos originalidad y elaboración, en los dos restantes consideramos los cuatro componentes de la creatividad. Evaluamos la originalidad como en la prueba anterior, según la frecuencia de aparición del objeto dibujado. La elaboración depende del uso de sombras, colores, detalles, decoración y el significado de los títulos en los dibujos. Valoramos la fluidez según el número de respuestas válidas. La flexibilidad, como en la prueba anterior, depende de la diversidad categórica de las respuestas.

Tras contactar con los centros educativos y organizar junto con el profesorado la aplicación de las pruebas (el tiempo establecido para cada subtest en ambas pruebas es de diez minutos), recogimos los datos, procedimos a la tabulación de los mismos pasando luego a analizarlos y presentar los resultados correspondientes.

Resultados

Organizamos los resultados analizando primeramente los componentes de la creatividad para la PVEC4 de tercero y cuarto de forma individual, posteriormente analizamos la parte figurativa siguiendo el mismo criterio. Seguidamente analizamos la creatividad total de la muestra y los percentiles (PC) de los baremos. Para gestionar los datos de análisis en esta parte del trabajo utilizamos el programa Microsoft Office Excel 2007 para Windows.

A continuación presentamos las tablas 1 y 2 que muestran los resultados medios, máximos, mínimos y desviación estándar de los componentes en cada prueba para cada curso.

Tabla 1. Resultados del tercer curso descompuesto por pruebas

Prueba	Actividad	Variable	Media	Máximo	Mínimo	DT
Figurativa	1	Originalidad	3,19	5	0	2,00
		Elaboración	2,00	4	0	1,11
	2	Fluidez	8,19	10	4	1,86
		Originalidad	30,26	45	13	8,45
		Elaboración	3,00	7	0	2,02
		Flexibilidad	6,89	9	1	1,87
	3	Originalidad	44,96	75	5	20,26
		Fluidez	11,07	22	1	5,15
		Elaboración	2,04	7	0	2,07
		Flexibilidad	7,56	13	1	2,95
	Total	Originalidad	78,41	125	38	24,34
		Fluidez	19,26	30	10	5,86
		Elaboración	7,04	17	1	4,15
		Flexibilidad	14,44	22	2	4,43
		Creatividad	119,15	177	53	33,50
Verbal	1	Originalidad	18,81	36	0	9,63
		Fluidez	5,07	8	0	2,59
		Flexibilidad	4,15	7	0	2,16
	2	Originalidad	18,81	46	0	11,14
		Fluidez	6,37	16	1	3,53
		Flexibilidad	4,48	10	1	2,33
	3	Originalidad	17,67	56	0	16,94
		Fluidez	6,07	21	0	5,82
		Flexibilidad	3,26	10	0	3,03
	4	Originalidad	19,15	47	0	12,48
		Fluidez	6,52	12	0	3,83
		Flexibilidad	3,74	8	0	2,01
	Total	Originalidad	74,44	137	13	32,69
		Fluidez	24,04	46	6	10,27
		Flexibilidad	15,63	28	4	6,29
		Creatividad	114,11	208	23	48,79
Figurativa y verbal	Creatividad		233,26	370	97	68,58

Tabla 2. Resultados del cuarto curso descompuesto por pruebas

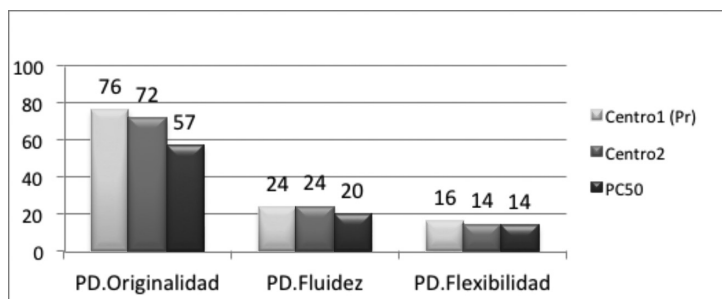
Prueba	Actividad	Variable	Media	Máximo	Mínimo	DT
Figurativa	1	Originalidad	2,25	5	0	1,95
		Elaboración	2,27	4	0	0,93
	2	Fluidez	7,98	10	4	2,01
		Originalidad	27,82	45	10	8,94
		Elaboración	4,24	13	0	3,11
		Flexibilidad	6,85	10	4	1,75
	3	Originalidad	31,25	76	0	16,70
		Fluidez	7,55	18	1	3,91
		Elaboración	3,58	13	0	3,24
		Flexibilidad	6,02	13	1	2,65
	Total	Originalidad	61,33	104	24	20,27
		Fluidez	15,53	28	7	5,07
		Elaboración	10,09	27	2	5,88
		Flexibilidad	12,87	20	6	3,62
		Creatividad	99,82	170	46	31,20
Verbal	1	Originalidad	19,20	59	0	13,03
		Fluidez	5,53	15	0	3,44
		Flexibilidad	4,24	10	0	2,43
	2	Originalidad	17,78	48	2	10,53
		Fluidez	5,93	16	1	3,07
		Flexibilidad	4,35	9	1	1,98
	3	Originalidad	10,87	38	0	8,59
		Fluidez	3,60	11	0	2,43
		Flexibilidad	2,75	7	0	1,78
	4	Originalidad	20,44	55	0	12,42
		Fluidez	6,65	17	0	3,75
		Flexibilidad	4,16	10	0	2,14
	Total	Originalidad	68,29	177	7	32,55
		Fluidez	21,71	55	4	9,97
		Flexibilidad	15,49	28	2	5,82
		Creatividad	105,49	260	15	47,51
Figurativa y verbal	Creatividad		205,31	374	82	67,42

Puntuaciones medias por componentes

Prueba Verbal

Respecto a las puntuaciones medias por componentes referidos a la Prueba Verbal de 3° de Educación Primaria mostramos la puntuación media para cada uno de los componentes de la creatividad evaluados en el siguiente gráfico (gráfico 2).

Gráfico 2. Puntuación media por componentes y centros (3°EP prueba verbal)



Como se puede observar, con las barras azules y rojas representamos los centros privados (Pr) y públicos de tercero de Educación Primaria. Como guía añadimos las barras violetas, éstas indican el valor del percentil cincuenta (PC50). Apreciamos que la media del centro privado se sitúa por encima en originalidad y flexibilidad. La media de los centros en ningún caso resulta inferior al PC50.

Si observamos ahora la tabla 1, apreciamos que la originalidad media de este curso es de 74,44 puntos y su desviación típica 32,69. El valor máximo asciende a 137 puntos, logrado por un alumno del centro privado y el mínimo se encuentra en 13 puntos y corresponde al otro centro. Podemos valorar en los resultados de esta prueba que prima la originalidad frente a la fluidez y flexibilidad, que muestran unas puntuaciones muy inferiores. Esto se debe a que una respuesta válida puede obtener hasta cinco (5) puntos en originalidad, sin embargo solo obtendrá un punto por fluidez y podrá optar a otro en flexibilidad.

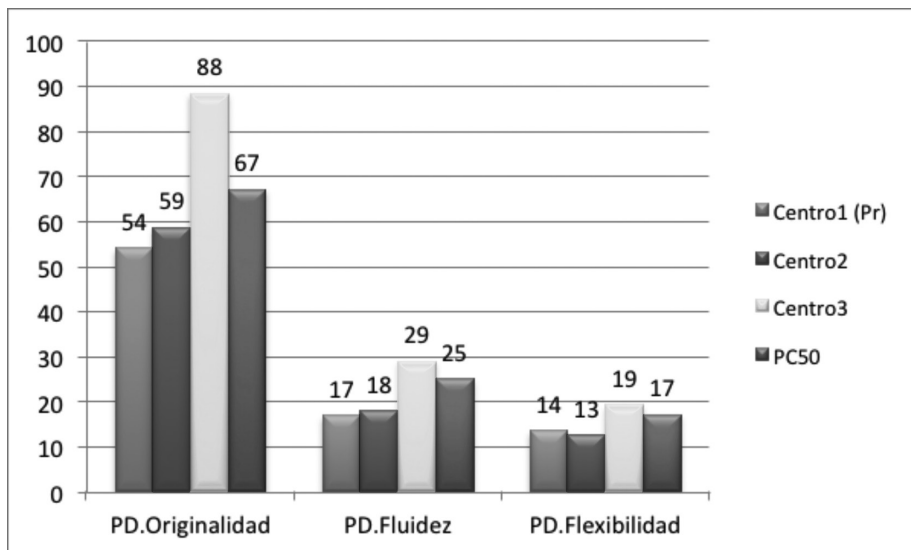
La fluidez media es de 24,04 puntos con una desviación típica de 10,27. Las puntuaciones máxima y mínima son 46 y 6 correspondientes al mismo centro público. Con respecto a la puntuación media en flexibilidad, se sitúa en 15,63 y su desviación estándar en 6,29. Los valores máximo y mínimo son 28 y 4 que corresponden al centro público. En la tabla 3 observamos el porcentaje de estudiantes que superan el valor de la media, situado entre un 40% y un 50%

Tabla 3. Estudiantes que superan la media de los componentes (3°EP verbal)

	Prueba verbal		
	Originalidad	Fluidéz	Flexibilidad
Media Tercero	74,44	24,04	15,63
% sujetos que no superan la media	56%	59%	52%
% sujetos que superan la media	44%	41%	48%

Con respecto a 4º curso de Educación Primaria en el siguiente gráfico (gráfico 3) mostramos los centros analizados y el PC50 de los baremos para la prueba verbal.

Gráfico 3. Puntuación media por componentes y centros (4ºEP prueba verbal)



Como se puede observar, en este caso los alumnos del centro privado tienen una puntuación inferior en originalidad y flexibilidad, un único centro supera el PC50 en la puntuación de las tres disposiciones de creatividad.

Si nos fijamos en la tabla 4, la originalidad media para cuarto en esta prueba es de 68,29 puntos y su desviación estándar 32,55. Su máximo valor se posiciona en 177 puntos en el colegio privado y la puntuación mínima resultó 7. Para la fluidez, el valor medio reflejó una puntuación de 21,71 con una DT de 9,97. Podemos encontrar el valor máximo en 55 puntos en un centro público y el resultado más bajo con 4 puntos. Finalmente evaluamos la flexibilidad, el resultado medio de esta es de 15,49 puntos con una desviación típica de 5,82. El valor máximo es 28 y se repite en los dos colegios públicos, el mínimo se sitúa en 2. Los valores mínimos se corresponden con el mismo centro público en los tres componentes.

El porcentaje de alumnos de cuarto que superó la media se sitúa en torno al 50% llegando al 55% en el componente de flexibilidad.

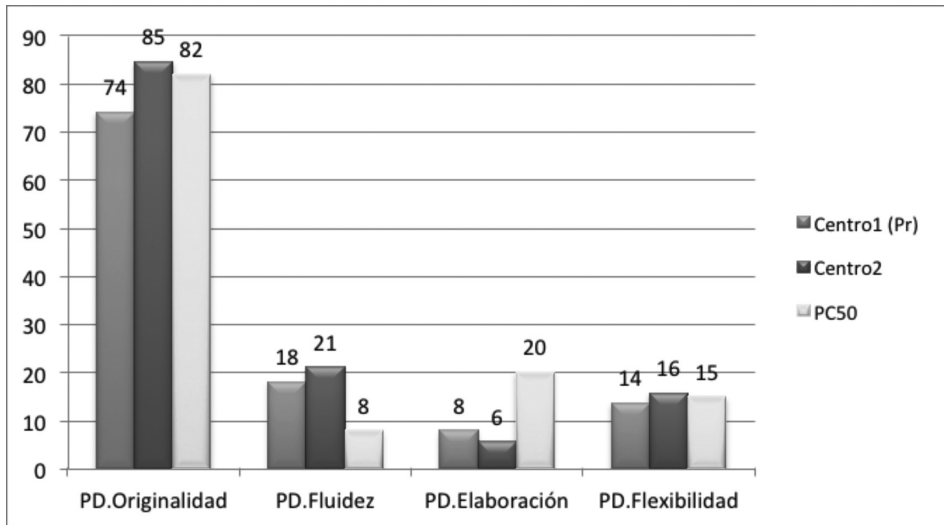
Tabla 4. Sujetos que superan la media por componentes (4ºEP verbal)

	Prueba verbal		
	Originalidad	Fluidez	Flexibilidad
Media Cuarto	68,29	21,71	15,49
% sujetos que no superan la media	51%	51%	45%
% sujetos que superan la media	49%	49%	55%

Prueba Figurativa

Tercero de primaria

Gráfico 4. Puntuación media por componentes y centros (3ºEP prueba figurativa)



Comparando este gráfico (gráfico 4) con el de la prueba verbal (gráfico 2), podemos observar que la media de los componentes de tercero correspondientes a la prueba figurativa (TTCT), mantiene la misma proporción que en la prueba anterior pero con unos resultados más bajos. La media de la elaboración, se sitúa en último lugar, sin superar los diez puntos, este dato es llamativo si tenemos en cuenta que la valoración de la elaboración puede alcanzar los mismos valores que la originalidad, en la que se aprecian unos valores medios superiores a la prueba anterior.

Teniendo presente la tabla 1, apreciamos que el valor medio del componente de originalidad se mantuvo en 78,41 y su desviación típica en 24,34. El valor máximo que localizamos en la prueba es de 124 puntos, mientras que la menor puntuación es de 38. La puntuación media en fluidez para este curso es de 19,26 y su desviación estándar se encuentra en 5,86. El máximo está situado en 30 mientras que su contrario lo encontramos en 10. La elaboración media es de 7,44 y su desviación típica de 4,15. Los valores máximo y mínimo son 17 y 1. Por último analizamos la flexibilidad, cuya media es 14,44 puntos y su desviación se sitúa en 4,43. El valor máximo es 22 y el mínimo 2. Los valores máximo en fluidez y mínimo en elaboración fueron obtenidos por el centro público, el resto de valores los asumió el centro privado.

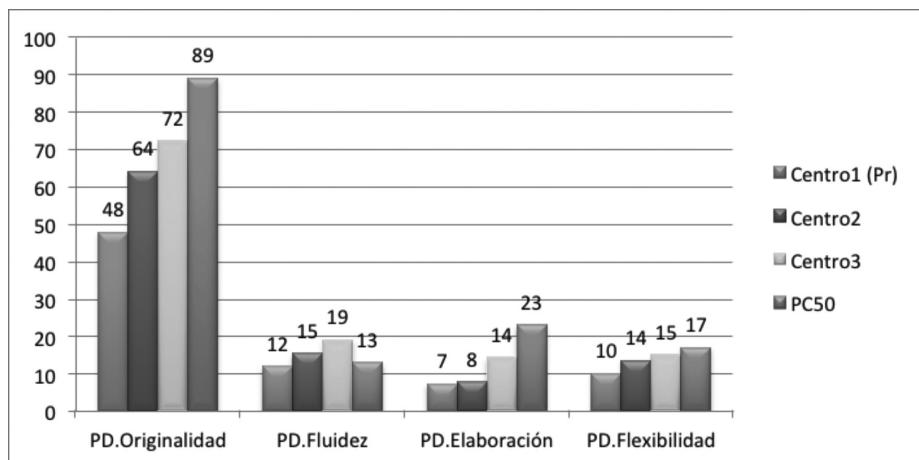
En la tabla 5 observamos que para la dimensión de originalidad el 44% de los estudiantes supera la media, mientras que en el caso de la fluidez, flexibilidad y elaboración, la supera escasamente el 50% de alumnos de tercero.

Tabla 5. Sujetos que superan la media por componentes (3ºEP figurativa)

	Prueba Figurativa			
	Originalidad	Fluidez	Elaboración	Flexibilidad
Puntuación Media Tercero	78,41	19,26	7,04	14,44
% sujetos que no superan la media	56%	48%	48%	44%
% sujetos que superan la media	44%	52%	52%	56%

Cuarto de primaria

Gráfico 5. Puntuación media por componentes (4ºEP prueba figurativa)



Podemos comparar el gráfico 5 que con la número 6 que corresponde con la prueba verbal de cuarto. Observamos que se mantienen las posiciones entre los centros para los componentes de originalidad, fluidéz y flexibilidad. Como en la PVEC4, en esta prueba es el mismo centro el único que su media supera el PC50, pero solo para la característica de fluidéz. En el resto de aspectos, todos se posicionan por debajo.

Si nos fijamos ahora en la tabla 2, percibimos los siguientes resultados: la media en originalidad mantiene su hegemonía sobre el resto de características con 61 puntos, la desviación típica es de 20,27, su máximo en esta parte de la muestra es 104 puntos, el valor mínimo, 24 puntos pertenece al colegio privado. En fluidéz, nos encontramos con un valor medio de 15,53 puntos, con una desviación estándar de 5,07. Su máximo es 28 y su mínimo 7 puntos. La media de la elaboración es 10,09 puntos, con una desviación típica de 5,88, su máximo se encuentra en 27 puntos y su mínimo valor es 2. La flexibilidad nos deja una media de 12,87 su desviación se sitúa en 3,62. Tiene un máximo de 20 y un mínimo de 6.

En los cuatro casos la máxima puntuación le corresponde al mismo centro público y la puntuación más baja pertenece al centro privado, salvo en el rasgo de elaboración cuyo valor mínimo es compartido por un centro privado y otro público.

En este caso la media de los componentes también se encuentra superada por cerca del 50% de los estudiantes de cuarto curso salvo en el caso de la elaboración que su porcentaje se reduce al 38%.

Tabla 6. Sujetos que superan la media de los componentes (4ºEP figurativa)

	Prueba Figurativa			
	Originalidad	Fluidéz	Elaboración	Flexibilidad
Media Cuarto	61,33	15,53	10,09	12,87
% sujetos que no superan la media	51%	47%	62%	44%
% sujetos que superan la media	49%	53%	38%	56%

Creatividad total

La creatividad total depende de todos los componentes de las dos pruebas. Por tanto fijándonos en los resultados de la tabla 7 observamos que muestran una buena dispersión en los rasgos de fluidéz, flexibilidad y originalidad. También observamos en la prueba figurativa que la puntuación media de las características creativas se sitúa más cerca del máximo para el 60% de las variables y más detalladamente apreciamos que la originalidad en todas las ocasiones se sitúa más cerca del máximo. En los ítems cuyo estímulo es de tipo verbal, el valor de la media se encuentra más cerca del mínimo. La dispersión tiene valores altos, sobre todo destacan en las medias de originalidad de la prueba figurativa.

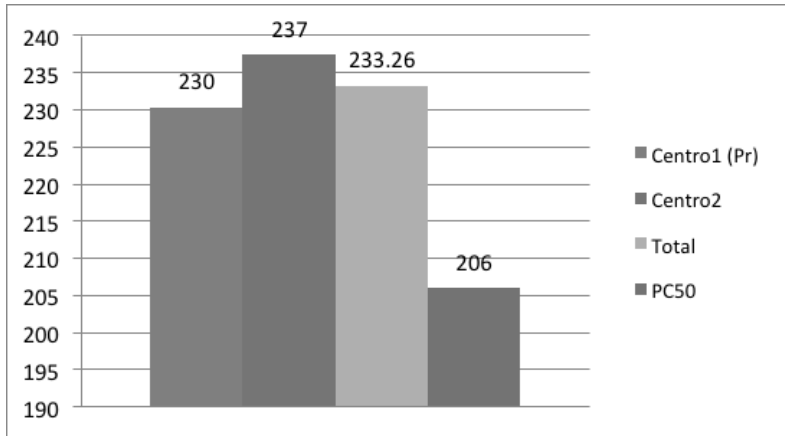
Podemos observar también que en los valores mínimos de creatividad de la prueba figurativa y verbal, así como en la creatividad total, no hay ningún valor que sea cero.

Tabla 7. Resultados de la muestra descompuesto por pruebas

Prueba	Actividad	Variable	Media	Máximo	Mínimo	DT	
Figurativa	1	Originalidad	2,56	5	0	2,00	
		Elaboración	2,18	4	0	1,00	
	2	Fluidez	8,05	10	4	1,96	
		Originalidad	28,62	45	10	8,81	
		Elaboración	3,83	13	0	2,85	
	3	Flexibilidad	6,87	10	1	1,78	
		Originalidad	35,77	76	0	18,96	
		Fluidez	8,71	22	1	4,64	
	Total	Elaboración	3,07	13	0	2,98	
		Flexibilidad	6,52	13	1	2,83	
		Originalidad	66,95	125	24	23,01	
		Fluidez	16,76	30	7	5,59	
	Verbal	1	Elaboración	9,09	27	1	5,53
			Flexibilidad	13,39	22	2	3,95
			Creatividad	106,18	177	46	33,06
2		Originalidad	19,07	59	0	11,96	
		Fluidez	5,38	15	0	3,18	
		Flexibilidad	4,21	10	0	2,33	
3		Originalidad	18,12	48	0	10,67	
		Fluidez	6,07	16	1	3,21	
		Flexibilidad	4,39	10	1	2,09	
4		Originalidad	13,11	56	0	12,31	
		Fluidez	4,41	21	0	4,02	
		Flexibilidad	2,91	10	0	2,26	
Total		Originalidad	20,01	55	0	12,38	
		Fluidez	6,61	17	0	3,75	
		Flexibilidad	4,02	10	0	2,10	
	Originalidad	70,32	177	7	32,52		
Figurativa y verbal	Creatividad	Fluidez	22,48	55	4	10,07	
		Flexibilidad	15,54	28	2	5,94	
		Originalidad	214,51	374,00	82,00	68,66	
		Fluidez	108,33	260,00	15,00	47,81	

Tercero primaria

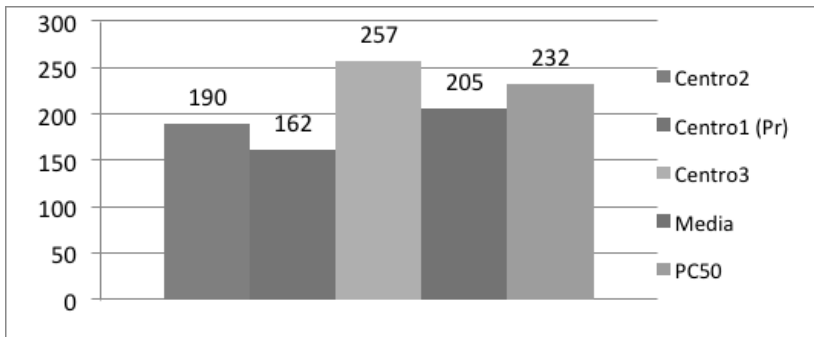
Gráfico 6. Creatividad total 3ºEP



La puntuación media de tercero en creatividad total es de 233,26 puntos (Gráfico 6), su desviación típica de 68,58 (tabla 1) y sus valores máximos y mínimos son de 370 y 97 respectivamente. Estos valores los recogimos en el mismo centro público. La puntuación media de creatividad en la prueba verbal es de 114 con una desviación típica de 68,58 puntos. En la prueba figurativa se obtuvieron 119 puntos que representan la creatividad con una desviación de 33,50. Para analizar la creatividad total, sumamos los resultados de la prueba figurativa y la verbal. Si nos fijamos en el PC50, vemos que los centros superaron con creces este valor, aunque obteniendo resultados más bajos el centro privado.

Cuarto primaria

Gráfico 7. Creatividad total media por centros de 4ºEP



Los valores obtenidos en creatividad para la prueba verbal fueron 105 puntos de media con una máximo de 260 y un mínimo de 15 puntos, ambos resultados se vieron en centros públicos distintos. La creatividad figurativa media resultó 138 con unos valores máximo y mínimo de 160 y 46 puntos correspondientes al mismo centro privado. Para cuarto, el valor medio en creatividad total es 205, localizamos el máximo valor para este curso en 374 puntos en un centro público y un mínimo de 82 en el otro centro público.

Finalmente para conocer la situación creativa de la muestra, comparamos los resultados obtenidos con los percentiles (PC) 25, 50,75, y 95 de los baremos propuestos por Jiménez et al (2007a).

Tabla 8. Alumnado agrupado por PC

Percentil	Estudiantes que lo superan		
	Muestra	Tercero	Cuarto
25	82%	89%	78%
50	43%	63%	33%
75	16%	30%	9%
95	1%	3%	0%

Los valores del PC 25 para tercero y cuarto son 147 y 154 puntos respectivamente. El 18% del alumnado encuestado no superó este límite, el 11% de tercero de primaria y el 22% de cuarto.

El PC 50 corresponde con una puntuación de creatividad total de 206 y 232 puntos. Superado por el 63% de alumnos de tercero y el 33% de cuarto y el 43% de la muestra completa.

Para que podamos considerar a un sujeto como altamente creativo tiene que superar el percentil 75, vemos que las puntuaciones correspondientes son 263 y 300 para los cursos de tercero y cuarto respectivamente. El 16% de la muestra alcanza este PC, el 30 % de tercero y un 9% de los alumnos de cuarto. Consideramos también para esta prueba los talentos simples creativos, con un PC de 95, tenemos que lograr al menos una puntuación de 429 en creatividad total para alcanzar este PC en cuarto y 333 puntos en tercero, la cual solo la alcanzó un alumno de tercero de primaria.

Conclusiones

Los resultados que se han ido educiendo aportan las siguientes conclusiones:

- Se han observado habilidades creativas en el 100% de la muestra. Aunque el valor en creatividad total es relativamente bajo (PC = 6) se revela que todos los estudiantes participes mostraron disponer de creatividad por consiguiente podemos manifestar que la creatividad es una cualidad intrínseca a todos los estudiantes.
- Un 16 % de los estudiantes mostraron altas capacidades creativas (PC \geq 75). Solo un alumno de tercero dispone de un talento simple creativo (PC \geq 95). En consecuencia, si bien algunos estudiantes mostraron un potencial creativo mayor, se trata de una capacidad susceptible de estimulación y desarrollo por parte de todos.
- Los alumnos de tercer curso de Educación Primaria mostraron resultados más altos en creatividad que los de cuarto de Educación Primaria. En la prueba figurativa (componente icónico en las producciones de los estudiantes) se obtuvieron mejores resultados que en la prueba verbal. A su vez, el componente de originalidad denotó mayor puntuación que el de elaboración.
- Atendiendo a la distinción entre centro público y privado, a pesar de obtener algún que otro valor máximo, los centros privados mostraron un menor nivel creativo. Además de utilizar técnicas y promover ambientes propicios al desarrollo de la creatividad, las actividades creativas son oportunidades excelentes para probar ideas y ponerlas en práctica y así entender que hay muchos enfoques, planteamientos y modos alternativos de resolver un problema.

En síntesis, podemos ultimar que la creatividad es una capacidad que poseemos todos los seres humanos con la que podemos aportar ideas nuevas y originales que sirvan para dar respuesta a necesidades y/o dificultades, crear cosas nuevas, solucionar problemas de diferentes maneras y aportar productos constructivos y útiles. Esta capacidad es algo que podemos aplicarla en muchos ámbitos de nuestras vidas, tanto a nivel personal como de desarrollo profesional.

Referencias

- Colas Bravo, M.P. (2005). *La formación universitaria en base a competencias*. En Colas, M.P. y Pons, P. (eds.), *La Universidad en la Unión Europea* (pp. 101-123). Málaga: Aljibe
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (BOE de 10 de diciembre de 2013)
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, de enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE nº 298, 8 de diciembre de 2006).
- Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, de enseñanzas mínimas de Educación Infantil (BOE nº 4, 4 de enero de 2007),
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe Ediciones
- Torre, S. de la (1995): *Creatividad aplicada*. Madrid: Escuela Española.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO IV

SER JOVEM: APRENDIZAGENS E COMPETÊNCIAS
TRANSVERSAIS/EDUCAÇÃO
NÃO-FORMAL/CERTIFICAÇÃO



María del Carmen Gutiérrez Moar
Departamento Pedagogía e Didáctica
Universidad de Santiago de Compostela (USC)
Grupo de Investigación Terceira Xeración (Texe)
mdelcamen.gutierrez@usc.es

Silvana Longueira Matos
Departamento Pedagogía e Didáctica
Universidad de Santiago de Compostela (USC)
Grupo de Investigación Terceira Xeración (Texe)
silvana.longueira@usc.es

Relevancia de algunas competencias transversales interpersonales en la empleabilidad

Relevance of some interpersonal transversal skills in employability

Importância de algumas competências transversais interpessoais na empregabilidade

RESUMEN

El sentido general de las competencias reside en reconocerlas como un saber razonado para enfrentarse a la incertidumbre, en este sentido son estructuras complejas de procesos que las personas ponen en marcha para resolver problemas y ejecutar actividades formativas y profesionales.

En la actualidad, sobre el constructo competencia existen múltiples definiciones y diversidad de criterios clasificadores tanto en contextos formativos y educativos como laborales lo cual convierte el tema en un elemento complejo y de difícil abordaje multidisciplinar.

Las competencias transversales son genéricas y comunes a la mayoría de las profesiones por que rebasan los límites de una disciplina para desarrollarse potencialmente en todas ellas. Son las y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos.

Las que propone el Proyecto Tuning (2006), abarca treinta competencias agrupadas en: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Las competencias transversales interpersonales son:

Trabajo en equipo, trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar, trabajo en un contexto internacional con el reconocimiento de la diversidad, la multi e interculturalidad, habilidades en las relaciones interpersonales, razonamiento crítico y autocrítica y compromiso ético.

En esta comunicación nos ocuparemos de competencias transversales interpersonales referidas al trabajo en equipo, trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar, trabajo en un contexto internacional con el reconocimiento de la diversidad, la multi e interculturalidad, y las habilidades en las relaciones interpersonales como elementos centrales de la empleabilidad en los procesos de búsqueda activa de empleo y reclutamiento.

PALABRAS CLAVE: Competencias transversales interpersonales, empleabilidad.

ABSTRACT

The general sense of competence lies in recognizing them as a rationale for dealing with uncertainty know, in this sense structures are complex processes that people put in place to solve problems and implement training and professional activities.

Today, on the construct competition there are many definitions and diversity of classifiers criteria both in training and educational contexts as labor which makes the subject element in a complex and difficult multidisciplinary approach.

Transversal competences are generic and common to most professions that go beyond the limits of a discipline to potentially develop in all of them. They are and which relate to the implementation of integrated skills, personality traits, values acquired knowledge and practice.

The proposed by the Tuning Project (2006), covers thirty competencies grouped into: instrumental, interpersonal and systemic.

Interpersonal transversal competences are: Teamwork, work in interdisciplinary team, working in an international context with the recognition of diversity, multicultural and intercultural skills in interpersonal relations, critical thinking and self-criticism and ethical commitment.

In this paper we will deal with interpersonal transversal skills relating to teamwork, I work in an interdisciplinary team, working in an international context with the recognition of diversity, multicultural and intercultural and skills in interpersonal relationships as central elements employability in the process of active job search and recruitment.

KEY WORDS: Interpersonal Transversal Skills, Employability

SUMÁRIO

A sensação geral de competência está em reconhecê-los como uma razão para lidar com a incerteza sabe, neste estruturas sensoriais são processos complexos que as pessoas postas em prática para resolver problemas e implementar actividades de formação profissional.

Hoje, na competição construção há muitas definições e diversidade de critérios classificadores, tanto na formação e contextos educativos como o trabalho que faz com que o elemento assunto em uma abordagem multidisciplinar complexo e difícil.

competências transversais são genéricos e comuns à maioria das profissões que vão além dos limites de uma disciplina para potencialmente desenvolver-se em todos eles. Eles são e que se relacionam com a implementação de habilidades integradas, traços de personalidade, valores adquiridos conhecimentos e práticas.

A proposta pelo projecto Tuning (2006), abrange trinta competências agrupadas em: instrumentais, interpersoais e sistêmicas.

Competências transversais interpersoais são: trabalho em equipe, trabalho em equipe interdisciplinar, trabalhando em um contexto internacional com o reconhecimento da diversidade, competências multiculturais e interculturais nas relações interpersoais, pensamento crítico e auto-crítica e compromisso ético.

Neste artigo vamos lidar com competências transversais interpersoais relativas ao trabalho em equipe, trabalho em equipe interdisciplinar, trabalhando em um contexto internacional com o reconhecimento da diversidade, multicultural e intercultural e habilidades em relacionamentos interpersoais como elementos centrais empregabilidade no processo de procura activa de emprego e recrutamento.

PALAVRAS-CHAVE: Competências Transversais Interpersoais, Empregabilidade.

INTRODUCCIÓN

Sabemos que en general el lenguaje no es neutro y, por ello, en el ámbito de la formación y el laboral si se subraya el término *competir*, nos orientamos hacia el éxito profesional, medido en términos de renta, hacerse con un estatus y lo que ello significa; luchar o rivalizar entre sí varias personas por el logro de algún fin. En cambio, si se enfatiza el *ser competente*, entonces nos centramos en la persona para conocer y poder llegar a ser experto en.... Demostrando capacidad para responsabilizarnos de lo que hacemos y llevarlo a término con éxito.

La cuestión ES: ¿Se educa para ser competitivos o para ser competentes? La respuesta «NO» es fácil pero creemos honestamente que hacemos las dos cosas al unir la función docente y el mundo del trabajo, porque existe una relación intrínseca y bidireccional donde se entiende que *para ser competitivo tengo que ser competente y la competición es el cimiento de la competencia*. La clave reside en «saber competir y ser competentes tanto en el campo personal como laboral». Esto es, tener como objetivo nuestras competencias potenciales y desde ellas podremos identificar las diferencias entre candidatos que compiten a través de los conocimientos, las habilidades y destrezas, las actitudes y los valores.

Hoy, ser competente en el campo sociolaboral para desempeñar una profesión ya no basta con adquirir competencias teóricas y técnicas sino que también es necesario disponer de DIFERENCIAS, UNA MARCA PERSONAL que puede venir dada por las competencias transversales configuradas en conocimientos (dimensión cognitiva, saber), habilidades y destrezas (dimensión motora, procedimientos, saber hacer, hacer sabiendo, entendiendo lo que se hace) aptitudes (predisposición personal) y valores (se eligen, vivencian y reflejan a través de las actitudes) que puedan aplicarse a múltiples empleos en diferentes empresas, instituciones u organizaciones.

La estructura de nuestra aportación gira alrededor de un proceso deductivo, de lo más universal a lo más particular, de creación de contenido en los puntos siguientes: Una aproximación conceptual desde el vocablo competencia hasta el enfoque de formación basado en competencias, el proyecto Tuning europeo que abre paso al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el fin de vincular perfiles académicos y profesionales de la formación inicial y a las exigencias del mundo laboral. En esta línea identificamos el criterio clasificador europeo de las competencias (generales o transversales y específicas o técnicas) y finalmente establecemos y agrupamos las genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas). En tercer lugar, comentamos algunas competencias genéricas o transversales interpersonales importantes en la empleabilidad y por último, establecemos las conclusiones, las fuentes bibliográficas y los anexos.

DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA AL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS

Como ya establecimos en GUTIÉRREZ (2016b) existen muchas conceptualizaciones del vocablo competencia, así como amplitud de tipologías y de criterios clasificatorios tanto en contextos socioeducativos como laborales. Es reconocido internacionalmente como un término «polisémico» que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) en el informe de *Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)* recoge como algo “más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose «en...» y movilizándolo recursos 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.

Mérida Serrano (2013, p. 188) entiende la competencia a aprender como 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”. Y el sentido último que para la UNESCO (1990, p. 3) adquieren las competencias para un aprendizaje significativo y autónomo es el de “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”.

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) como 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.

El enfoque formativo basado en competencias busca competencias acordes con las demandas del mercado acercando el mundo formativo-educativo y el laboral a través del concepto de «empleabilidad»¹. Implica transformaciones paradigmáticas en educación en relación a los agentes educativos. El más destacado es el cambio de rol de los mismos ya que el docente es reconocido como tutor, guía, facilitador, supervisor y orientador de la enseñanza hacia la adquisición de competencias en el estudiantado. Dicha formación asegura en los discentes la alternativa de ser protagonistas de su vida (desarrollo humano) y de su proceso de aprendizaje hacia la calidad e idoneidad en el desempeño técnico-profesional. En definitiva, el objetivo a lograr es orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno laboral-profesional variable donde aprender a adquirir nuevas competencias es inevitable.

El enfoque de competencias laborales en el sistema de gestión de Recursos Humanos (RRHH) hace crecer el 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.

LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL PROYECTO TUNING (2006).

El Proyecto TUNING (The Tuning Educational Structures in Europe Project) 2000-2004 se inicia con la transformación de la estructura y contenidos de la educación superior en Europa (Espacio Europeo de Educación Superior-EEES) buscando una mayor transparencia en la configuración de los perfiles académicos y profesionales de la formación inicial y a las exigencias del mundo laboral para facilitar la empleabilidad, pero también menciona una educación para la responsabilidad social como ciudadano (ESTEBAN CHAPARRÍA, 2005).

El Proyecto TUNING (2000-2004) se propuso varias líneas de acción: Identificar las competencias genéricas, establecer las competencias específicas de las áreas temáticas, determinar el papel del sistema ECTS² como sistema de transferencia y acumulación de créditos, el enfoque de enseñanza-aprendizaje y la evaluación en relación con la garantía y control de calidad (Proyecto Tuning, 2006).

La clasificación de las competencias más extendida es la establecida en el Proyecto Tuning, (2006). Su criterio se 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 instrumentales (carácter de herramienta con una finalidad procedimental orientadas al «saber»), personales (facilitar y favorecer los procesos de interacción social y cooperación referidas al «saber ser y estar») y sistémicas (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.

Las competencias transversales o genéricas que presentan son treinta divididas en diez instrumentales, ocho interpersonales y doce sistémicas. Además se establece la categoría de otras con tres competencias más (Ver Tabla 1 en Anexos). Se reconocen como piezas clave de la nueva formación universitaria en su apuesta por potenciar la empleabilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida ya que deben ser trabajadas en todas las materias, porque recorren el currículum horizontalmente.

ALGUNAS COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES INTERPERSONALES IMPORTANTES EN LA EMPLEABILIDAD

El mundo actual ha sufrido grandes transformaciones debido a la globalización, el incremento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), el paso de la sociedad de la información a la del conocimiento, cambios en las leyes laborales y en las redes empresariales, flexibilidad y diseño de los puestos de trabajo,.... Configuran una realidad donde es urgente armonizar los perfiles académicos de los graduados con los perfiles profesionales (empleabilidad), porque nuestra sociedad cada vez es más dinámica e innovadora y el mercado laboral cada vez más competitivo. Así los trabajadores deberán ser

¹ 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.

² European Credit Transfer and Accumulation System.

más competentes para poder competir. Poseer competencias transversales (instrumentales, personales y sistémicas) que sean transferibles a muchas situaciones y áreas laborales para integrarse con éxito en la vida sociolaboral es una realidad más palpable en los procesos de búsqueda y selección de recursos humanos. Situación que puede dar lugar a marcar serias diferencias entre los candidatos/as que aspiran a un puesto laboral o a mejorar el que ya posean.

En esta comunicación nos ocupamos de algunas de las competencias transversales interpersonales. Trabajo en equipo, crear equipos interdisciplinares, trabajar en un contexto internacional, reconocer la diversidad: multi e interculturalidad y transculturalidad y aprender habilidades interpersonales.

Para facilitar nuestra reflexión agrupamos dichas competencias en varios bloques temáticos, pero mantienen relaciones permeables entre ellos.

BLOQUE I: Trabajo en equipo y la creación de un equipo de carácter interdisciplinar.

El equipo se reconoce como una entidad compleja, dinámica y adaptable donde la participación y la colaboración están basadas en la cooperación y subordinación. Por ello, el trabajo en equipo es la capacidad de integrarse en uno o varios grupos para alcanzar objetivos comunes. Es la competencia transversal con efectos positivos a nivel académico (calidad del aprendizaje, crecimiento personal de los estudiantes) y profesional por ser la más solicitada por los empleadores y la más utilizada en el desempeño diario del puesto de trabajo. Se considera un punto clave y una ventaja competitiva de las organizaciones sociolaborales al aumentar la productividad, la innovación y la satisfacción laboral.

Hablamos de interdisciplinariedad cuando buscamos el encuentro disciplinario en busca de trabajo creativo y productivo fruto de la complejidad y dinamismo que la realidad natural y/o social adquiere. Es una consecuencia de la división del conocimiento científico en disciplinas (grado de especialización) para ser enseñadas y aprendidas.

El equipo interdisciplinar está formado por distintos profesionales que ejecutan un trabajo compartido, son responsables y cada uno tiene un campo de acción definido o es la acción multiprofesional simultánea la que se crea para dar un servicio bajo la autoridad de un responsable.

Unir y articular saberes en equipos interdisciplinares logra un conocimiento integral para mirar la misma realidad problema desde distintos prismas generando mejores soluciones a problemas organizacionales y ventajas competitivas sostenibles en un mercado laboral cada vez más cambiante.

BLOQUE II: En relación a la competencia relativa al trabajo en un contexto internacional.

La internacionalización de la formación, de la oferta y mejora laboral en el EEES va asociada a garantizar: a) La movilidad de estudiantes, tituladas/os, Personal de Administración y Servicios (PAS) y profesorado, b) La colaboración internacional en educación, investigación e innovación, c) El reconocimiento internacional de las instituciones universitarias y laborales, d) Captar talento, e) Cooperar para lograr la internacionalización de las universidades, organizaciones y empresas, f) Participación en Investigación, Desarrollo e innovación (I+D+i) internacional desde la vinculación Universidad-Empresa, g) Mejorar la competencia lingüística en los idiomas europeos, etc.

BLOQUE III: De las relaciones interpersonales.

En el modelo de Goleman (1997 y 1998) de Inteligencia Emocional (IE) el grado de dominio de las relaciones interpersonales tanto en el área socioeducativa como laboral hace referencia a la capacidad de entender a los demás, interactuar eficazmente con los otros mostrando sensibilidad a expresiones verbales (voz) y no verbales (faciales, gestos y posturas) para entender cómo se sienten y responderles. El contenido interpersonal se ocupa de la empatía y las habilidades sociales.

- **Empatía:** Conciencia emocional de, 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.

BLOQUE VI: Reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad.

En sentido amplio la diversidad en educación debe ser reconocida como un valor, porque todos somos iguales a la vez que diferentes. Viviendo hoy en una «aldea global» la diversidad cultural en las aulas es un signo de riqueza. Históricamente, atendiendo al fenómeno migratorio hemos pasado por la identificación de varios términos como son: multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad. La multiculturalidad se reconoce como la existencia de varias culturas diferentes y yuxtapuestas en un espacio y tiempo coexistiendo, pero sin relaciones de intercambio o manteniendo una relación de conflicto entre ellas dentro de la realidad social. Es la interculturalidad la que pone encima de la mesa un proceso de comunicación comprensiva de reconocimiento, valoración y comprensión de cada cultura en un marco de igualdad y enriquecimiento mutuo. Estamos ante la posibilidad de una construcción cultural conjunta o una real integración desde el contraste, la diferencia y el diálogo configurando un estado ideal de convivencia en sociedades pluriculturales. Y por transculturalidad identificamos lo que transita de una cultura a otra/s como un proceso social donde se desarrollan constructos identitarios que buscan flexibilizar las fronteras culturales. Es una apertura al otro para conocerlo y comprenderlo desde las similitudes y diferencias en el modo de pensar, sentir y actuar que rompa barreras culturales generando integración entre el «yo» y los «otros» hasta desembocar en un «nosotros» donde la permeabilidad recíproca y la compenetración sea un estilo de vivir la diversidad.

La movilidad en el EEES de estudiantes, tituladas/os, Personal de Administración y Servicios (PAS) y profesorado entre todos los países miembros es una vía correcta para experimentar la diversidad cultural y la empleabilidad de los ciudadanos europeos. Además, Galicia y Portugal han aprendido históricamente los conceptos multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad atendiendo a sus experiencias migratorias como países emigrantes y receptores de inmigrantes.

CONCLUSIONES

Llegados a este punto del discurso solo nos resta dejar constancia de los ejes centrales del contenido que desglosamos en esta comunicación: Así defendemos que: a) Educamos para ser competentes (formación) aunque luego tengan que competir laboralmente, b) El vocablo competencia es un término «polisémico» donde existe además amplitud de tipos y clasificaciones, c) El enfoque formativo basado en competencias busca que éstas sean acordes con las demandas del mercado acercando el mundo formativo-educativo y laboral. d) El Proyecto TUNING busca mayor transparencia en la configuración de los perfiles académicos y profesionales de la formación inicial y a las exigencias del mundo laboral. Entre las primeras acciones del Proyecto TUNING están las competencias, e) Las competencias generales o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) pueden ser utilizadas en muchos contextos y situaciones, ser transferibles y comunes a distintos perfiles profesionales, f) Las competencias generales o transversales son clave de la formación universitaria en su apuesta por potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida y la empleabilidad, g) Las competencias transversales interpersonales de esta comunicación son: El trabajo en equipo, crear equipos interdisciplinares, trabajar en un contexto internacional, reconocer la diversidad: multi e interculturalidad y transculturalidad y aprender habilidades interpersonales. Para facilitar la reflexión sobre estas competencias las agrupamos en varios bloques temáticos teniendo en cuenta que mantienen relaciones permeables entre sí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRIO LAPUENTE, R. (2005). Fundamento teórico de las competencias transversales. *Capital Humano*, 188, 20-25.
- ESTEBAN CHAPAPRIÁ, V. (Ed.) (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- 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), 1-12.
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores.
- GOLEMAN, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores.
- GUTIÉRREZ MOAR, M. C. (2016a). La educación afectivo-emocional como ámbito de educación presente a lo largo de la vida. En M. Valcarce; L. Rego y A. Rial (Coords.) *Actas del XVII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho. A formación, a orientación, e o emprego no recoñecemento, avaliación e certificación de competencias profesionais adquiridas en contextos formais, non formais e informais* (pp. 523-545). Celebrado en Santiago de Compostela del 18 al 20 de noviembre de 2015. Santiago de Compostela: Santiago de Compostela: Campusnube.
- GUTIÉRREZ MOAR, M^a C. (2016b). Las competencias afectivo-emocionales relevantes para la vida personal y profesional. En M. Valcarce; L. Rego y A. Rial (Coords.) *Actas del XVII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho. A formación, a orientación, e o emprego no recoñecemento, avaliación e certificación de competencias profesionais adquiridas en contextos formais, non formais e informais. informais* (pp. 813-829). Celebrado en Santiago de Compostela del 18 al 20 de noviembre de 2015. Santiago de Compostela: Campusnube.
- Méndez Alvarado, M. (2014). *Competencias transversales: Una herramienta fundamental para un excelente desempeño en el puesto de trabajo*. Colombia: Universidad Militar Nueva Granada.
- Mérida Serrano, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 11 (1), 185-212.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Francia, Paris: Autor.
- Proyecto Tuning (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II*. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia. Bilbao: Universidad de Deusto.
- UNESCO (1990). World Declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. Working documents. New York: WCEFA.

ANEXOS.

Tabla 1: Competencias Generales o Transversales.

INTRUMENTALES:
Capacidades de carácter cognitivo, metodológico, tecnológico y lingüístico
1. Capacidad de análisis y síntesis
2. Capacidad de organización y planificación
3. Conocimientos generales básicos
4. Conocimientos básicos de la profesión
5. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
6. Conocimientos de una lengua extranjera
7. Conocimientos en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) relativos al ámbito de estudio y al contexto profesional
8. Capacidad de gestión de la información
9. Resolución de problemas
10. Toma de decisiones
PERSONALES:
Capacidad para utilizar las habilidades comunicativas y críticas que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás
11. Trabajo en equipo
12. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
13. Trabajo en un contexto internacional
14. Habilidades en las relaciones interpersonales
15. Reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad
16. Razonamiento crítico y capacidad autocrítica
17. Compromiso ético
18. Capacidad de entender el lenguaje y propuestas de otros especialistas
SISTÉMICAS:
Capacidad para la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten a la persona ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan
19. Capacidad para aprender y aprendizaje autónomo. APRENDER A APRENDER
20. Adaptación a nuevas situaciones
21. Creatividad
22. Liderazgo
23. Conocimiento de otras culturas y costumbres
24. Iniciativa y espíritu emprendedor
25. Motivación por la calidad
26. Sensibilidad hacia temas medioambientales
27. Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica
28. Experiencia previa y ambición profesional
29. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia
30. Capacidad de autoevaluación
OTRAS
1. Uso de internet como medio de comunicación y como fuente de información
2. Habilidades de Investigación
3. Diseño y gestión de proyectos

Fuente: Proyecto Tuning (2006).



Marta Virgós Sánchez
Universidad de Oviedo.
UO221234@uniovi.es

María del Henar Pérez Herrero
Universidad de Oviedo.
henar@uniovi.es

Joaquín Burguera Condon
Universidad de Oviedo.
burguera@uniovi.es

Coaching educativo como estrategia metodológica para la autoeficacia en estudiantes de secundaria

Introducción

La evaluación de las acciones educativas que se desarrollan en los centros es uno de los elementos fundamentales en la búsqueda de la calidad de las mismas (Alvira, 2002; Kirkpatrick, 2004; Stufflebeam y Shinkfield, 2005).

El documento se centra en la evaluación para la toma de decisiones en materia de orientación para el desarrollo de la carrera, tomando como estrategia metodológica de referencia el *coaching educativo*. Un modelo procedente del ámbito empresarial, el cual ha ido desarrollándose en el ámbito educativo desde las últimas décadas del siglo XX (Bowman y McCormick, 2000; Cox, Bachkirova y Clut-terbuck, 2010; Griffin, Wohlstetter y Bharadwaja, 2001; Slater y Simmons, 2001; etc.).

Para el desarrollo del mismo, se ha realizado un estudio de necesidades en materia de orientación para el desarrollo de la carrera en un centro educativo del Principado de Asturias. En este contexto, se presenta la propuesta desarrollada para acometer, desde un enfoque multidisciplinar, una estrategia para la intervención en orientación educativa mediante el *coaching educativo* utilizando como herramienta metodológica las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC). Ello permitirá mejorar la autoeficacia de los jóvenes y que, durante el desarrollo de la intervención, diseñen y elaboren su proyecto de vida a nivel personal, académico y profesional.

“Orientate” es la denominación de la intervención orientadora que se presenta, centrada en la importancia del autoconocimiento y la autoeficacia para una toma de decisiones responsable en el alumnado de 4º curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), a través del trabajo colaborativo y multidisciplinar entre diferentes departamentos didácticos de los centros, utilizando como elemento operativo de la acción formativa las TIC aplicadas a la orientación educativa.

Marco teórico

La orientación para el desarrollo de la carrera es uno de los ámbitos de trabajo fundamentales del orientador escolar en todas las etapas educativas, particularmente en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En esta etapa el estudiante se enfrenta a procesos de toma de decisiones que resultan determinantes tanto para su futuro académico-profesional como para su desarrollo personal (Bisquerra, 2006, 2012; Vélaz de Medrano, 1998).

Este tipo de orientación, es fundamental en las últimas etapas de la ESO, donde el alumno presenta importantes déficits de autoconocimiento, de información académica y profesional, de conocimiento del mercado laboral y de las competencias para tomar decisiones. La toma de decisiones a esta edad, puede condicionar su vida futura en muchos aspectos. Conocerse a sí mismo y saber las opciones entre las que se puede elegir son piezas clave para una elección exitosa, por ello, se debe trabajar en torno a estas premisas, para asegurar el éxito del alumnado.

Teniendo en cuenta estos aspectos, la propuesta que a continuación se presenta, se centra en el desarrollo del autoconcepto y de la autoeficacia en el alumnado para llevar a cabo una toma de decisiones responsable y adecuada.

La autoeficacia es considerada como dimensión central en el área vocacional. Es precursora de actitudes y conductas de búsqueda y demanda de información (Eden y Aviram, 1993). Los sentimientos de autoeficacia influyen en motivar el esfuerzo, la perseverancia en el logro de un determinado objetivo de la conducta vocacional y el afrontamiento de nuevos problemas de forma positiva. La autoeficacia afecta a la conducta de elección, expectativas, aprendizaje, percepción e interpretación de las experiencias propias y al modo de afrontar los problemas. Si la persona se siente capacitada para abordar con éxito las demandas que se plantean, desarrollará conductas que se orienten hacia una búsqueda más activa de información sobre las alternativas que les ofrece el contexto.

El autoconcepto es la imagen que una persona tiene de sí misma por la que cada estudiante debe conocer sus intereses profesionales, sus aptitudes en consecuencia con sus intereses, su personalidad, sus motivaciones profesionales, etc. En este sentido, el alumno debe conocer todas las posibilidades a las que puede acceder de cara al futuro, teniendo en cuenta sus intereses y aptitudes a la hora de tomar una decisión. El conocimiento de uno mismo es uno de los objetivos que se proponen desde esta perspectiva de la orientación.

Para favorecer que el autoconcepto sea realista y positivo, se ve la necesidad de conseguir un adecuado autoconocimiento de los valores-metas, intereses, habilidades, capacidades o aptitudes, facilitando la posibilidad de diseñar un plan futuro vocacional sobre la base de la integración de esta información. Esto requiere el desarrollo de estrategias cognitivas de combinación y de establecimiento de relaciones entre diversos criterios relevantes de valores-metas, intereses, habilidades, pertinentes al objeto de decisión, desde el coaching educativo considerado como estrategia metodológica a activar en nuestra propuesta.

El coaching educativo apoyado en las tecnologías de la información y comunicación que proponemos, sigue los planteamientos de Cano et al. (2013) y Malik y Sánchez (2003).

Para ello, se parte de un estudio de necesidades que permite establecer las bases de la intervención, que se ha desarrollado en un centro de educación secundaria de Oviedo (Asturias), enfocado como un estudio de caso para la evaluación de necesidades en orientación para el desarrollo de la carrera en cuarto curso de la ESO. El estudio, ha puesto de manifiesto que la orientación académico-profesional no se lleva a cabo de manera procesual ni mediante enfoques multidisciplinares, sino que se desarrolla en momentos puntuales. A menudo, el alumnado demanda de manera individual orientaciones sobre cuestiones académicas o profesionales, sobre todo en el último curso de ESO, con objeto de conocer las posibilidades formativas o profesionales disponibles con la finalidad de tomar una decisión ajustada a su perfil e intereses.

Teniendo en cuenta la información facilitada, mediante estudio de encuesta (entrevistas y cuestionarios), por los agentes informantes, los profesionales del Departamento de Orientación del centro y profesorado y el alumnado ha permitido identificar las necesidades y prioridades a atender en materia de orientación, que aparecen recogidas en el siguiente cuadro.

Necesidades del centro	Necesidades del alumnado
Atender al alumnado de 4º de E.S.O. en materia de orientación académico- profesional.	Mejora de la motivación.
Trabajar las técnicas y hábitos de estudio.	Dificultades de aprendizaje.
Informar al alumnado acerca de las diferentes vertientes académicas y profesionales que pueden escoger.	Bajo rendimiento académico.
Emplear un método de trabajo en orientación (<i>coaching</i> educativo) que permita que el alumnado pueda tomar decisiones por sí mismo.	Falta de hábitos de estudio y desconocimiento de las técnicas de estudio.
Incorporar el uso de las TICs en los procesos de orientación personal, académica y profesional.	Expectativas, autoestima y autoconcepto bajo.
	Dificultad en la toma de decisiones.
	Falta de información académico-profesional.

Necesidades del centro y del alumnado en materia de orientación para el desarrollo de la carrera.

Uno de los elementos que se plantea para atender a las necesidades detectadas es el empleo de un enfoque metodológico escasamente utilizado en el ámbito educativo: el *coaching* educativo. Esta metodología se concreta en la realización de tareas de acompañamiento con el fin de favorecer los procesos reflexivos en el alumnado y potenciar que sea el alumno o alumna quien gestione, por sí mismo, bajo la supervisión del profesional de la orientación, su propio proceso de aprendizaje, incluida la toma de decisiones (Gaëtan, 2012). Este enfoque metodológico convierte al alumnado en protagonista activo de su proceso de orientación, lo que resulta de particular trascendencia en las etapas de transición (Bisquerra, 2012), tanto académica como profesional.

Por tanto, el *coaching* educativo, se trata de una estrategia metodológica que se propone evitar o reducir algunas de las carencias detectadas, ya que pone el foco en que sea el propio alumnado quien gestione sus procesos de orientación para el desarrollo de la carrera, enseñándole a tomar sus propias decisiones, otorgándole, en definitiva, el papel protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Análisis de necesidades de orientación para el desarrollo de la carrera

Para llevar a cabo el análisis de las necesidades, se ha realizado un estudio de caso, de carácter exploratorio y descriptivo, realizado a partir de encuesta, que ha tenido su origen en el trabajo de reflexión desarrollado desde el diagnóstico de necesidades realizado en un centro público de educación secundaria localizado en la ciudad de Oviedo (Asturias), cuyos informantes eran el alumnado, profesorado tutor de 4º curso de ESO y el profesional de la orientación educativa del centro. De ese estudio se han detectado necesidades concretas para la intervención en materia de orientación académica y profesional en la etapa de la ESO.

Para llevar a cabo la recogida de información se han aplicado cuestionarios ad hoc compuestos por ítems de respuestas abiertas y cerradas de tipo Likert con 4 niveles de valoración (1=nada, 2=poco, 3=bastante, 4=mucho), administrados al alumnado de 4º curso de la ESO y al profesorado-tutor que imparte docencia en ese curso y a los responsables del Departamento de Orientación del centro.

Con el fin de recoger la información de manera sistemática, se han estructurado los instrumentos de recogida de información en torno a los siguientes apartados: variables sociodemográficas; aspectos relativos a orientación académico-profesional sobre los que se interviene; y grado de importancia otorgada por los agentes a la orientación. La información recabada se ha analizado mediante el programa IBM-SPSS (v.22).

A continuación, se presentan los resultados del estudio de necesidades. Los informantes son el alumnado de 4º de ESO (59 estudiantes) de un centro de educación secundaria de Oviedo (Asturias), que se encuentran distribuidos en cuatro grupos: A, B, C y Diversificación. El mayor porcentaje de informantes son estudiantes del grupo A (33%) y B (27%). Con un menor porcentaje se recogen datos del grupo de Diversificación (23%) y del C (17%).

La mayoría de los estudiantes encuestados son de sexo masculino (60%), y sus edades oscilan entre los 15 y 18 años. El mayor porcentaje lo constituyen los jóvenes de 16 años (40,4%) y el menor los alumnos de 18 años (3,8%).

Entre los resultados, cabe destacar que más del 60% del alumnado considera que no se trabaja el conocimiento de sí mismo ni de los demás. Además, más de la mitad del alumnado y de las tutoras, afirman que no se desarrollan aspectos relacionados con las actitudes y competencias personales, al igual que ocurre con el análisis de los intereses personales, académicos y profesionales.

En relación al proceso de toma de decisiones indican que no se implementa en las aulas, pues más de la mitad del alumnado indica que no se realiza ningún tipo de actividades relacionadas. Ligado a esto, los aspectos que condicionan la toma de decisiones, son poco abordados en las clases.

Uno de los elementos de mayor relevancia es que casi un 70% de los alumnos confirma que no han realizado un proyecto de vida personal y profesional, coincidiendo con lo que indican tres de las cuatro tutoras encuestadas.

Asimismo, en relación a qué profesionales les proporcionan información académica y profesional, cabe resaltar que más de 7% de los estudiantes indica que nadie les ha informado, aunque más de un tercio dice que lo han hecho el tutor y la orientadora del centro.

Por otro lado, en cuanto a en qué clases o asignaturas se han trabajado cuestiones académicas y profesionales, un 57% indica que se han tratado en las sesiones de tutoría, mientras un 17% informa que no se han trabajado en ninguna asignatura, y un 15% que se han tratado esas cuestiones en varias asignaturas, sin especificar en cuáles.

Para finalizar con el análisis de los resultados, en relación a la importancia que otorgan los estudiantes a la orientación para el desarrollo de la carrera, cabe destacar que es importante abordar esas cuestiones, lo que denota necesidad de aumentar la información sobre estos aspectos, coincidiendo las opiniones y valoraciones de profesoras tutoras y estudiantes. Más del 90% de los estudiantes estima que es muy importante trabajar el autoconocimiento y más de un 88% que debe abordarse el análisis de la trayectoria académica.

Además de ello, tanto las tutoras encuestadas como los estudiantes valoran mayoritariamente como decisivas las acciones sobre las posibilidades académicas y profesionales tras la educación secundaria, los procesos de toma de decisiones e incidir más intensamente en acciones que activen el diseño de proyectos de vida personal y profesional.

Propuesta de intervención en orientación educativa

Teniendo en cuenta el escenario descrito se ha planteado en el centro de secundaria una propuesta de intervención en el ámbito de orientación para el desarrollo de la carrera denominada "Orientate".

La propuesta que se ha diseñado y puesto en marcha ha provocado un replanteamiento de la metodología desarrollada desde el Departamento de Orientación del centro, siendo modificada por otra que ha comenzado a dar prioridad a que quien active los mecanismos para la orientación académica y profesional sea el mismo alumnado por sí mismo, consiguiendo un mayor grado de autonomía en el mismo y una mejora de la capacidad para la toma de decisiones. Esto está suponiendo que el orientador deba adecuar su papel a lo que está específicamente establecido en la normativa vigente de guía, ayuda y supervisor en el proceso de orientación.

Los objetivos que se deseaban alcanzar con la puesta en marcha de la propuesta de intervención se han centrado en:

1. Ser consciente de las características personales, académicas y profesionales de uno mismo, para favorecer la toma de decisiones.
2. Identificar los intereses, competencias, capacidades y motivaciones de uno mismo.
3. Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo, asumiendo responsabilidades, y fomentando la autoeficacia del alumnado.
4. Determinar alternativas académicas futuras, en función de los intereses, las aptitudes y las capacidades personales de cada estudiante.
5. Analizar los intereses, las competencias y las preferencias profesionales del alumnado.
6. Fomentar la toma de decisiones responsable y ajustada a sus características personales.
7. Desarrollar en las familias estrategias de apoyo y consenso en el proceso de toma de decisiones de sus hijos e hijas.

Desarrollo

Los destinatarios de la propuesta de intervención en orientación para el desarrollo de la carrera denominada "Orientate", son el alumnado de 4º de ESO y sus familias.

Teniendo en cuenta el análisis de necesidades llevado a cabo, se han establecido tres áreas de intervención sobre las que versa la propuesta: conocimiento de uno mismo (autoconocimiento y autoeficacia), conocimiento de las posibilidades del entorno y la toma de decisiones para, finalmente, dar lugar al diseño de un proyecto de vida personalizado.

La metodología que se lleva a cabo en la intervención es el coaching en pequeño grupo, con objeto de atender y guiar a las personas compartiendo sus experiencias con el resto de sus compañeros y conociendo diferentes puntos de vista, a pesar de que, en último término, es el alumno el que debe dirigir su propia acción orientadora.

Se trata de una intervención didáctica, ya que tiene como fin enseñar al alumnado a potenciar al máximo sus capacidades, para mejorar su rendimiento académico actual y favorecer la toma de decisiones. Se trata, en definitiva, de una intervención orientada hacia la mejora. Las sesiones no se desarrollan apenas mediante métodos expositivos por parte del orientador, únicamente cuando es preciso completar algún cuestión teórica o normativa, por lo que el alumnado asume siempre un papel activo y participativo, intercambiando experiencias y puntos de vista entre los compañeros, favoreciendo la colaboración entre las personas, dado que se llevan a cabo debates y actividades colaborativas centradas en los intereses del grupo y en las necesidades de cada uno de los participantes, lo que le confiere un marcado carácter abierto, por lo que a pesar de haberse establecido unos objetivos y determinado una secuenciación de sesiones, el *coach* tiene plena libertad para adaptar la intervención a los destinatarios.

La propuesta metodológica de la intervención es, además, eminentemente práctica ya que son los propios estudiantes los sujetos activos del proceso de orientación, trabajando con los contenidos de forma práctica y extrapolándolos a la realidad académica que les acontece.

Como se ha venido anticipando, la intervención se centra en una metodología fundamentada en el *coaching*, que busca favorecer contextos de aprendizaje más colaborativos y asociativos entre los estudiantes (Bou, 2013) en los que el alumno o alumna ocupa el lugar central en el proceso de orientación, mientras que el *coach*, el orientador, es el guía en la acción orientadora, no indica lo que uno debe hacer, sino que se ayuda al interesado a descubrirlo por sí mismo, poniendo en funcionamiento los recursos necesarios para lograrlo (Bisquerra, 2008; Wisker et al., 2012).

En este método, se deben fijar una serie de metas y objetivos que ayuden al alumnado a clarificar su problemática y establecer una propuesta de acción orientada al cambio, la elección de las áreas de trabajo se realiza en función de las características de la persona ("*coachee*") y sus necesidades. En palabras de Gaétan (2012), lo que se trabaja con la persona tutelada son sus decisiones en una situación concreta de aprendizaje que le plantea un determinado problema. Así, se debe abordar la situación e idear los cambios necesarios para alcanzar sus propios objetivos.

Esta actividad de acompañamiento, está orientada a desarrollar la reflexión, con el fin de completar o modificar o mejorar los comportamientos y optimizar al máximo el potencial del alumno en el contexto académico (prevención secundaria).

La intervención se ha desarrollado en tres fases: autoconocimiento, toma de decisiones académicas y toma de decisiones profesionales.

Uno de los elementos innovadores de la propuesta, es que la intervención se ha desarrollado desde un enfoque multidisciplinar, dado que está planteada de manera holística, desde las diferentes materias curriculares y, por lo tanto, puestas en marcha por profesorado diverso. En las diferentes fases se han planteado un determinado número de sesiones (diez) desde varias materias: tutoría, informática y ética. El componente diferenciador de la intervención orientadora lo constituye un soporte informático, un "blog" que permite establecer diálogos interactivos entre los diferentes agentes implicados en la acción orientadora y, en este caso concreto servirá como soporte para plasmar las diferentes actividades llevadas a cabo por los estudiantes y las decisiones tomadas en cada momento del desarrollo del programa, conformando, de este modo, su proyecto de vida individualizado.

Por último, en lo que se refiere a la evaluación de la propuesta, ésta se ha centrado en la obtención de información en los momentos inicial, de desarrollo o proceso y final, siguiendo el modelo de Stufflebeam y Shinkfield (2005). En cada uno de estos momentos evaluadores se ha dispuesto de diferentes estrategias y herramientas para la obtención de la información pertinente para acometer tal proceso. De manera complementaria, pero en absoluto entendida como marginal, se han activado los mecanismos precisos para desarrollar la coevaluación.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados alcanzados en el estudio de necesidades y la elaboración de la propuesta orientadora, se extraen las siguientes conclusiones.

Los resultados obtenidos en el análisis de necesidades realizado han sido el punto de partida para el diseño de un programa de orientación para el desarrollo de la carrera basado en el *coaching educativo*, y apoyado en las tecnologías de la información y la comunicación, denominado "Orientate", que implica activamente a los diferentes agentes educativos en el apoyo y guía para la toma de decisiones de los estudiantes, adecuándola a sus intereses, actitudes, capacidades, etc., con la finalidad de mejorar la calidad de la intervención orientadora.

Concretamente, de los resultados obtenidos cabe destacar que:

- En general, no se llevan a cabo actividades relacionadas con el desarrollo para la carrera en el último curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- Más de un 60% del alumnado considera que no se trabaja el conocimiento de sí mismo ni de los demás.
- Más de la mitad del alumnado y de las tutoras, hacen referencia a que no se desarrollan aspectos relacionados con las actitudes y competencias personales, lo mismo ocurre con el análisis de los intereses personales, académicos y profesionales.
- El proceso de toma de decisiones no se implementa en las aulas, más de la mitad del alumnado indica que no se realiza ningún tipo de actividades relacionadas. Ligado a esto, los aspectos que condicionan la toma de decisiones, son poco abordados en las clases, al igual que señalan más de la mitad de las tutoras.
- Casi un 70% de los alumnos confirma que no han realizado un proyecto de vida personal y profesional, al igual que tres de las cuatro tutoras encuestadas.
- Tanto las tutoras como los estudiantes consideran que la orientación para el desarrollo de la carrera es fundamental en la última etapa de la ESO.

Tal y como señalan Bisquerra (2012), Rodríguez-Moreno (1998) y Stufflebeam y Shinkfield (2005), entre otros, la toma de decisiones es fundamental en los alumnos que se encuentran en la última etapa escolar obligatoria, condicionándoles en gran medida en su elección educativa o escolar y, por consiguiente en su vida profesional, por lo que se debe proveer al alumnado de esta etapa de conceptos, información y aptitudes que les permitan tomar por sí mismos decisiones que le conducirán a su futura vida profesional. Considerando las diferentes necesidades que los estudiantes de la ESO presentan, se hace necesario intervenir en las problemáticas que, a diario, acontecen en los centros educativos. Es por ello que se deben tratar la orientación para el desarrollo de la carrera a través de intervenciones como "Orientate", pues se hace fundamental que el alumnado sea el protagonista y agente activo de sus propios procesos de orientación, para llegar a una toma de decisiones adecuada y vinculada a las necesidades individuales, mejorando así su autoconocimiento, autoeficacia y las elecciones tomadas a nivel académico y profesional.

Referencias bibliográficas

- Alvira, F. (2002). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bisquerra, R. (2006). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Walters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2008). Coaching: un reto para los orientadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (2), 163-170.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bou, J. F. (2013). *Coaching educativo*. Madrid: LID.
- Bowman, C.L. y McCormick, S. (2000). Comparison of peer coaching versus traditional supervision effects. *The Journal of Educational Research* 93 (4), 256-261.
- Cano, R., Castillo, S., Casado, M., Pedro, A., Ponce, A. et al. (2013). *Técnicas para la acción tutorial*. En R. Cano: Orientación y tutoría con el alumnado y las familias. Madrid: Walters Kluwer: 2013.
- Cox, E., Bachkirova, T y Clutterbuck, D. (eds.). (2010). *The complete handbook of coaching*. London, United Kingdom: Sage Publications.
- Eden, D. y Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78, 352-360.
- Gaétan, G. (2012). *Coaching escolar. Para aumentar el potencial de los alumnos con dificultades*. Madrid: Narcea.
- Griffin, N. C., Wohlstetter, P. y Bharadwaja, L. C. (2001). Teacher Coaching: A tool for Retention. *School Administrator*, 58 (1), 38-40.
- Kirkpatrick, D.L. (2004). Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles. Barcelona: EPISE-Gestión 2000.
- Malik, B y Sánchez, B. (2003). Orientación para el desarrollo de la carrera en internet. *Comunicar* 20, 97-109.
- Rodríguez-Moreno, M.L. (1998). *La orientación profesional. I. Teoría*. Barcelona: Ariel Educación.
- Slater, C.L., y Simmons, D.L. (2001). The design and implementation of a peer coaching program. *American Secondary Education* 29 (3), 67-76.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (2005). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga. Aljibe.
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M. y Ridley, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior*. Madrid: Narcea.



Ana Vázquez Rodríguez
Grupo de Investigación Esculca
- Red RIES – Universidad de
Santiago de Compostela
ana.vazquez@usc.es

Jesús García Álvarez
Grupo de Investigación Esculca
- Red RIES – Universidad de
Santiago de Compostela
jesus.garcia.alvarez@usc.es

Ígor Mella Núñez
Grupo de Investigación Esculca
- Red RIES – Universidad de
Santiago de Compostela
igor.mella@usc.es

La educación no formal como desafío: oportunidades en el desarrollo personal y profesional de la juventud

Resumen

La inclusión de los jóvenes en el mercado laboral se ha configurado como una prioridad en el ideario social de la Unión Europea, siendo esta una cuestión nada trivial, pues a ella responde, en buena medida, la contribución a un futuro estable, la lucha contra la exclusión social y la sostenibilidad de las comunidades vigentes. Nuestra afirmación se basa en las elevadas tasas de desempleo que, junto con la precariedad y la escasa calidad y oportunidades de trabajo para la juventud, revelan la imperante necesidad de atender a políticas de empleo y de formación-educación que sean efectivas y atentas ante los tiempos que se suceden. En este contexto, nuestro estudio se centra en las amplias posibilidades que presenta la educación no formal en el desarrollo personal y profesional de los jóvenes, una serie de acciones que concluyen, de manera transcendente, en la mejora de su empleabilidad. Para ello, a través de una metodología cualitativa analizaremos estudios en el ámbito nacional y europeo que ratifiquen los beneficios que el aprendizaje no formal detenta en las siguientes dimensiones: incremento de las competencias transversales de los jóvenes que son valoradas en el mercado de trabajo, mejora de su capital social a través del establecimiento de contactos que pueden ayudar a encontrar un empleo acorde a las expectativas y demandas laborales, aumento de la motivación y desarrollo de comportamientos que son requeridos en el aseguramiento de una ocupación, obtención de experiencia práctica en la aplicación de competencias-habilidades en un entorno real; y/o el fomento de su orientación profesional y asesoramiento en la búsqueda de un empleo digno. Todas ellas cualidades que reivindican a la educación no formal como vínculo entre la transición a la vida activa y el crecimiento personal, transfigurándose como una propuesta educativa esencial en la búsqueda de más y mejores oportunidades para el colectivo juvenil.

Abstract

The inclusion of young people in the labor market has been a priority in the social ideology of the European Union

due to the necessity to promote a stable future, fight social exclusion and sustainability of existing communities. This statement is based on high rates of unemployment in the addition to the insecurity and poor quality and job opportunities for youth, revealing the urgent need to address employment and education policies that will be effective in the future. In this context, our study focuses on the opportunities that non-formal education presents in the personal and professional development of young people as a way to improve their employability. To that end, through a qualitative methodology we analyze studies at national and European level that confirm the benefits the non-formal learning in the following dimensions: increase transversal skills of young people that are valued in the labor market, improvement of their social capital through the establishment of contacts that can help in finding a job in line with expectations and labor demands, increase of the motivation and development of behaviors that are required in securing an occupation, obtaining practical experience in the application of skills in a real environment; and/or promotion of their professional guidance and advice in looking for a decent job. These qualities claim that non-formal education is a link between the transition to working life and personal growth, being an essential educational proposal in seeking more and better opportunities for the youth group.

Palabras clave: educación no formal; políticas europeas; juventud; capital humano; capital social.

Keywords: non-formal education; European policies; youth; human capital; social capital.

Introducción

La última década se ha caracterizado por desajustes graves en el área económica y social, generando una inestabilidad sustancial en la inserción laboral de determinados colectivos que, todavía en la actualidad, carecen de un desarrollo personal y profesional acorde a los principios de justicia social. Amén de ello, la creación de oportunidades en el mercado laboral dentro de un modelo primariamente neoliberal, se recoge como una necesidad a la vez que una urgencia, si lo que se persigue es afrontar la exclusión de ciertos sectores poblacionales.

Partiendo desde una óptica más específica y ajustada al marco europeo y nacional, evidenciamos que uno de los grupos más afectados en este proceso de deterioro económico y social es el colectivo de jóvenes cuya tasa de ocupación en España ha ido disminuyendo progresivamente llegando a establecerse en un punto máximo en el año 2013 de 50,93%, constatando de este modo un panorama pesimista en términos de efectividad de las instituciones políticas dentro del ámbito laboral y educativo en hacer palpable el derecho al trabajo de la juventud. Junto a esta premisa básica, y en términos de cohesión y equilibrio social, urge otra necesidad básica como es la del incremento de la participación en la comunidad y junto a ella, la de responsabilidad individual y social, un supuesto que debemos abordar desde un eje educativo como fundamento que despliega la autenticidad de una sociedad justa y equitativa en tiempos de vital incertidumbre.

Nuestra propuesta expuesta en este trabajo se vincula, por tanto, en la relación entre los dos componentes que hemos presentado, esto es, la necesidad de aumentar la inserción laboral así como la participación social, y se centra propiamente en el análisis de la repercusión que la participación en actividades de educación no formal (como las experiencias de voluntariado, el trabajo juvenil en organizaciones o en iniciativas sociales o laborales más relacionadas con el emprendimiento o la movilidad) detentan en el desarrollo de competencias entendidas como capacidades que potencian la mejora de la empleabilidad del colectivo juvenil. Nos referimos, de esta manera, a la armonía entre educación, participación y empleabilidad, en la que si bien afectan otras variables clave entre las que podemos citar las políticas institucionales o determinados factores y condiciones externas del ámbito laboral, parte de una perspectiva que apuesta por la valorización de todos los aprendizajes que tienen lugar en contextos educativos y sociales dispares los que, a su vez, dotan de oportunidades vitales a los jóvenes con respecto al incremento de su capital humano y social en la transición a la vida activa.

En concreto, en la presente comunicación desde una metodología cualitativa, realizaremos un análisis documental exhaustivo tomando como punto de partida informes y estudios de carácter nacional y europeo. En su conjunto, nos permitirán esclarecer los beneficios que la educación no formal, complementariamente a la formal, detenta en el desarrollo personal y profesional de los jóvenes, un colectivo que requiere apremiantemente de una respuesta con respecto al aumento de su participación e inserción laboral.

1. Educación no formal y empleabilidad de la juventud en el ideario social de la Unión Europea

La actual coyuntura económica ha generado cambios sustanciales en la configuración del mercado laboral, generando deficiencias palpables en la absorción de jóvenes. En concreto, tomando como referencia las características del desempleo juvenil en España –cuya media se sitúa en el doble de la europea–

podemos enunciar una acentuación preponderante tanto de la precariedad laboral como de la sobrecualificación, discerniendo a esta última como el desajuste educativo entre el nivel de estudios alcanzado y el requerido por el puesto de trabajo desempeñado (Rahona, 2008). Los datos al respecto constatan que, al final del año 2015, más de la mitad de la población joven ocupada de menos de 30 años (55,1%) detenía un contrato temporal, de los cuales un 46,2% son de menos de un año de duración; igualmente, el 56,6% de este colectivo de jóvenes se encuentra desempeñando trabajos de menor cualificación a la adquirida (Consejo de la Juventud, 2016). En este panorama la empleabilidad de la juventud emerge como una preocupación esencial en el ideario social de la Unión Europea y se traduce en diferentes recomendaciones comunitarias, y en clave global de políticas en el ámbito de la juventud, que ponen como relieve la urgencia de incrementar su ocupabilidad.

La empleabilidad como concepto, se ha convertido en el eje del discurso académico y político de los últimos años, una cuestión nada trivial pues depende de la dimensión o manifiesto del que se disponga en las sociedades, la percepción futura de la que los jóvenes disfrutarán al emerger en su transición a la vida activa. Al respecto, se dilucidan dos constructos dispares sobre la percepción que la juventud en particular, y la sociedad en general, concede sobre la responsabilidad de la empleabilidad: por un lado, la individual que corresponde a las características personales que permiten a los individuos asegurar y mantener un empleo; y, por otro, los factores externos que acompañan las amplias circunstancias personales, sociales, económicas y del mercado laboral que afectan singularmente a la inserción laboral (Sin y Neave, 2014). Así, cuando hablamos de empleabilidad, nos referimos a la confluencia de factores internos y externos (constructo multifacético), siendo desde la perspectiva del sujeto una dimensión posicional determinada por un posicionamiento relativo individual frente a otros (Rothwell, Herbert, y Rothwell, 2008; Sin, Tavares, y Amaral, 2016). De esta manera, debido a la inestabilidad de las economías contemporáneas los participantes en el mercado laboral deben considerar que su empleabilidad depende de cómo los individuos son capaces de comprender las estructuras operativas de oportunidad, elaborar una estrategia de cómo acceder a éstas, e invertir tiempo, energía psíquica y recursos económicos para tener ventaja en tales circunstancias. Una cuestión que tiene que ver con aspectos como la educación de la persona, la formación o el capital cultural y social. En todo caso, los empleados siempre asumen los riesgos del sistema laboral: ellos deben buscar su propia formación, sustentar los costes de su seguridad y retiro, establecer redes para acumular información y construir su propia reputación y ser emprendedor en repuesta a las nuevas oportunidades una vez el contrato llega a su fin (Smith, 2010).

En este contexto en el que la empleabilidad en su vertiente individual y contextual se considera determinante, son primordiales políticas educativas y de empleo vinculadas a la juventud que gestionen la mejora de la inserción laboral de este colectivo. Al respecto, si abordamos con precisión la legislación y documentos comunitarios podemos hallar un punto común que converge en su agenda política en el campo educativo, esto es, el rol primordial que se concede a la educación no formal en el desarrollo de la ciudadanía activa y la empleabilidad a través de la mejora del capital humano y social, en especial de la juventud (Mazza, 2007). De manera específica, con respecto al ámbito educativo, esta Comisión insta como objetivo primordial la obligación de un apoyo continuo "a la educación no formal de los jóvenes, complementaria a la educación formal, para contribuir al aprendizaje permanente en Europa, desarrollando su calidad, reconociendo sus resultados e integrándola mejor con la educación formal" (Comisión de las Comunidades Europeas (2009, p. 5). Además, dicha institución está de acuerdo con que la validación y certificación del aprendizaje no formal debe ser efectuada en base a criterios fiables y de calidad, lo que supone la mejora de su reconocimiento por parte del mercado laboral y la mejora de la empleabilidad de la juventud (Comisión Europea, 2012b).

Al respecto, no debemos olvidar que la educación no formal está suscrita a las propias condiciones y recomendaciones comunitarias, residiendo las competencias concernientes a asuntos de juventud en los Estados Miembros. En este contexto, es la propia Unión Europea a través del Consejo Europeo, quien establece programas y recomendaciones, respondiendo siempre a las demandas de los y las jóvenes, a través de una política activa de cooperación en el ámbito de juventud que fue renovada en el año 2009, y que tiene como foco estratégico el período temporal de 2010 a 2018 (Consejo Europeo, 2009). Esta política de cooperación fue reafirmada posteriormente a través de otra contribución del Comisión de las Comunidades Europeas (2009) en el documento *Estrategia de la Unión Europea para la Juventud: inversión y capacitación*, cuya finalidad es disponer las diferentes líneas estratégicas en el marco temporal de los años 2010 al 2018. Documento que consiguió tener un impacto directo, afianzando y mejorando de manera importante las prioridades hacia los jóvenes que ya estaban presentes en sus estrategias o planes intersectoriales a nivel nacional. De igual modo, esta estrategia es relevante en tanto que: por un lado, nos sitúa en los ejes de actuación con respecto a los jóvenes europeos y, por otro, realza la trascendencia de los procesos de educación no formal en el campo de actuación educativo en relación a uno de sus ejes claves: "la creación de más oportunidades de empleo para los jóvenes".

En general, y tomando en consideración los documentos que hemos expuesto como declaraciones básicas con respecto a las políticas europeas y de juventud, procedemos a continuación a realizar una

selección de los documentos más significativos promovidos desde la Unión Europea (véase Tabla 1) que reafirman las potencialidades que detenta la educación no formal en la empleabilidad y la participación social (en especial, en el trabajo dentro de las organizaciones juveniles).

Tabla 1. Documentos comunitarios relevantes en el ámbito de la educación no formal y la juventud

Denominación del documento	Descripción
Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo de Lisboa, 2000)	Establece la exigencia de que el sistema formal y no formal sea adaptado a las exigencias de la sociedad del conocimiento, mejorando así la calidad y nivel de empleo.
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 (Consejo Europeo, 2004)	Sienta las bases para la determinación y convalidación de la educación no formal que tienen como finalidad evaluar y manifestar la multiplicidad de conocimientos y aptitudes de la persona, independientemente de dónde o cómo los haya adquirido. A su vez, concluye que estos procesos respaldan la inclusión social, la empleabilidad y el desarrollo de recursos humanos en contextos cívicos, sociales y económicos.
Conclusiones del Consejo sobre la contribución de un trabajo de calidad en el ámbito de la juventud al desarrollo, bienestar e inclusión social de los jóvenes (Consejo Europeo, 2013)	Destaca la importancia del trabajo juvenil en organizaciones como esencial para prevenir la exclusión social y mejorar la inclusión social. Congruentemente, el trabajo en el ámbito de la juventud, dentro de la educación no formal, ofrece oportunidades y espacios de desarrollo para los jóvenes. Desde este documento se insta, asimismo, a apoyar una mayor colaboración entre todas las partes implicadas en este sector para determinar su incidencia en aspectos fundamentales como los propios jóvenes o las políticas afines, facilitando el reconocimiento y validación del aprendizaje no formal e informal.
Recomendación sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (Consejo Europeo, 2012)	Establece 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.
Directrices para el reconocimiento, validación y certificación de los resultados de aprendizaje no formal e informal (UNESCO, 2012)	Su objetivo 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, especialmente los resultados del aprendizaje no formal e informal. Manifiesta, a su vez, la repercusión del aprendizaje no formal e informal en temas como la reducción de la pobreza, la creación de puestos de trabajo y empleo, y la inclusión social.
Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2016)	Identifica disposiciones básicas para la validación, considerándolas clave en la lucha en contra del desempleo, la mejora de la adecuación de capacidades y el incremento de la cohesión social. Con todo, la educación no formal desempeña un papel fundamental en la lucha contra el desempleo juvenil, al hacer visibles a los empleadores las capacidades adquiridas en el trabajo juvenil o en actividades de ocio.
European Inventory on validation of non-formal and informal learning (Comisión Europea, 2014)	Revela 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.
EU Youth Report (Comisión Europea, 2015)	Describe la situación de la juventud en Europa y las prioridades en este ámbito, es decir, su inclusión social y la mejora de su participación social e integración en el mercado laboral. En este documento, además, se identifica al aprendizaje no formal como fuente de empoderamiento ya que proporciona oportunidades de desarrollo que incrementan las habilidades personales y profesionales que pueden contribuir a la empleabilidad. Particularmente, establece que a través del trabajo de los voluntarios jóvenes "se mejoran las habilidades interpersonales, las habilidades comunicativas, el conocimiento, las habilidades organizativas y de gestión y las habilidades técnicas o de oficina" (p. 254).
Conclusiones del Consejo sobre el impulso de la cooperación intersectorial de las políticas para hacer frente eficazmente a los retos socioeconómicos a que se enfrentan los jóvenes (Consejo Europeo, 2015)	Se resalta la necesidad de que los Estados Miembros refuercen una cooperación entre las instituciones de educación no formal y los proveedores de aprendizaje no formal para fomentar el desarrollo holístico de competencias mediante programas adaptados a los jóvenes. Igualmente, se reclama el promover el reconocimiento del trabajo con jóvenes y del aprendizaje no formal con instrumentos concretos. Por último, instan a apoyar la aplicación de iniciativas colaborativas entre marcos de aprendizaje no formal y formal para maximizar los resultados de aprendizaje.

*En este trabajo se ha prestado especial atención a los documentos relacionados con el trabajo juvenil en organizaciones, demostrada su importancia en el desarrollo de competencias esenciales para la empleabilidad y la inclusión social.

De modo global, y aunque los documentos presentados establecen los posibles beneficios y oportunidades que puede brindar la educación no formal en la mejora de la empleabilidad y la participación social; debemos abordar su cuestionamiento desde una perspectiva básica y es la escasez de estudios evaluativos con criterios fiables y con calidad que ratifiquen las cualidades escrutadas desde estas instancias europeas. Con ello, se reclama un análisis más específico de cómo la educación no formal incide en el incremento del capital humano y social de los jóvenes lo que, inevitablemente, cuestionaría los procesos tradicionales de educación hacia una perspectiva más amplia que reivindica la ya denominada apuesta por el “aprendizaje a lo largo de la vida”. Estamos apuntando, por tanto, a la necesidad de fomentar el reconocimiento del aprendizaje no formal a través de criterios exhaustivos que mejoren su deferencia por parte del mercado laboral, y más específicamente, por los empleadores. Un aspecto que podría mejorarse a través de una difusión de las iniciativas que implican a los jóvenes en sus comunidades, generando buenas prácticas, o a través de la creación de instrumentos fiables y con calidad que sean capaces de identificar, determinar y certificar las competencias adquiridas por los jóvenes. A su vez, es imperante una mayor conexión de la educación formal con otros entornos comunitarios a través de la difusión y fomento de la motivación de los jóvenes en estas acciones educativas y sociales.

2. La importancia de la educación no formal en el desarrollo personal y profesional de la juventud

Como hemos mencionado en nuestro discurso, la relación entre educación no formal y efectividad de las políticas educativas y su repercusión en el ámbito laboral tiene que ver innegablemente con la evaluación de iniciativas en dicho ámbito, abordando no solo propuestas de mejora, sino también tratando de realizar una mayor efectividad en la calidad de estos programas a través del análisis de cómo estas acciones educativas inciden, en mayor o menor medida, en la empleabilidad y participación social de los jóvenes. De esta premisa surge el estudio que presentamos, en el que tratamos de estudiar los beneficios que la educación no formal concierne en la mejora del capital humano y social de los jóvenes.

En primer lugar, debemos constatar que la participación en actividades de educación no formal en una era imprevisible en cuanto a posibilidades y oportunidades de conseguir un empleo, implica que los estudiantes pretendan maximizar su ventaja posicional a través de la mejora de su curriculum vitae con actividades que suplen sus estudios (Sin, Tavares, y Amaral, 2016). Un aspecto que, consideramos, debe ser examinado detenidamente, entendiendo que en la elección de cada individuo en participar en acciones de este tipo (formación continua) puede depender directamente del nivel educativo y capital cultural previo (Roosma y Saar, 2010).

No obstante, la preferencia de participar en acciones de educación no formal se ve claramente determinada por su estrecha correspondencia con los intereses, aspiraciones y expectativas de los jóvenes. Al respecto, la educación no formal se define por su carácter voluntario, su accesibilidad, la organización del proceso de aprendizaje con objetivos educativos que tienen lugar en entornos diversos, su complementariedad a la educación no formal, su disposición basada en la experiencia y necesidades de los participantes y, por último, se señala su relevancia con respecto a la importancia que le concede al desarrollo de habilidades y la participación activa. En congruencia, estos procesos educativos entrañan en gran medida el desarrollo de un capital humano que implica el desarrollo de competencias vitales para la ciudadanía activa y la búsqueda de empleo (Mazza, 2007). En particular, se ha verificado que en actividades como el voluntariado, los jóvenes consiguen aprender nuevas áreas de experiencia funcionales, explicar y describir sus propias habilidades, y desarrollar habilidades organizacionales y de liderazgo (Smith, 2010).

En relación al desarrollo de competencias transversales, en el escenario de la contratación, las también denominadas *soft credentials*, como conjunto de habilidades personales, sociales y de comportamiento; se vuelven primordiales ya que permiten exhibir a los empleadores lo que es cada individuo, en cuanto a su experiencia y a sus habilidades inherentes y adquiridas (Tomlinson, 2008). Este aspecto es apoyado igualmente por Moreau y Leathwood (2006) que corroboran que la incapacidad de los empleadores para tomar decisiones basadas en la posesión de un cierto título, ha determinado un cambio en las preferencias de las credenciales académicas hacia una apreciación global de las cualidades y la personalidad de un individuo.

En general, los estudios que relacionan la educación no formal con el desarrollo del capital humano han demostrado el incremento de competencias transversales. Concretamente, el estudio de Souto (2016) y la investigación de Souto, Ulicna, Schaepekens, y Bogner (2012) han identificado como competencias más desarrolladas las siguientes: habilidades comunicativas, la adaptabilidad, la flexibilidad, el trabajo en equipo, o las habilidades interculturales. Capacidades que, la mayoría de los individuos, declararon desarrollar en un nivel de 3 o superior (en una escala Likert de 0 a 5). La confirmación del desarrollo de estas capacidades es respaldado por otro estudio que determina que las competencias adquiridas a través de la educación no formal son sumamente importantes para la empleabilidad de la juventud, ya que se corresponden con las que los empleadores buscan cuando realizan sus procesos de selección de personal. En concreto, sitúan como trascendentales para el empleo las siguientes: comunicación, autogestión,

organización personal, disposición a tomar responsabilidades, trabajo en equipo, resolución de conflictos, emprendimiento y resolución de problemas (National Association of Youth Work Practitioners, 2014).

Por otra parte, junto con el desarrollo de competencias y el aumento de empleabilidad expresado por el colectivo juvenil, otro de los aspectos que se señala es la posibilidad de ver aumentada la propia inserción laboral gracias a la red de contactos (aumento del capital social) que logra erigirse a través de su implicación en los procesos de aprendizaje no formal. Concretamente, esta afirmación es reflejada en la opinión de los jóvenes encuestados en el estudio que referimos anteriormente de Souto et al. (2012), ya que estos afirman que los contactos obtenidos le hicieron darse cuenta de las oportunidades de empleo (36%), que le han ayudado en cuestiones de empleo (21%) o que sí son útiles pero que de momento no les han influenciado a la hora de encontrar un trabajo (32%).

En general, desde nuestra perspectiva y tras un análisis exhaustivo de la documentación comunitaria y de estudios en el ámbito europeo, la educación no formal podría tener beneficios en la juventud como:

- La indagación en posibles motivaciones y campos de empleo.
- La validación de competencias transversales que aumentan su visibilidad por parte de los empleadores.
- Orientación de la carrera a través de la búsqueda de la identidad profesional.
- Proporciona una red de contactos personales que facilita la transición a la vida activa del individuo.
- Desarrollo de comportamientos que son requeridos en el aseguramiento del puesto de trabajo.
- Obtención de experiencia práctica en la aplicación de competencias en un entorno real.
- Fomento de la orientación profesional y asesoramiento en la búsqueda de un empleo adecuado a las expectativas profesionales y personales.

Conclusiones

La educación no formal se ha constituido como un proceso educativo fundamental en la conformación del desarrollo personal y profesional del individuo. Así lo ratifican las diferentes instancias europeas a través de documentos que sustentan sus políticas educativas y de juventud además de los estudios presentados que, continuamente, remiten al capital humano y social que adquieren los jóvenes en estas acciones; capacidades que son esenciales tanto para la empleabilidad como para la vida democrática.

Igualmente, el análisis de estos estudios nos invita a seguir profundizando e indagando los beneficios que detentan las actividades de educación no formal a través de evaluaciones con criterios válidos y fiables, a la vez que instan a la creación de instrumentos fiables y con calidad que logren identificar, validar y certificar los aprendizajes no formales, fomentando su reconocimiento social. Todo ello, con el objetivo de buscar medidas oportunas y fructíferas ante los procesos marcados de exclusión social y laboral que están experimentando los jóvenes en la actualidad.

Referencias

- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2016). *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2009). *Una estrategia de la UE para la juventud: inversión y capacitación*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea (2012). *Propuesta de Recomendación del Consejo sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea (2014). *European Inventory on validation of non-formal and informal learning. Executive summary*. Recuperado de <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87250.pdf>
- Comisión Europea (2015). *EU Youth Report*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo de la Juventud (2016). *Observatorio de emancipación. 2º Semestre de 2015. Informe de España*. Recuperado de <http://www.cje.org/descargas/cje6789.pdf>
- Consejo Europeo (2009). *Resolución del Consejo de 27 de Noviembre de 2009 relativa a un marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010- 2018)*. Bruselas: Autor.
- Consejo Europeo (2013). *Conclusiones del Consejo sobre la contribución de un trabajo de calidad en el ámbito de la juventud al desarrollo, bienestar e inclusión social de los jóvenes*. Bruselas: Autor.
- Consejo Europeo (2015). *Conclusiones del Consejo sobre el impulso de la cooperación intersectorial de las políticas para hacer frente eficazmente a los retos socioeconómicos a que se enfrentan los jóvenes*. Bruselas: Autor.
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Lisboa: Autor.
- Consejo Europeo. (2004). *Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados Miembros reunidos en el Consejo sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal*. Bruselas: Autor.
- Consejo Europeo. (2012). *Recomendación sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*. Bruselas: Autor.
- Mazza, G. (2007). *The interaction Between formal and non-formal education: The objective of raising the employability of your people*. Estrasburgo: Consejo Europeo.
- Moreau, M. P., y Leathwood, C. (2006). Balancing paid work and studies: working (-class) students in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 23-42.
- National Association of Youth Work Practitioners (2014). *Study of the impact of non-formal education in youth work on acquiring competences for better employability of young people*. Serbia: Autor.
- Rahona, M. (2008). Un análisis del desajuste educativo en el primer empleo de los jóvenes. *Revista Principios*, 11, 45-66.
- Roosma, E. y Saar, E. (2010). Participating in non formal learning: patterns of inequality in EU-15 and the new EU-8 member countries. *Journal of Education and Work*, 23(3), 179-206.
- Rothwell, A., Herbert, I., y Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 1-12.
- Sin, C. y Neave, G. (2014). Employability deconstructed: perceptions of Bologna stakeholders. *Studies in Higher Education*, 41(8), 1447-1462.
- Sin, C., Tavares, O. y Amaral, A. (2016). Who is responsible for employability? Student perception and practices. 22(1), 65-81.
- Smith, V. (2010). Review article: Enhancing employability: Human, cultural and social capital in an era of turbulent unpredictability. *Human relations*, 63(2), 279-303.
- Souto, M. (2016). Young people's views of the outcome of non-formal education in youth organizations: its effect on human, social and psychological capital, employability and employment. *Journal of Youth Studies*, 19(7), 938-956.

- Souto, M., Ulicna, D., Schaepkens, L., y Bognar, V. (2012). *Estudio sobre el impacto de la educación no formal en la empleabilidad de la juventud*. Bruselas: Foro Europeo de la Juventud.
- Tomlinson, M. (2008). "The degree is not enough": students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49-61.
- 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.



Eva M. Barreira Cerqueiras

Orientadora IES Ramón
Cabanillas
Consellería de Educación e
Ordenación Universitaria
Xunta de Galicia
evabc@edu.xunta.es

Laura Rego Agraso

Departamento de Pedagogía e
Didáctica
Universidade da Coruña
laura.rego@udc.gal

Novas formas de traballo e emprego: Cambios na formación?

RESUMO

É posible entender o termo «organización do traballo» de múltiples formas: como estrutura organizativa, tarefas e funcións a desenvolver, ferramentas... Porén, entendemos a organización do traballo como esa maneira en que o emprego se estrutura e funciona na sociedade, tanto actual como pasada. Neste senso, analizar esta cuestión é de vital importancia para coñecer os modelos de emprego e de formación no ámbito laboral, destinados ás persoas. Este é, por conseguinte, o noso obxectivo: analizar o xurdimento de novas formas organizativas do emprego e comprobar qué modalidades de formación son as máis características, tratando de adoptar unha perspectiva de futuro con respecto a España.

1. INTRODUCCIÓN

Dende fai xa uns anos, o mundo laboral está mudando cara novas formas de entender o emprego e o traballo. Este proceso viuse acelerado por factores como a globalización o avance no desenvolvemento tecnolóxico e, xa nos últimos tempos, pola recesión mundial na que aínda estamos inmersos.

Non obstante, aínda sobreviven as “vellas estruturas” que irremediamente deberán comezar a mudar as súas concepcións para adaptarse aos novos movementos: novas formas de acceder aos postos de traballo e, por ende, novas formas de recrutamento nas empresas, sistemas laborais máis eficientes e áxiles, novos sistemas de formación, etc.

A comunicación que presentamos baséase en certa medida nos resultados acadados nunha investigación desenvolvida na Universidade de Santiago de Compostela, na cal se estudaron as características da formación continua¹ e das boas prácticas que podían aparecer neste ámbito, en medianas e grandes empresas galegas (Barreira, 2016).

¹ Entendemos por formación continua aquela dirixida ao traballador empregado, mentres que entendemos por formación ocupacional aquela destinada aos traballadores/as desempregados/as. Ambas formarían parte do que en España se denomina *Formación Profesional para o Emprego*.

2. A ORGANIZACIÓN DO TRABALLO E DO EMPREGO: ALGÚNS APUNTAMENTOS PREVIOS

Por **organización do traballo** entendemos esa maneira en que o emprego se estrutura e funciona na sociedade, tanto actual como pasada. Atendemos, por conseguinte, ás relacións que se establecen entre empregadores e empregados: modelos de organización do traballo, recrutamento, formación e cualificación, salario, espazos de traballo, tarefas e funcións, etc. Incluímos, igualmente, outros factores que poden estar a influír neste sistema, tales como a competitividade nos mercados, as transformacións nos produtos e formas de produción, as accións gobernantais, o dereito laboral (lexislación e sindicación), etc.

Como xa apuntaba De Pablo (1998, p. 1) “os cambios na organización do traballo se están a producir como resultado da introdución de novas tecnoloxías”. Non obstante, non se trata do único factor; existen outros que están a influír nesta cuestión, como veremos a continuación.

3. FORMAS DE ORGANIZACIÓN DO TRABALLO: VELLAS E NOVAS ESTRUTURAS

Algo está mudando nas organizacións laborais. Certamente parece que a maneira de entender o traballo non é a mesma nin dende a perspectiva dos traballadores/as nin dende a perspectiva dos empresarios ou da empresa.

Se atendemos aos factores aos que nos referiamos no apartado anterior, deberíamos facer mención, inicialmente, aos *modelos estruturais* de empresas nas cales os traballadores desempeñan o seu posto. Non podemos deixar de mencionar aquí a Mintzberg (1991, p.11-12), quen considera que toda forma organizativa ou estrutura se compón de cinco partes ben diferenciadas: operarios (base da organización ou “núcleo operativo”); “cumbre estratéxica” (*alta dirección*, que supervisa as tarefas dos operarios); “liña media” (en organizacións moi elaboradas; *persoal executivo* e os *mandos medios*); a “tecnoestrutura” (*analistas* responsables do estudo e estandarización dos procesos de traballo); e o “staff de apoio” (*persoal de asesoramento*, segundo Cuervo et al. –2008, p. 178–, o cal realiza tarefas de provisión de servizos indirectos necesarios para a empresa).

Estes elementos son común a todas as empresas pero non se conxugan de igual forma en todas elas, podendo prescindir dalgunhas (liña media, tecnoestrutura e staff en caso de organizacións simplificadas).

As empresas características no estudo formulado ao longo dos anos 2010 a 2015 (Barreira, 2016) na Universidade de Santiago de Compostela, caracterizábanse por ser medianas e grandes empresas cunha organización tradicional, isto é, a *estrutura por departamentalización de carácter funcional*. Esta tipoloxía caracterízase pola división da estrutura xeral en estruturas operativas máis pequenas, interrelacionadas entre si. Cada un destes departamentos asume unha función especializada (financiamento, xestión de recursos humanos, calidade, etc.). A creación de departamentos debe atender a varias cuestión (Gil Estallo y Giner de la Fuente, 2007, p. 291): nivel xerárquico de coordinación departamental e criterios de creación dos departamentos (actividades básicas da empresa, similitude do traballo, etc.).

Igualmente poderíamos mencionar unha variante do anterior: a *estrutura divisional*, característica de grandes organizacións en tamaño ou cuxa produción e servizos están diversificados. Aos departamentos denominanse neste caso *divisións* ou *subunidades organizativas* (Cuervo et al., 2008, p. 180) con autonomía e capacidade propia para tomar decisión no que respecta ao produto, mercado, ou territorio. Existe unha dirección xeral que coordina todos os elementos.

Tamén deberíamos mencionar a *estrutura federal*, unha evolución do modelo divisional. É unha tendencia asumida por grandes empresas que perseguen o obxectivo da externalización das divisións, creando as “cuasi-empresas” (Ibid., 2008, p. 185). Diferénciase da estrutura divisional na forma de desempeñar a súa actividade, semellante á cooperación entre empresas. A sede central exerce un rol de guía e asesoramento, sen controlar o traballo.

Non obstante nos últimos anos están a proliferar unha serie de estruturas empresariais que, aínda que antigas na súa proposta, adáptanse perfectamente aos cambios nos tempos actuais. Estamos a falar da *organización en trébol* de Charles Handy (1992; cit. Padilla e Del Águila, 2003, p. 77). O nome provén do símbolo de Irlanda, o trébol. No tallo situárase a alta dirección, e del nacerían as tres follas (tres colectivos de traballo): núcleo organizacional (cun número limitado de individuos, con alta cualificación e profesionalización; alto compromiso coa empresa e ampla formación na súa actividade), empresas subcontratadas (individuos ou outras organizacións; contratados para realizar unha tarefa puntual e concreta), forza de traballo flexible (persoal contratado con carácter temporal) e consumidores e clientes.

Cada folla do trébol terá unha estrutura e deseño concreto, acorde ao produto ou servizo a desenvolver. Podería dicirse que a característica esencial desta estrutura é a forte especialización (Zapata e Canet, 2012). dos membros do núcleo de organización e o pagamento xusto polo traballo contratado.

A *organización en rede* sería outra das novas estruturas ás que deberíamos facer mención. Falariamos neste caso, de redes de traballo, adoptando unha perspectiva tecnolóxica facilitada pola evolución neste campo e a facilidade de interconexión entre organismos e individuos.

Parecida á organización federal, posúe certos matices: a rede está configurada por varias empresas (non “cuasi – empresas”) cun núcleo central; cada unha integra a rede e realiza unha función concreta. Poden adoptar formas e tamaños diversos. Padilla e Del Águila (2003, p. 78) consideran que este modelo “representa a máxima fragmentación da empresa mediante a segregación de actividades” e que “é unha combinación de distintas clases de relación contractual”. Por tanto, prodúcese unha división do traballo e unha especialización.

Finalmente, debemos falar da *organización virtual*, a máis representativa da flexibilidade necesaria na sociedade actual. Asume los trazos das organizacións anteriores, pero terminan conformando unha organización virtual.

É un tipo de organización baseada no desenvolvemento estratéxico mediante a cooperación (subcontratas). Se retomamos as cinco partes nas que Mintzberg divide unha organización, o modelo virtual unicamente se configurarían pola *cumbre estratéxica* situada no centro da estrutura, que contrata a maior parte, se non a totalidade, das súas actividades (produción, comercialización, etc.) e as coordina para alcanzar a súa meta última. Baséase, por tanto, na centralidade e no establecemento de alianzas beneficiosas para ambas partes (contratante e contratada). Así mesmo, deben darse dúas condicións para poder falar de organización virtual: dispersión xeográfica das organizacións/unidades e axuda indispensable das TIC para completar o proceso produtivo (conexión de las unidades).

No desenvolvemento das organizacións virtuais se poden ir establecendo redes: redes temporais de empresas relacionadas mediante las TIC cun obxectivo común; empresas capaces de satisfacer a demanda dos consumidores rápida e de maneira precisa; empresas que realizan subcontratas de ámbito mundial ou utilizan o teletraballo para alcanzar as súas metas.

Pero non só debemos de falar das propias estruturas do emprego, representadas neste caso nas empresas. O xurdimento destas novas estruturas está dando lugar a unha serie de cambios e consecuencias no propio emprego, ao cal se debe atender dende o punto de vista do recrutamento, da cualificación e da formación.

Así por exemplo debemos falar da *produtividade*. Esta xa non se entende como o simple feito cumprir unhas horas no posto de traballo, que en ocasións ata se acaban alongando. A isto habería que engadir a eficiencia e eficacia nas tarefas e funcións a realizar. Na actualidade comézase a valorar máis a consecución das metas e obxectivos produtivos, e levar a cabo os proxectos previstos. É o que se coñece como o *traballo por obxectivos* (Chiavenato, 2009). Este factor formula unha serie de demandas aos traballadores: autoxestión do propio tempo para acadar os obxectivos dentro dun período estipulado, valoración continuada dos progresos por parte da empresa e dos clientes, etc. A principal vantaxe é a flexibilidade que o traballador gaña para poder distribuir e xestionar o tempo en función das súas necesidades profesionais e persoais.

Pero tamén plantexa unha serie de cambios aos empresarios: levar a cabo procesos de valoración do traballo realizado con visos de calidade e, sobre todo, acabar co denominado “presentismo laboral²” na empresa, é dicir, que me vexan na empresa e demáis.

Igualmente, cada vez máis, determinadas tarefas e funcións están a desenvolverse a través do *outsourcing*, é dicir, que se desempeñen por profesionais independentes á empresa ou por empresas especializadas. Esta nova tipoloxía ofrece unha serie de vantaxes para os empregadores como, por exemplo, dispoñer de empregados para realizar actividades en momentos puntuais necesarios (e evitarse manter a un empregado contratado en tempadas nas que non se precise a súa actividade) ou evitar o pago da seguridade social en determinados momentos (Fernández, 2014).

Pero tamén se percibe a necesidade dun cambio de mentalidade no que respecta á xestión e dirección, para afrontar esta nova forma de traballo:

- Saber delegar e dar a suficiente autonomía no desenvolvemento de funcións contratadas.
- Ofrecer diversidade de recursos e ferramentas para facilitar o traballo na propia empresa: tecnoloxías da información e da comunicación (para favorecer os intercambios internos), desenvolvemento dun traballo por proxectos de colaboración, etc.
- Conseguir involucrar aos profesionais “temporais” na dinámica da propia organización.
- Reforzar os mecanismos de confidencialidade (posto que podería darse o caso de que un mesmo traballador/a estea empregado para máis dunha empresa).

² O *presentismo laboral* é o contrario ao absentismo laboral. Segundo o buscador da Fundeu BBVA, defíese así: “feito de de pasar máis horas no lugar de traballo esixidas pola xornada labora, en moitos casos por temor a perder o tempo (...). Pretende destacar o feito de que o traballador está presente no lugar de traballo, incluso aínda que non repercuta nun aumento da súa produtividade”. Información extraída de <http://www.fundeu.es/recomendacion/presentismo-laboral-es-lo-contrario-de-absentismo-laboral-1618/>

– Non perder a propia “entidade” e “identidade” da empresa, tendo en conta que o traballo que se realice debe levar a marca propia.

En relación con esta cuestión, tamén se perciben transformacións á hora de desenvolver un posto de traballo nas empresas. Cada vez máis proliferan determinados postos nos que a *presenza física* non é necesaria. O *teletraballo* (Vera, Labarcés e Chacón, 2011) ou o traballo dende o propio fogar está a medrar de maneira constante.

Todo isto leva aparelhada unha *redefinición* de espazos de traballo. A empresa tradicional tiña que reunir en espazos propios e tempos determinados aos seus traballadores para favorecer a produción. Sen embargo, como ben mencionabamos con anterioridade, na actualidade xa se percibe que os empregados non teñen por que permanecer fisicamente na empresa, podendo desenvolver as súas tarefas dende outras localizacións: fogar, espazos para *coworking*, etc.

As tecnoloxías da comunicación facilitan en grande medida este factor en auxe, propoñendo espazos laborais colaborativos de carácter virtual como as videoconferencias, espazos de almacenamento na nube, redes sociais, etc. Situacións de traballo que antes eran pouco funcionais estanse a converter en dinámicas e eficaces.

3.1. Os recursos humanos nos novos e vellos modelos de emprego. A formación e a cualificación como elemento importante.

As vellas estruturas caracterízanse por unha política e xestión dos recursos humanos na que se produce unha internalización das funcións e tarefas (desenvolvidas polas estruturas e empregados da propia empresa). Igualmente, o traballador/a debe cumprimentar un horario establecido, compartir espazos comúns e non poder abandonar o seu posto a pesar de acadar os obxectivos da produción na súa xornada.

Así mesmo, a cualificación dos traballadores/as non é excesivamente especializada e a formación lévase a cabo maioritariamente na propia empresa. Tal e como o demostran os resultados obtidos na investigación sobre os procesos formativos en organizacións empresariais de Galicia (obtidos dun total de 118 empresas a través dun cuestionario destinado aos responsables de formación), as prácticas formativas nestas organizacións veñen moitas veces promovidas ou derivadas das axudas á formación dende instancias gobernamentais, enmarcadas no Sistema de Formación Profesional para o Emprego que existe en España (Barreira, 2016, p. 338-339). Estas axudas ou subvencións funcionan, en última instancia como “incentivos” para que este tipo de organizacións desenvolvan a formación necesaria.

O principal obxectivo coa formación é, obviamente, satisfacer as demandas dos clientes seguido moi de preto pola optimización dos recursos de produción (67,5% e 56,4% respectivamente).

Por outra banda, destaca a concepción que as empresas deste estudo aportan respecto da formación continua. Así, tanto a competitividade como a mellora das cualificacións ou competencias dos empregados foron os aspectos maioritariamente sinalados á hora de entender a formación.

Á hora de desenvolverla, destaca a existencia dun Departamento de Recursos Humanos ou de Persoal, en estreita relación coas políticas de xestión dos recursos humanos existentes e á tradicional estruturación das organizacións. De feito, un amplo 67% das empresas participantes afirmaban dispoñer deste tipo de estrutura, existindo unha persoa responsable á fronte delas. Elaborase un Plan de Formación (89% da mostra participante) de carácter anual. Os obxectivos e metas estratéxicas están sempre presentes, non obstante, son as necesidades formativas existentes na compañía o eixo fundamental no cal se basea a planificación (77,8%). É destacable, tendo en conta o aspecto de incentivo que teñen as políticas públicas, que as empresas da nosa mostra non sinalen este factor como un dos máis prominentes.

A consideración de itinerarios profesionais a través das accións formativas para a promoción non é un elemento demasiado tido en conta nas organizacións do noso estudo, de feito un 13,7% nunca inclúe itinerario algún, fronte ao 19,6% de empresas que si o fan ou ao 34,3% que a miúdo os teñen en conta.

A avaliación, como proceso esencial para calquera programación de carácter didáctico e educativo, é contemplada a miúdo por un 35,3% das empresas seguido por un 31,4% que sempre o leva a cabo. O máis significativo é sen dúbida ese 10,8% que nunca levan a cabo a a avaliación do proceso formativo.

En canto aos colectivos que máis reciben formación, deberíamos falar dos operarios, cun 85,6% dos participantes que así o sinala, situándose por detrás o 72,9% das empresas que indican que a formación se dirixe maioritariamente ao persoal técnico presente nas mesmas.

Por outra banda, entre as características máis particulares dos procesos formativos que se levan a cabo na empresa, debemos destacar como contidos máis tratados na mesma, a Seguridade e Hixiene no traballo, pois un 76,3% dos participantes así o establecen. A unha distancia non moi elevada, aínda que significativa, se sitúa a Protección do Medio Ambiente e a Saúde (cun 51,7% das empresas que así o sinalan). Nada desdeñable é ese 46,6% das empresas que amosa tamén como contido formativo destacado as Novas Formas de Traballo/Produción.

O tipo de acción formativa máis empregada é, sen lugar a dúbidas, o curso teórico – práctico por enriba doutras tipoloxías máis “novidosas” como os círculos de calidade ou as xornadas de convivencia. E, sobre todo, é destacable que a modalidade de teleformación (on – line) sexa a menos empregada. Non obstante, a modalidade mixta, na que se utiliza a formación on – line e a presencial é aquela máis utilizada. O método de formación predominante, tendo en conta que son os operarios os destinatarios concretos, é a modalidade da formación no posto de traballo, cunha duración media de entre 3-12 horas (47,5% das respostas dos participantes).

Á hora de poñer en marcha as accións formativas, a consulta aos traballadores/as de maneira directa se realiza e parece que a satisfacción coas accións formativas é elevada. Parece que esta formación favorece o desenvolvemento persoal dos traballadores.

Porén, se as estruturas organizativas mudan, tamén o farán as políticas de recursos humanos, derivado da situación mundial. Esta tendencia é a que favorece a flexibilización das organización e segundo Llanes, Navarro e Boix, (2005) o principal nesta nova tendencia é a valorización das persoas, dende unha perspectiva cuantitativa ou cualitativa. Na primeira, variaríanse a cantidade de traballadores: reduciríamos os custos da man de obra, contrataríamos temporalmente e externalizaríamos funcións e tarefas (subcontratas, p. e.); pola contra, no segundo enfoque adoptaríamos unha perspectiva baseada nas persoas, co cal, habería investimentos na preparación, cualificación e adaptabilidade da man de obra da organización.

Por conseguinte, con respecto aos recursos humanos, fórmulanse novos cambios, en relación ao recrutamento e selección de persoal, a manter a súa “fidelidade” e con respecto á súa formación e cualificación. Aquelas empresas que desexen competir nos mercados actuais deberán estar dispostas a asumir e incorporar todos estes cambios organizativos e unha nova cultura do traballo, do recrutamento e, sobre todo, da formación.

Entón, en que dirección debería camiñar a formación continua tendo en conta os novos posicionamentos organizacionais do emprego? Tendo en conta os parámetros característicos de referencia da nosa investigación que xa mencionamos en liñas anteriores, podemos establecer unha serie de transformacións respecto da formación que, sen obviar moitos dos anteriores, se volven novidosos:

- Unha menor dependencia das axudas e subvencións gobernamentais, pois o posicionamento estratéxico en diversos puntos da xeografía mundial obriga a unha redución dos trámites moitas veces excesivos á hora de concorrer a estas subvencións. No seu lugar, as propias empresas disporán dun presuposto acorde ás esixencias formativas dependendo das funcións e tarefas que deban desenvolver. Así mesmo, o persoal independente, “freelance” ou subcontratado vai ter unha maior e mellor predisposición cara a formación, renovando as súas competencias cada pouco tempo debido aos avances nos coñecementos e nas tecnoloxías industriais.
- Se un dos fenómenos máis recorrentes nas novas estruturas do emprego é a subcontrata de funcións específicas, a formación irremediamente tamén se externalizará. De feito, a proliferación de organizacións especializadas na formación en diversos sectores de produción e servizos é xa unha realidade palpable. Como exemplos, poderíamos poñer a
- As empresas outorgarán maior importancia á recualificación dos seus traballadores, decaendo cada vez máis a idea de que os estudos profesinais iniciais son suficientes para afrontar os postos de traballo. Ademais, se un factor característico do novo emprego é a súa flexibilidade, a formación adquirirá igualmente esta particularidade, favorecéndose a mobilidade dos empregado/as para acceder á oferta formativa, conciliando vida persoal e profesional, etc.
- A formación continuada será cada vez máis especializada, en relación aos novos tempos e ás novas esixencias de dominar unha serie de competencias e tarefas concretas para dar resposta ás necesidades puntuais da empresa.
- Ademais de ter en conta a hixiene e seguridade no traballo e as novas formas de produción, valoráranse como contidos máis esenciais da formación os seguintes:
 - Traballo por proxectos coordinados, con integración de tarefas e funcións.
 - Xestión e liderato de grupos.
 - Traballo en equipo en estreita coordinación.
 - Uso e dominio de ferramentas tecnolóxicas facilitadoras da produción, a coordinación e o traballo interrelacionado.
 - Confidencialidade e tratamento de datos nas organizacións.
 - Resolución de conflitos nos equipos de traballo.
 - Afianzamento da imaxe corporativa da compañía que desenvolva o groso do servizo ou produto principal (ter conciencia de par quen se traballa e a quen hai que dar contas).

Despois de todo o visto ata o de agora, non podemos máis que afirmar que o perfil do traballador/a cambia. Será necesario que dispoñan dunha serie de competencias clave:

- Competencia comunicativa en varias linguas.
- Competencia dixital e comunicativa (dominio de novas formas e ferramentas de comunicación e traballo).

- Competencia de traballo en equipo (colaboración e cooperación, escoita activa).
- Competencia vinculada á adaptación e flexibilidade laboral.
- Mobilidade laboral e competencia adaptativa ás organizacións.

4. CONCLUSIÓNS

A consecuencia das transformacións no mundo laboral, xorden novos tipos de traballo (por conta allea, emprego apoiado nas Tecnoloxías da Información e a Comunicación e o móbil, o teletraballo, a temporalización dos traballos, as subcontratas, o traballo virtual, etc.) baseado indubidablemente no coñecemento que manexan os traballadores.

As empresas tradicionais, esas “vellas estruturas” ás que nos referiamos ao inicio deste texto, deberán responder a todos estes cambios, con novas propostas de organización e novos modelos laborais, dos cales xa demos boa conta en apartados anteriores. Pero para que isto se produza debe darse un “cambio cultural” na concepción persoal do emprego, tanto no que se refire aos empregadores como aos propios empregados.

Debemos ser conscientes, pois, de que o modelo de emprego comeza a visualizarse diferente á perspectiva que tiñan os nosos pais ou avós. Xa non existe o emprego para sempre, sen mobilidade e na mesma empresa e si que veñen tempos de incertidume, nos cales os traballadores e traballadoras pasarán por diversos empregos ao longo da súa vida e no que a existencia de cualificación e manexo de coñecementos especializados será feroz. Vai ser preciso, pois, que tanto as organizacións empresariais como as organizacións educativas unan esforzos a favor dunha formación inicial e continuada dos futuros traballadores adaptada aos novos tempos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreira, Eva M. (2016). *Análisis de la formación continua en medianas y grandes empresas: el caso de la comunidad gallega*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Chiavenato, Idalberto (2009). *Gestión del talento humano* (Vol. 1). eMéxico, México DF: McGraw Hill.
- Cuervo García, Álvaro (Dir.), Fernández Álvarez, A. I.; Fernández Rodríguez, Z.; Fernández Sánchez, E.; Fuente Sabaté, J. M. de la; Hernangómez Barahona, J.; Montes Peón, J. M.; Nieto Antolin, M; Suárez González, I.; Vázquez Casielles, R. e Vázquez Ordás, Camilo José (Coord.) (2008). *Introducción a la administración de empresas*. Madrid: Civitas.
- De Pablo Masa, Antonio (1998). Nuevas formas de organización del trabajo: una realidad variada y selectiva [Documentos de Trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; nº 06, 1998, ISSN: 2255-5471]. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/6650/>
- Fernández, Tino (04/07/2014). Nuevas formas de trabajo y empleo que ya están cambiando tu vida. Diario Expansión (Sección Tendencias). Recuperado de <http://www.expansion.com/2014/07/04/emprendedores-empleo/desarrollo-de-carrera/1404496744.html>
- Gil Estallo, María de los Ángeles y Giner de la Fuente, Fernando (2007). *Cómo crear y hacer funcionar una empresa: conceptos e instrumentos*. Madrid: ESIC Editorial.
- Llanes Gamón, Miguel; Navarro Domenichelli, Rogelio e Boix Cuenca, Arturo (2005). El papel de la formación continua en las organizaciones cualificantes. *Revista de treball, economia isocietat*, 36, pp. 13-22. Recuperado de http://www.ces.gva.es/pdf/trabajos/articulos/revista_36/art1-rev36.pdf
- Mintzberg, Henry (1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: El ateneo.
- Padilla Meléndez, Antonio y Del Águila Obra, Ana R. (2003). La evolución de las formas organizativas. De la estructura simple a la organización en red virtual. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, (3), 69-94. Recuperado de <http://www.aedem-virtual.com/articulos/iedee/v09/093069.pdf>
- Vera, Pablo H.; Labarcés Carlos A. e Chacón, Edwin M. (2011). Influencia de las TIC en las organizaciones: Cambios y aparición de nuevas formas organizativas. *Clio América*, 5 (10), pp. 228 – 244.
- Zapata, Gerardo e Canet, María Teresa (2012). Tipos de trabajo y la formación de la especialización de tareas en la organización. *Revista de ciencias sociales*, Vol. 18 (1), 2012, pp. 58-73.



Margarita Valcarce Fernández
margot.valcarce@usc.es

Yaiza Fernández Abal
yaiza.fernandez@rai.usc.es
Universidade de Santiago de
Compostela

Impacto de los Programas Integrados para el Empleo en los/las participantes

Resumen

La situación actual de las personas jóvenes, nos muestra una panorámica caracterizada por el desempleo y la incertidumbre en el horizonte futuro, como consecuencia de una crisis económica que determina múltiples problemáticas en torno a la planificación de la inserción laboral.

La administración laboral pública española ha impulsado medidas de diversa índole, para frenar los efectos de esta situación y ayudar a los/as jóvenes a mejorar sus competencias para conseguir un empleo. En el marco de estas medidas, en Galicia se promueven diversos proyectos enmarcados en los Programas Integrados para el Empleo (PIE) desde el año 2013. Regulados por medio de convocatoria anual, implican a ayuntamientos y entidades con iniciativas diferentes.

La participación en ellos impacta de distinta forma en las personas que fueron incluidas en alguna propuesta. Conocer la satisfacción expresada con las acciones desarrolladas permite aproximarse a buena parte de su valor práctico y extraer conclusiones acerca del cumplimiento de sus finalidades, así como determinar la percepción del colectivo con respecto a la mejora de su empleabilidad posterior.

1. Introducción

Los cambios continuos debidos a la evolución social, tecnológica y del mercado de trabajo, y a la persistencia del desempleo hacen que sea necesario desarrollar medidas que incluyan acciones de atención especializada dirigidas a las personas que buscan empleo con el fin de mejorar su empleabilidad, en especial las dirigidas al colectivo joven.

En este contexto dinámico, la información, la formación, la orientación y la inserción laboral constituyen partes de un todo único destinado a atender las necesidades de una población joven afectada por los desajustes en la oferta y demanda de empleo, como consecuencia de una realidad multifactorial caracterizada por una importante fractura entre los sistemas académicos y laborales, todavía por resolver.

En esta comunicación mostramos el proceso seguido, los resultados y algunas conclusiones de la investigación realizada para evaluar la satisfacción de los participantes con las acciones y el programa, después de repasar los conceptos clave relacionados con la inserción laboral.

2. Empleabilidad, ocupabilidad y contratabilidad

Estos tres conceptos que influyen en la inserción laboral, están en continua interacción, y la inserción laboral se produce cuando hay un encuentro entre los tres términos dentro de un contexto determinado (Martínez, 2000). Como conceptos se prestan a confusiones pero tienen connotaciones que difieren bastante en sus significados.

La *ocupabilidad* hace referencia a la posibilidad de inserción dependiendo de las oportunidades en el mundo laboral, y está influida por la contratabilidad y la empleabilidad de una persona desempleada.

De acuerdo con Pelayo y Meza (2012), esta se entiende como la probabilidad de inserción laboral considerando las características que presentan las personas que buscan un puesto de trabajo. Es decir, la empleabilidad focaliza en la persona y la ocupabilidad se centra en el contexto laboral en que se encuentra la persona.

Cuando hablamos de *ocupabilidad*, y puesto que este término hace referencia al contexto laboral, lo hacemos refiriéndonos a aquellos factores relacionados con la estructura, las características y tendencias del mercado laboral, así como del sexo y la edad de la persona demandante de empleo (Romero, Pérez, Vidal y Juez, 2004).

Si nos referimos a la *empleabilidad* diremos que son los que se centran en la persona y más concretamente en aquellas habilidades o actitudes que son susceptibles de cambios, ya sea por nueva formación, por el desarrollo de nuevas actitudes o modificación de las ya existentes. Entre estos factores podemos encontrar los referidos a las actitudes, y que son aquellos que nos muestran las tendencias, posturas, sentimientos, aspiraciones y preferencias de las personas en una situación determinada y los factores referentes a las competencias, que son aquellas capacidades, habilidades y destrezas de las que dispone la persona y que debe adquirir o desarrollar para favorecer su inserción laboral, ayudando a que la persona sea consciente de sus potencialidades y limitaciones.

Por último la *contratabilidad* es el grado de adecuación de las características biodemográficas y curriculares del demandante de trabajo a las de los puestos ofertados.

3. Modelos de Orientación en el contexto laboral

Pantoja (2004), Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro (2009), definen los modelos de orientación, como un marco teórico de referencia de la intervención orientadora, que se identifica con la representación de la realidad sobre la que el orientador/a debe actuar e indica los fines, métodos, agentes y cuantos aspectos sean necesarios para su aplicación práctica, es decir, una guía para la intervención, que tienen como función sugerir de qué manera intervenir y diseñar el proceso de orientación. Estos modelos son el modelo de servicios, el modelo de consejo, el modelo de consulta y por último el modelo de programas. Modelo -este último- que consideramos constituye el fundamento y referente teórico de la concepción de los Programas Integrados para el Empleo (PIE), por lo que lo definiremos a continuación.

El Modelo De programas surge en la década de los 70 como consecuencia de un movimiento a favor de la orientación y como alternativa de los modelos imperantes en ese momento (Perea, 2008). Es definido como el modelo que lleva su intervención a través de programas:

(...) el 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 (Repetto y otros, 1994. Citado en Parras, 2009 p. 75).

Según Bausela (2004) en este modelo el orientador/a puede ejercer funciones distintas a las de diagnóstico y de terapia, teniendo la oportunidad de utilizar dos de los principios más olvidados en la orientación y que resultan especialmente relevantes en la orientación laboral: prevención e intervención social. Cuenta, este modelo, con una serie de características que permiten una labor más efectiva con las personas desempleadas. Los rasgos más representativos del modelo de programas, según Perea (2008) son:

- Permite atender a toda la población destinataria y por tanto no es exclusivo para un colectivo en concreto.
- Tiene un carácter preventivo, ya que pretende anticiparse a la aparición de situaciones problemáticas aunque también tiene la función de dar respuesta a problemas más concretos.
- Se planifica y se desarrolla en el propio contexto laboral.

- Necesita la implicación y colaboración de todos los agentes implicados en el trato con personas desempleadas.
- Multiplicidad de 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 todo lo anterior, puede afirmarse que el orientador/a pasa a tener cuatro tareas fundamentales en su desempeño profesional:

1. realizar el diagnóstico/evaluación de necesidades de los problemas a los que ha de darse soluciones.
2. realizar la planificación y el diseño del programa.
3. proyectar la implementación del mismo en los contextos apropiados.
4. llevar a cabo la evaluación de los diferentes elementos que conforman el programa con el objetivo de mejorarlo o detectar errores.

4. Modelos de formación

Una de las acciones importantes para la inserción laboral, es poseer una formación de calidad y lo más actualizada posible, factor que tiene gran peso a la hora de una contratación.

Debemos hacer mención al concepto de formación para el empleo brevemente, para poder entender las acciones que se incluyen dentro de los programas integrados para el empleo.

Podemos decir que la formación para el empleo tiene entre otros objetivos favorecer la formación a lo largo de la vida de los trabajadores/as en desempleo u ocupados/as para mejorar sus competencias profesionales y sus itinerarios de empleo y formación, así como su desarrollo profesional y personal; mejorar su empleabilidad, especialmente la de aquellos que tienen dificultades para el mantenimiento de su empleo.

Los programas integrados para el empleo se sustentan en esta filosofía, por esto, entre sus acciones destacan la formación certificada, proporcionándoles una acreditación en forma de certificado de profesionalidad y otro tipo de formación de carácter transversal que contribuye a completar sus competencias.

Cuando nos referimos a la formación certificada nos referimos a aquella destinada a conseguir una acreditación, que tiene como finalidad la actualización de otra inicial o bien la especialización en otro sector distinto del de procedencia. Esta formación tiene como resultado un certificado de profesionalidad que es definido por el Servicio Público de Empleo de Estatal (SEPE) como un instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en el ámbito de la administración laboral. Estos certificados acreditan el conjunto de competencias profesionales que capacitan para el desarrollo de una actividad laboral identificable en el sistema productivo sin que ello constituya regulación del ejercicio profesional. Tienen carácter profesional y validez en todo el territorio nacional (Web SEPE, consultada 16 de junio de 2016).

Al referirnos a otra formación lo hacemos a aquella orientada a ayudar a la inserción laboral cuyo objetivo es la preparación en los aspectos más estructurales de la inserción laboral, es decir, aquellos aspectos personales inherentes al proceso de inserción laboral de carácter transversal: la elaboración del currículum, el entrenamiento en habilidades sociales o las prácticas en empresa, entre otras.

5. Los programas integrados para el empleo

Los programas integrados para el empleo surgen con la Orden TAS/2643/2003, del 18 de septiembre por la que se regulan las bases para la concesión de subvenciones para la puesta en práctica de programas experimentales en materia de empleo, que tenía como objetivo la planificación de programas en materia de empleo que combinaran distintas acciones para mejorar la ocupabilidad y la integración de las personas desempleadas señaladas como prioritarias en la definición anual del Plan Nacional de Acción para el Empleo.

En la actualidad la orden que da formalidad a estos programas es la Orden del 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. Donde se recoge los requisitos de cada uno de los programas integrados de empleo, así como el posterior seguimiento. Son aquellos programas, de forma general, orientados a la mejora de la empleabilidad y a la inserción laboral de las personas trabajadoras en situación de desempleo.

Para esto combinan acciones de distinta naturaleza como: información, orientación, y asesoramiento; formación transversal en nuevas tecnologías e/o idiomas; técnicas de coaching, inteligencia emocional y técnicas de motivación para la busca de empleo, habilidades sociolaborales y talleres de entrevista; fomento del emprendimiento y prospección empresarial; emparejamiento de oferta de trabajo con la perso-

nas demandantes de empleo participante; formación para el empleo; prácticas profesionales no laborales en empresas en consonancia con el contenido teórico-práctico de las acciones formativas; movilidad laboral; todas aquellas acciones dirigidas a incrementar las posibilidades de inserción laboral de las personas demandantes de empleo.

Destacamos, también que se incluirán en dichos programas acciones de carácter formativo y de intermediación laboral, estableciéndose objetivos cuantitativos de inserción laboral de las personas demandantes de empleo participantes en ellos.

Según los destinatarios que atiendan los programas integrados de empleo, se pueden distinguir dos tipos de programas:

Por una parte, los programas integrados para el empleo en general. Los participantes en este tipo de programas son aquellas personas en situación de desempleo inscritas en el Servicio Público de Empleo de Galicia. El número mínimo de participantes en estos programas son 60 y el máximo 120.

Por otro lado tenemos los programas integrados específicos para personas perceptoras de la renta de integración social de Galicia (RISGA). Donde las personas que pueden participar en este tipo de programas son aquellas que están en situación de desempleo inscritas en el Servicio Público de Empleo de Galicia, como en el programa anterior descrito. Estos programas tienen un requisito más, que es el de ser

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.

La metodología que se aplica en estos programas tiene un alto grado de flexibilidad y adaptación permanente a las diferentes necesidades e intereses de las personas participantes que vendrán determinados por sus diversos perfiles de empleabilidad. Esto requiere en la mayor parte de los casos formular intervenciones en función de las distintas competencias y características que posea el/la participante. Por lo tanto la metodología de estos programas deberá ofrecer una respuesta plural y adaptada a los demandantes teniendo en cuenta el punto de partida de cada uno.

Las entidades promotoras de los PIE pueden ser:

- 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 superior a 500 personas o formen parte de una agrupación que comprenda, al menos, a tres ayuntamientos limítrofes (o a dos en caso de que uno de ellos proceda de la fusión de ayuntamientos).
- Entidades con personalidad jurídica propia sin ánimo de lucro, que puedan acreditar experiencia en la realización de acciones dirigidas al acompañamiento de las personas en situación de desempleo en procesos de inserción laboral por cuenta ajena o propia.

Por lo que respecta al seguimiento de dichos programas lo lleva a cabo la Consellería de Economía, Empleo e Industria, la cual realizará las comprobaciones y las verificaciones presenciales y aleatorias con la finalidad de evaluar cuantitativa y cualitativamente el desarrollo de las acciones planificadas.

En las visitas, las entidades promotoras de los programas facilitarán a este órgano 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.

Transcurrido el tiempo de realización del programa se comprobará la correspondencia de la inserción laboral que será la siguiente dependiendo del tipo de programa que se lleve a cabo: si se realiza un programa integrado para el empleo de forma 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. Si se realiza un programa integrado para el empleo específico para personas perceptoras de la Renta de Integración Social de Galicia (RISGA), 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.

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.

6. Trabajo investigador

Para conocer los antecedentes de nuestra investigación, hemos hecho una búsqueda planificada, a través de las bases de datos Dialnet, Catálogo IACOBUS, Minerva y Google Académico. Hemos usado

palabras clave y frases cortas como “Programas integrados de empleo”, Orientación laboral, Inserción laboral, Empleabilidad o Políticas de empleo, con distintos descriptores y conectores.

Al realizar las distintas búsquedas no hemos encontrado ningún documento que pudiésemos considerar relevante para nuestro trabajo o que hubiera tratado estos programas ni teóricamente ni estudiando su práctica.

6.1. Contexto

En la comunidad autónoma de Galicia, hay vigentes actualmente 21 programas promovidos por ayuntamientos y 19 por entidades sin ánimo de lucro.

Tabla 1. Programas Integrados para el Empleo por provincias, ejercicio 2015/2016

PROVINCIA	A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA
Nº PROGRAMAS AYUNTAMIENTOS	10	0	1	10
Nº PROGRAMAS ENTIDADES	10	6	7	11

Fuente: Datos proporcionados por el Servicio de Programas Mixtos de la Consellería de Economía, Empleo e Industria de la Xunta de Galicia, 2016.

En la convocatoria 2016/2017 han resultado beneficiados de la subvención 28 ayuntamientos.

Tabla 2. Programas Integrados para el Empleo de Galicia por provincias, ejercicio 2016/2017

PROVINCIA	A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA
Nº PROGRAMAS AYUNTAMIENTOS	10	3	2	13
Nº PROGRAMAS ENTIDADES	10	6	7	11

Fuente: Datos proporcionados por el Servicio de Programas Mixtos de la Consellería de Economía, Empleo e Industria de la Xunta de Galicia, 2016.

La primera edición de los Programas Integrados de Empleo, se realizó en el año 2004/ 2005 donde los programas que se llevaron a cabo fueron solo 9 promovidos por los ayuntamientos y 17 por entidades. Desde esa fecha el número se mantiene entre los 20 programas promovidos por ayuntamientos y otros 20 desde organizaciones sin ánimo de lucro.

No disponemos de datos de la primera edición pero si desde el año 2005 hasta la actualidad, y podemos decir que estos programas han atendido a un total de 32.528 personas distribuidas por toda la geografía gallega. Destacar que entre las personas el perfil más habitual es el de menores de 30 años sin cualificación.

En cuanto a las acciones de los programas podemos decir que todos los programas tienen las mismas acciones, que son las que hemos citado en apartados anteriores siguiendo la Orden TAS/2643/2003, de 18 de septiembre por la que se regulan las bases para la concesión de subvenciones para la puesta en práctica de programas experimentales en materia de empleo (orientación, formación, prácticas en empre-

sas, prospección laboral, fomento de la capacidad emprendedora y movilidad geográfica) aunque existen algunas variaciones entre unos programas y otros, ya que deben atender al tipo de formación que quieren ofrecer, si es certificable o no dentro de los programas o cualquier innovación que puedan introducir desde la dirección de cada programa integrado. En cuanto a las acciones que más importancia le dan los usuarios es la formación y las prácticas de empresa.

Concretamente los programas que han accedido a colaborar con nuestra investigación han sido Emprega Salnés IV, Estrada Activa e Territorio de Empleo 2015-2016, como se muestra en el gráfico 1.

Emprega Salnés IV, es un programa dependiente de la Mancomunidad del Salnés situada en Cambados. Este programa tiene como objetivo ayudar a la mejora de la empleabilidad de sus 100 participantes.

El programa integrado de empleo Estrada Activa dependiente da Fundación Cultural da Estrada tiene como finalidad la inserción laboral de sus 60 participantes.

Territorio de Empleo 2015-2016 es el programa que llevan a cabo desde la mancomunidad de los Ayuntamientos de la Comarca de Ferrol (Narón, Valdoviño e Cedeira). Este programa además de tener como objetivo la optimización de los recursos materiales y humanos de la comarca, también tiene el objetivo de que los ayuntamientos se mantengan unidos frente al problema del desempleo. Territorio de Empleo cuenta con 62 participantes

6.2 Objetivos

Objetivo general:

Evaluar la satisfacción de los participantes con las acciones y el programa.

Objetivos específicos:

1. Fundamentar los Programas Integrados para el Empleo en la orientación, en la formación y en la inserción laboral.
2. Describir el marco formal de los Programas Integrados para el Empleo.
3. Mostrar el impacto de estos programas en la inserción laboral.
4. Concretar la valoración de los/las participantes con las acciones y el programa.

6.3 Metodología y muestra

La metodología escogida para esta investigación fue una metodología cuantitativa-descriptiva, ya que mediante este estudio pretendimos acercarnos a la realidad de los Programas Integrados para el Empleo (PIE) tomando como base la opinión de la muestra. La cuantificación de los resultados y la exposición en gráficos nos permite describir la realidad estudiada, sin que podamos generalizarla al conjunto de la población (todos/as los/as participantes en PIE de Galicia), por ser nuestra muestra no probabilística y de conveniencia; es decir, nuestros informantes corresponden únicamente a aquellos/as a los que hemos podido acceder a través de la mediación de la Consellería de Economía, Empleo e Industria de la Xunta de Galicia.

La población a estudiar en esta investigación son los/as participantes de los programas integrados para el empleo de Galicia.

En cuanto a la población de estudio, serán los participantes de los tres programas integrados para el empleo que han colaborado con nosotros, que en este caso son 220 personas.

Teniendo en cuenta dicha población de estudio, nuestra muestra estuvo compuesta por 47 personas. Como ya anticipamos, queremos hacer hincapié, al respecto, que ésta no es representativa, sino que se trata de una muestra de conveniencia, pues es a la que hemos podido llegar. Dicha muestra es aquella que se elige de forma no aleatoria a un grupo de la población que tenga las características similares a la población objetivo, en este tipo de muestreo es el investigador quien escoge la representatividad de la muestra (Casal y Mateu, 2003).

La decisión de usar este tipo de muestra ha sido la imposibilidad de acceder a toda la población de estudio, ya que el contacto con los programas no ha sido personal sino a través de la Consellería de Economía, Empleo e Industria da Xunta de Galicia.

6.4. Procedimiento

Para llegar a nuestra muestra hemos tenido que contactar con el Departamento de Programas Mixtos de la Consellería de Economía, Empleo e Industria de la Xunta de Galicia. A través de este departamento se le ha ofrecido a varios Programas Integrados de Empleo su colaboración con este trabajo, al cual han respondido tres programas.

A dichos programas se les ha proporcionado el cuestionario por correo electrónico, para la comodidad de los usuarios y la imposibilidad de desplazamiento a las zonas donde se ubican los programas.

Tras tener todo los cuestionarios respondidos hemos pasado a analizarlos con el programa estadístico SPSS del hemos obtenido una serie de gráficos y tablas que comentamos en los apartados siguientes.

6.5. Instrumento

El instrumento que hemos utilizado para la recogida de datos en esta investigación, ha sido el cuestionario. Hemos elegido este instrumento por ser el más idóneo para preguntar a un número amplio de informantes dispersos, con los que resultaba imposible coincidir al mismo tiempo. También por su adecuación, cuando se trata de una metodología cuantitativa-descriptiva, como la seleccionada para nuestro estudio.

En concreto este cuestionario tiene como finalidad recoger la opinión sobre la satisfacción con los programas integrados de empleo de aquellos/as participantes en dichos programas a los que hemos podido consultar.

Nuestro cuestionario está formado por 12 ítems, mayoritariamente con preguntas cerradas e ítems con escala Likert. Destacar que hay tres preguntas abiertas.

El cuestionario elaborado consta de tres bloques. El primero es de Datos Biográficos (ítems 1-6) y está destinado a recoger las características de la persona que está respondiendo el cuestionario si es hombre o mujer, qué edad tiene, que estudios ha realizado y su profesión, así como el programa integrado para el empleo en el que está participando y la familia profesional a la que pertenece (datos que nos permiten establecer el perfil de la muestra). El siguiente bloque es de Cuestiones Generales (ítem 7), que tiene como objetivo saber cuál es el grado de conocimiento de los participantes de cara a estos programas y si han conseguido un trabajo durante el programa y si éste está relacionado con la formación recibida en él (podremos identificar algunos factores que pueden ser indicativos de la satisfacción o insatisfacción). Por último el tercer bloque, Valoración de las Acciones y Programa (ítems 8-12), es el encargado de recoger la información sobre la opinión de los participantes en cuanto a la satisfacción con el programa y las acciones realizadas en él. El cuestionario ha sido validado por el sistema de Jueces Expertas.

6.6. Resultados

Como ya se ha mencionado, para el análisis de los datos recogidos, se ha procesado la información con el programa de análisis estadístico SPSS, de su uso hemos obtenido una tabla para cada variable (disponibles en el Anexo 2 y el Anexo 4) a partir de ellas hemos confeccionado gráficos en los que nos hemos propuesto responder de manera descriptiva a cada pregunta del cuestionario en relación a nuestros objetivos empíricos.

Considerando la extensión limitada de esta comunicación, recogemos únicamente la interpretación de los resultados sin mostrar los gráficos, para optimizar el espacio disponible:

- Las mujeres que han respondido a nuestro cuestionario supera en 44 puntos a los hombres, por tanto la mayoría de las personas que han cubierto nuestro cuestionario han sido de género femenino.
- El mayor número de participantes de los Programas Integrados para el Empleo, que han respondido a nuestro cuestionario, se encuentran en los intervalos de 23 a 33 años y de 34 y 44 años, teniendo 17 y 18 puntos respectivamente. Podemos observar también que entre el intervalo con mayor frecuencia y el de menor frecuencia hay una diferencia de 17 puntos.
- Por lo que respecta al perfil de los/as informantes, el más elegido en estos programas es la opción de Otros (24 puntos). Dentro de la opción Otros 10 de los encuestados dicen tener estudios universitarios y los otros 14 tienen ciclos superiores mayoritariamente de Administración. La siguiente opción que más puntos ha tenido es la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con 12 puntos.
- El 86% de los/as participantes que han respondido a nuestro cuestionario han recibido información sobre los Programas Integrados de Empleo, superando a aquellos que dicen no tener información en 72 puntos (14% de la muestra).

Destacar que los datos revelan que las mujeres de nuestra muestra son las que poseen más formación y están mejor informadas de sus posibilidades, pero también las más perjudicadas con el desempleo. Siendo agravada esta situación con la edad ya que se encuentran en los intervalos con mayor dificultad de inserción laboral.

- El 90% de los/as participantes que han respondido al cuestionario si han conseguido un contrato de trabajo durante la participación en el programa, superando a aquellos que dicen no haberlo conseguido en 80 puntos (10% de la muestra).
- El 81% de las personas, que han respondido al cuestionario, que han conseguido un contrato dicen que tiene relación con lo trabajado en el programa, frente a un 19% que dice que su contrato no tiene ningún tipo de relación con lo trabajado en el programa.
- Comprobamos que la mayoría de los/as participantes (20) que han respondido a nuestro cuestionario están totalmente de acuerdo con la afirmación de si el programa ha cumplido las expectativas, frente a una minoría que dice no haber cumplido las expectativas (1). Destacar que también ha habido un

número elevado de participantes (15) a los que el programa le ha cumplido sus expectativas pero no totalmente. Debemos comentar que 8 de las personas que han respondido al cuestionario tienen una opinión indiferente en cuanto a las expectativas que el programa ha cumplido.

- La mayoría de las personas que han contestado al cuestionario está totalmente de acuerdo en que los PIE son una buena posibilidad para la inserción laboral, recomendarían la participación a otras personas y se vieron cumplidas sus necesidades y las de los compañeros (25, 28 y 19 respectivamente) frente a un minoría que afirma que los programas no son una buena posibilidad para la inserción laboral, ni que recomendarían los PIE a otras personas y que ni sus necesidades ni la de sus compañeros han sido cubiertas. Destacar que 14, 11 y 11 participantes de nuestra encuesta también están de acuerdo con la afirmaciones anteriores pero no totalmente. Y por último cabe destacar la frecuencia de las personas que no consideraron satisfechas sus necesidades pero tampoco desatendidas (10 participantes) y la frecuencia (6 participantes) de las personas que están insatisfechas con la cobertura de sus necesidades y las de sus compañeros.
- Con lo que más satisfechos están los/as participantes ha sido con las instalaciones en las que se llevan a cabo las acciones (28), por otro lado la mayoría de las personas que han contestado están satisfechas con la documentación (24). Una minoría dice que no está satisfecha con nada (1 participante en cada opción). Destacar que la frecuencia de la satisfacción con la duración de las acciones es baja en comparación a las otras opciones con 18 personas, ya que 2 personas han manifestado que en algún curso se hacía demasiado corto para los contenidos que se deberían abordar. Por último mencionar que solo una persona de las que han contestado está insatisfecha con la documentación, las instalaciones y la duración de las acciones.
- Las acciones a las que más ha asistido la muestra son a la formación (con 46 puntos), la información y la orientación (con 45 puntos ambas). Por último señalar que la acción a las que menos ha asistido la muestra es a la inserción laboral (31 puntos) junto a la opción de otros (5 puntos), en la que nos han especificado que eran los talleres de empleo y las acciones grupales.
- La acción más importante para la muestra es la formación con 24 puntos, habiendo una diferencia de 19 puntos en comparación a las otras acciones. En cuanto a la segunda acción más importante percibimos que ha sido la inserción laboral con 17 puntos, siguiéndola orientación con 16 puntos. La tercera acción que tiene importancia para la muestra es la Orientación con 19 puntos, aunque también tiene ese mismo valor la formación. La cuarta acción de importancia para la muestra es la Información con 19 puntos, por último destacar que la acción de menos importancia son otras acciones que se lleva a cabo en los programas integrados para el empleo (las acciones grupales y los talleres de empleo).

7. Conclusiones

Debemos destacar la carencia de documentos y literatura científica y técnica sobre este tema. A pesar de ser una práctica que tiene su primera manifestación en el año 2013, es necesario investigar, puesto que cada año tiene más ediciones y personas que se encuentran en el situación de desempleo que demandan estos servicios. En nuestra opinión es un tema poco abordado incluso desde la Administración, puesto que los únicos documentos que nos acercan a los Programas Integrados para el Empleo son las órdenes por las que se conceden las subvenciones para su realización. Creemos que hay aspectos de los PIE como la metodología que no se abordan lo suficiente.

Por lo que respecta a la vinculación de los Programas con la Orientación Laboral, la Inserción y la Formación, decir que la orientación laboral aparece influenciada por la orientación profesional. Podemos afirmar que los modelos de orientación que usa la orientación laboral son los mismos que los empleados en orientación profesional cambiando los contextos de aplicación. Destacar que en nuestra opinión la Orientación Laboral, a consecuencia del aumento de personas desempleadas, cobra mayor importancia en la actualidad por tanto es un ámbito a estudiar y a investigar.

Pasando ya a los resultados obtenidos en la parte empírica, diremos de forma general que los/as informantes de nuestra muestra están satisfechos/as con los programas en los que están participando y que mayoritariamente han conseguido un contrato de trabajo durante la participación en el programa.

A través del estudio hecho hemos constatado que hay más mujeres que hombres participando en estos programas y que los intervalos de edad que más presencia tiene en los programas estudiados son los de 23 a 33 años y de 34 a 44 años. Por otro lado el perfil de la media de estudios es mayoritariamente técnicos o técnicos superiores, junto a graduados en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), siendo el perfil que más nos ha sorprendido el de Universitario. Con esto llegamos a la conclusión de que los colectivos más afectados por el desempleo siguen siendo las mujeres y los jóvenes. Y dentro de estos jóvenes deberíamos reflexionar acerca de la participación de los/as universitarios/as en los Programas Integrados para el Empleo (PIE).

Otro de los resultados que deseamos poner de relieve es que los/as participantes dan más importancia a la formación recibida en estos programas que a la misma inserción laboral, algo que nos hace pensar en que la formación a lo largo de toda la vida se hace cada vez más presente. Importante también destacar que la orientación es importante para nuestra muestra.

Se ha podido constatar que los servicios de orientación están ejerciendo su labor de información de forma eficaz, ya que un alto porcentaje si estaba informado sobre estas prácticas y de sus posibilidades para la búsqueda de empleo. Enfatizar también acerca de las cifras que nos dicen que la mayoría ha conseguido un contrato de trabajo, por tanto podemos concluir que los PIE tienen impacto en la inserción de las personas desempleadas.

Las personas manifiestan sentirse satisfechas con su participación en el programa, viéndolos como una buena posibilidad para volver al mundo laboral y también como algo recomendable para aquellas personas que tienen dificultades a la hora de encontrar un trabajo.

Finalmente, hemos podido concluir, que los Programas Integrados para el Empleo (PIE) son una buena práctica para las personas desempleadas, ya que les devuelven la motivación por trabajar y formarse, concienciándose transversalmente de la importancia del reciclaje profesional y la formación a la largo de toda la vida.

8. Referencias

- Bausela, E. (2000). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: Modelo de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(10), 20-50. Recuperado de <http://www.icsu.net/downloads/oU/Modelos%20de%20orientaci%C3%B3n%20e%20intervenci%C3%B3n%20psicopedagogica.pdf>
- Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 3, pp. 201-206. Recuperado de [file:///C:/Users/YAIZA/Downloads/Dialnet-ModelosDeOrientacionElIntervencionPsicopedagogicaMo-1071168%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/YAIZA/Downloads/Dialnet-ModelosDeOrientacionElIntervencionPsicopedagogicaMo-1071168%20(6).pdf)
- Casal, J., y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Epidem. Med. Prev.*, 1(1), 3-7. Recuperado de [http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20\(C%C3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta\)/TiposMuestreo1.pdf](http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20(C%C3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta)/TiposMuestreo1.pdf)
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Badajoz: Almendralejo. Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- Martínez, R. M. (2000). Aproximaciones teóricas a los procesos de inserción laboral. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 26, 65-92. Recuperado de http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/26/info3.pdf
- Matas, A. (2008). *Modelos de Orientación Educativa*. Málaga: Aidesoc. Recuperado de http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4713/modelos_de_orientacion_281207.pdf?sequence=1
- Molina, D. (2002). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de [file:///C:/Users/YAIZA/Downloads/736Molina108%20\(2\).PDF](file:///C:/Users/YAIZA/Downloads/736Molina108%20(2).PDF)
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Subco lombiana. Recuperado de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo++Gu%C3%ADA+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADA+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>
- Montilla, S. (2015). *Factores que incrementan la ocupabilidad de las personas que demandan empleo: los factores psicosociales en la inserción laboral*. Sevilla: Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía. Recuperado de http://190.104.117.163/2014/mayo/tutores/contenido/ponencias/1_Version%20final%20del%20Curso%20Regional/Modulos%20intermediacion%20y%20orientacion/Materiales%20conceptuales/U3FACT~1.PDF
- Orden TAS/2643/2003, de 18 de septiembre, por la que se regulan las bases para la concesión de subvenciones para la puesta en práctica de programas experimentales en materia de empleo. Boletín Oficial del Estado (España), núm. 232, 27 de Septiembre de 2003.
- 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 2015/2016. Diario Oficial de Galicia, núm. 10, 16 de enero de 2015.

- Parras, A., Madrigal, A.M., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de educación. Recuperado de http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf
- Pelayo, M. y Meza, E. (2012). Capital social y competencias profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013/1250/1250.pdf>
- Perea, G. (2008). *Estudio de las necesidades de formación de los/las Orientadores/as laborales. Análisis en Galicia*. (Tesis inédita de doctorado). Universidade da Coruña, A Coruña. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/1170/PereaVega_Gustavo_td.pdf?sequence=1
- Pérez, C., Castro, F., y Cubo, S. (2008). Inserción sociolaboral de universitarios: aspectos psicosociales. *INFAD: Revista de Psicología*, 1(2), 349-364. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_349-364.pdf
- Romero, V., Pérez, E., Vidal, S. y Juez, M. (2004). *Inserción Ocupacional*. Barcelona: Altamar. Sánchez García, M. F. (2004). *Orientación laboral. Para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.



Saber comunicar em público – soft skill essencial aos RH num mundo global

Resumo

A Europa encontra-se perante grandes mudanças a diversos níveis, na conturbada era da globalização. A Península Ibérica, abrangida pelo Eixo Atlântico, fruto do seu posicionamento geoestratégico e político, enfrenta desafios exigindo abordagens plurais.

Um dos vetores extremamente necessitado é o da valorização dos RH. Pretende-se, de algum modo, contribuir para a sua melhor preparação conducente à integração no mercado de trabalho. Atualmente, um grau académico não é garantia de um emprego. São muitos os empregadores que valorizam competências como as soft skills.

Assim, pretende-se demonstrar a importância de uma destas aptidões transversais, nomeadamente, o domínio da comunicação pessoal em situações pessoais e/ou profissionais. A investigação nesta área tem ainda muito a descobrir dado que as suas bases se relacionam com o estudo do cérebro e os seus “tentáculos” se estendem até à PNL (Programação Neuro Linguística).

Introdução

Vivemos num mundo globalizado, experienciando inúmeros movimentos políticos e sociais. Está a Península Ibérica inserida numa Europa indecisa e ineficaz nas decisões a tomar perante problemas sociais e políticos e de segurança, funcionando a duas velocidades ao nível financeiro, assolada por pressões dos mercados bolsistas o que a torna vulnerável a um sistema que ela própria ajudou a criar.

Portugal não é exceção. Incentivados a gastar mais do que podíamos, durante várias décadas, vimo-nos forçados a entrar num programa de assistência financeira com elevados custos sociais. Uma vez dele saídos, estamos “espartilhados” por regras e controlos estabelecidos pela União Monetária, empurrando-nos para uma encruzilhada.

Já experimentamos a austeridade, agora temos a oportunidade de tentar uma outra via, a que se baseia na aposta na educação e na cultura como dois dos possíveis motores da economia, não tão evidentes no imediato, porém com maiores resultados a longo prazo. Veja-se o caso da Irlanda antes da crise de 2009/13.

A um outro nível, os estudos da OCDE¹ têm revelado ao longo dos anos que Portugal se encontra ainda abaixo dos índices de outros países com os quais costumam compará-lo. Referimo-nos aos níveis de escolaridade, à literacia nas TIC, se bem que tenham sido registadas melhorias no último ano².

Valorização dos RH

É assim que chegamos ao urgente cenário da capacitação dos Recursos Humanos tanto por sua própria iniciativa, como por decisão das entidades empregadoras. Impõe-se uma constante e consistente aposta na valorização dos jovens.

No nosso país, os cursos de nível superior encontram-se estruturados pelas normas de Bolonha. Um dos pressupostos deste acordo é a responsabilização dos estudantes pelo seu próprio desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida.

A um outro nível, é sabido que as condições do mercado de trabalho mudaram significativamente nas últimas décadas. Os empregos e as relações de trabalho são efémeras, os contratos têm uma duração bem mais reduzida, fruto de vincados “sulcos” na sociedade operados pela globalização do mercado de trabalho e pela facilidade dos transportes mundiais.

Estudos revelam que as entidades empregadoras não estão apenas interessadas nas habilitações académicas dos candidatos. Interessa-se-lhes sobretudo a atitude e o modo como os seus potenciais colaboradores irão enfrentar as situações, como defenderão e argumentarão as suas ideias e propostas de resolução de problemas.

As Soft Skills

Como se pode vislumbrar, os empregadores necessitam de quadros e outros profissionais não só habilitados por instituições de ensino, como também que sejam detentores das designadas “soft skills” ou competências suaves. Quais são? Há inúmeras. Das mais apreciadas refiram-se: espírito de equipa, capacidade de trabalhar sob pressão, criatividade, capacidade de resolver problemas e capacidades de comunicação (Pais, 2016).

Alguém detentor de um curso e com algumas destas competências dominadas, terá prestações no desempenho bem mais interessantes e recompensadoras, já que as potencialidades destas competências são unanimemente aceites. Os estudantes e alunos que as consigam “trabalhar” ao longo do seu percurso académico, saem mais bem preparados para um processo de Recrutamento e Seleção exigente e sem contemplações.

Por incapacidade de tempo e espaço, assim como por uma questão de domínio profissional, irei apenas realçar as competências comunicacionais.

Comunicar em Público

É aqui que entra a importância de saber comunicar em público, não só com o intuito de informarmos os outros e de nos informarmos mas, de igual modo, porque não somos elementos isolados, todos nós precisamos de socializar (Oliveira, 2012). Importa ainda a partilha de dados, feita através da comunicação – pôr em comum (Dicionário da Porto Ed.) – essencial para a evolução do ser humano (Silva, 1998; Rego, 2013).

É comum ficar-se muito nervoso quando somos colocados perante a situação de ter de comunicar para um conjunto de pessoas, ou público. Acresce dizer que a falta de preparação para uma comunicação ou discurso em público, pode faz-nos sentir como se estivéssemos despidos dada a desagradabilidade e angústia provocadas. No entanto, esse é um estado de espírito natural, já que a ansiedade tónica impulsiona-nos para a ação. O difícil é quando se instala a ansiedade tóxica, essa sim realmente nefasta para o desempenho (Freitas, 2007).

¹ <http://www.oecd.org/eco/outlook/portugal-economic-forecast-summary.htm>

² <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> comunicação – pôr em comum (Dicionário da Porto Ed.) – essencial para a evolução do ser humano (Silva, 1998; Rego, 2013).

Como podemos aliviar a ansiedade tóxica?

Ter a noção de que a preparação é fase crucial para uma performance minimamente aceitável, é fundamental. Vejamos:

1. Meios técnicos

Há quem se sinta mais à vontade se usar uma aplicação tecnológica para acompanhar a comunicação. Encontram-se diversos softwares com resultados muito meritórios, nomeadamente o powerpoint e o prezi. Porém, atenção, não se devem ler os slides. O seu conteúdo é um complemento da mensagem que se pretende transmitir. Programar a apresentação automática dos slides só deve ocorrer quando se treinou muito e se domina o fator tempo.

2. Definir o público-alvo

Convém sabermos, de antemão, as características do público-alvo: faixa etária predominante, nível de conhecimentos sobre o tema, predisposição e interesse.

3. Estruturar a Mensagem

A mensagem deve ser previamente estruturada, possuir uma introdução, um desenvolvimento (maior ou menor consoante o tempo e o tema), acompanhada de exemplos facilitadores da compreensão. Pode e deve terminar com Conclusões e lançar pistas para debate.

4. Treinar

Treinar face a um espelho, inúmeras vezes, faz-nos perder a vergonha de enfrentarmos: (i) a nossa própria voz, (ii) a nossa postura corporal; (iii) os nossos medos e preconceitos estéticos, apenas para nomearmos alguns.

Desempenhos corporais

A caminhada até o palco pode ser facilmente dominada se cumprimentarmos um elemento do público, se acenarmos para alguém conhecido, pois estaremos a passar a pressão para o público por um curto espaço de tempo, durante o qual se respira fundo (massagem acalmante do diafragma).

a. As mãos e os braços

Ao nível das mãos, podemos manejar um objeto (por ex. clip ou caneta sem barulho) e transferindo para ele o eventual nervosismo.

Os braços devem formar um ângulo de 90º aproximadamente e as mãos devem fazer pequenos movimentos circulares demonstrando que a comunicação sai do emissor para o receptor. Mostrar sempre as palmas das mãos e não formar barreira³.

b. Os olhos

Antes deve-se caminhar calmamente pelo palco, à medida que se comunica, mantendo-se dentro do raio de visão do público. Os nossos olhos devem passear por todos os membros e poderá fixar, por momentos, alguma das pessoas que notemos estar a presentear-nos com um sorriso. Enquanto se comunica, não se deverá estar “escondido” atrás do púlpito ou de uma secretária com computador.

c. A respiração

Controlar a respiração pode parecer difícil se estivermos dominados pelo stress tóxico. Todavia, se conseguirmos ultrapassar os primeiros três minutos de angústia, e encontrar algum conforto pela reação positiva vinda do público, este facto originará em nós autoconfiança o que por sua vez, dará lugar a uma melhor performance e assim sucessivamente.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=ZZZ7k8cMA-4>

Estes são apenas alguns dos imensos truques aconselhados pelos especialistas na área da Comunicação em Público. Não fazem milagres, uns resultarão para umas pessoas e não para outras.

O que é a PNL⁴?

Este processo de auto alimentação dos níveis de confiança está intimamente ligado à investigação do funcionamento do cérebro, nomeadamente à designada Programação Neuro Linguística ou PNL.

Richard Bandler foi o primeiro autor, na década de 70 do século passado, a criar este conceito e definiu-o como sendo “o estudo da estrutura da experiência subjetiva do ser humano e o que se pode fazer com isso”.

Segundo **John Grinder** PNL “É o processo de criação de modelos de excelência através da modelagem. A modelagem é a atividade complexa de captura, na forma de um código de aprendizagem transferível, das diferenças que fazem a diferença entre uma pessoa ou grupo excelente e um médio.”

Robert Dilts argumenta já no século em que vivemos que “A PNL é uma escola de pensamento pragmático – uma “epistemologia” – que aborda os vários níveis envolvidos no ser humano. É um processo multidimensional que envolve o desenvolvimento de competências comportamentais e flexibilidade, mas também abrange o pensamento estratégico e uma compreensão dos processos mentais e cognitivos por trás do comportamento”.

José Figueira tem-se dedicado ao estudo desta temática no nosso país e adiantou esta definição: “PNL é uma atitude de curiosidade e experimentação com o fim de descobrir as estruturas do funcionamento da comunicação conosco e com os outros para podermos utilizar essas estruturas na descoberta de quem realmente somos (desprovidos de máscaras e teatros sociais) e aplicá-las no nosso crescimento pessoal e realização de objetivos significativos para nós e para o mundo”.

Conclusão

Resumindo, se queremos ser eficazes e deixar uma impressão positiva no público, é necessário escolher um tema apelativo, conhecer bem a audiência o que vai condicionar a preparação dos subtemas a abordar e o modo como o faremos (se com ajuda tecnológica ou outra). Estruturá-lo e treinar muitas vezes demonstra respeito pelo público. Pensar positivo, conhecer os truques que melhor se adequam ao nosso temperamento e entrar confiante é meio caminho para uma apresentação bem sucedida.

Bibliografia e Webgrafia

Dicionário da Porto Editora.

Freitas, J. (2011). *7 Segundos – A arte de Falar em Público*. Lisboa: Ed. Zebra.

Oliveira, Custodio (2012). *Governar é Comunicar*. Porto: Ed. Omnisinal.

Pais, H. (2016). The soft skills you need. *Academia de Liderança*. ANJE, Porto (conferência em 27/9, não editada).

Rego, A. (2013). *Comunicação Pessoal e Organizacional*. Lisboa: Ed. Sílabo.

Silva, Bento (1998). *Comunicação e Educação*. Braga: Ed. Inst^o Ed. e Psicologia da UM.

Acedidos em 2016-10-07:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZZZ7k8cMA-4>

<http://www.pnl-portugal.com>

<https://vimeo.com/30327967.pt>

<http://www.oecd.org/eco/outlook/portugal-economic-forecast-summary.htm>

<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

⁴ (www.pnl-portugal.com).

Ser jovem, ser trabalhador: Incertezas, desafios e respostas

New skills for future Jobs foi uma chamada de atenção da Comissão Europeia a todos os atores da educação e formação para aumentar os níveis, uso e relevância das competências.

A razão desta chamada de atenção deveu-se ao facto de apesar do progresso alcançado no acesso à educação, ainda havia à data de 2010, 70 milhões de europeus com insuficiências em literacia e numeracia e 40% com níveis de proficiência digital muito baixos. Por outro lado, verificava-se que muitos jovens com altas qualificações não tinham trabalhos à altura das suas competências ou talento. Mas o limite temporal era o ano de 2020. Estando nós a pouco mais de 3 anos desta data mágica.... o que mudou?

A necessidade de ativar os jovens desempregados e dotar o capital humano, em geral, com novas competências é de extrema importância porque as transformações a nível digital estão a modificar a forma como se trabalha e estão a alterar as competências necessárias.

Existe evidência produzida por inquéritos internacionais de que os empregadores já não recrutam exclusivamente com base no diploma académico. As chamadas soft skills (competências socio comportamentais ou transversais) como: pensamento crítico, resolução de problemas, aprendizagem contínua, comunicação, cooperação ou criatividade, ganharam extrema importância.

A Universidade de Kent, juntamente com uma empresa de recrutamento, a Headway Recruitment publicou duas interessantes infografias com o resultado de inquéritos a várias empresas, como por exemplo Microsoft ou BBC, que resumem as competências mais procuradas pelos empregadores, mas também uma projecção para o futuro das competências que irão ser necessárias.

<http://www.headwayrecruitment.co.uk/headway-infographic-back-to-the-future-current-vs-future-job-skills/>

Current Skills



1. VERBAL COMMUNICATION
Able to express your ideas clearly and confidently in speech



3. COMMERCIAL AWARENESS
Understand the commercial realities affecting the organisation.

2. TEAMWORK
Work confidently within a group



4. ANALYSING & INVESTIGATING
Gather information systematically to establish facts & principles. Problem solving.



5. INITIATIVE/SELF MOTIVATION
Able to act on initiative, identify opportunities & be proactive in putting forward ideas & solutions



7. WRITTEN COMMUNICATION
Able to express yourself clearly in writing



8. PLANNING & ORGANISING
Able to plan activities & carry them through effectively



6. DRIVE
Determination to get things done. Make things happen & constantly look for better ways of doing things



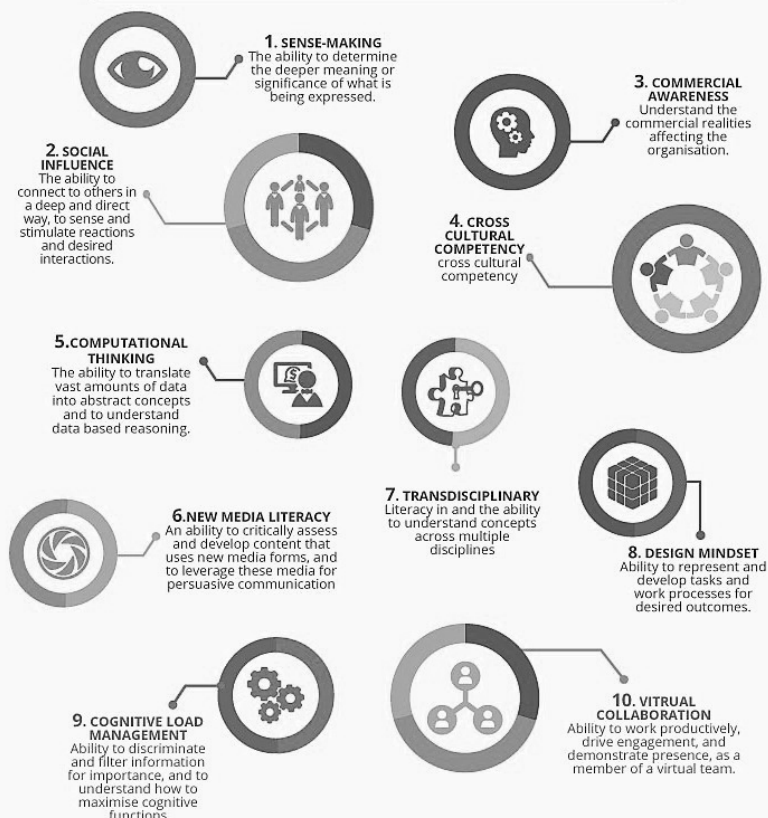
9. FLEXIBILITY
Adapt successfully to changing situations & environments



10. TIME MANAGEMENT
Manage time effectively, prioritising tasks be able to work to deadlines

Future Skills

The Institute for the Future has put together a report analysing key drivers that will reshape the landscape of work, whilst identifying the key work skills needed in the next 10 years including, global connectivity, smart machines and new media.



Como se pode ver na primeira infografia, estamos a falar de competências já hoje muito valorizadas por um certo tipo de empresários, mas que nem todas as instituições de ensino ou formação privilegiam, até porque os currículos ou UFCD's também não.

No entanto, se olharmos para a segunda infografia, que o Instituto do Futuro, ligado à Universidade de Kent, publica, ficamos muito preocupados pois percebermos o quanto longe estamos nas nossas abordagens educativas/formativas de um mundo que em alguns aspectos já é tão actual. Sobretudo quando falamos dos pontos 4, 6 e 10.

A aquisição destas competências cedo parece ser a base para o desenvolvimento de mais habilidades e mais complexas que irá conduzir à capacidade de inovação.

Por outro lado, só mudança de paradigma na abordagem das novas competências não é a solução per si do problema. Há um estudo muito interessante publicado pela empresa McKinsey&Company, em 2014, *Education to employment: Getting Europe's youth into work* cujas autoras são: **Mona Mourshed**, director in McKinsey's Washington, DC, office; **Jigar Patel**, principal in the London office; **Katrin Suder**, director in Berlin office.

Education to Employment: Getting Europe's Youth into Work (PDF-7,235KB).

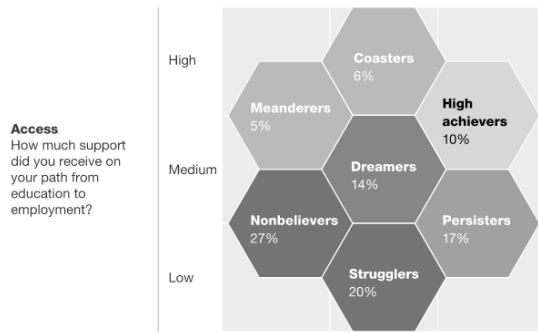
Este relatório tenta encontrar resposta a quatro perguntas:

- 1) O desemprego jovem reside em qual dos seguintes fatores: falta de oferta, falta de competências ou falta de coordenação entre oferta e procura?
- 2) Quais são os obstáculos que os jovens enfrentam na sua viagem (E2E) desde a educação (formação) até ao trabalho?
- 3) Na Europa, que grupos de jovens e que grupos de empresários têm mais dificuldades em satisfazer as suas necessidades?
- 4) O que pode ser feito para resolver o problema?

Para responder a estas perguntas foram inquiridos jovens, empregadores e estabelecimentos de ensino pós secundário em oito países, entre os quais Portugal.

- Relativamente à primeira pergunta, apesar da diminuição dos postos de trabalho o maior problema é o desajustamento das competências às necessidades dos empregadores. Uma das razões apontadas é que sistema de educação e formação vivem em “universos paralelos”, mas que não se tocam, excepto raras exceções. Em Portugal, só um terço dos empresários inquiridos responderam que interagem com o ensino/formação.
- Foram encontrados três principais obstáculos que os jovens enfrentam no percurso escola-trabalho: O acesso ao ensino superior é difícil e os custos altos; como alternativa a via profissional pós secundário é escassa e nem sempre subsidiada. As aprendizagens recebidas não têm em atenção as chamadas soft skills muito valorizadas pelos empregadores. A transição para o mundo do trabalho é percebida pelos jovens como muito difícil.
- Relativamente à pergunta três deste inquérito resultaram dois grupos de análise/resposta:

– os jovens e a sua viagem até ao emprego tendo em conta o apoio



Mesmo com muito apoio só 10% dos inquiridos conseguiram empregos que satisfaziam a sua ambição/perspectiva e, por oposição dentro do espectro dos jovens que tinham baixo apoio, 17% atingiram os seus objectivos através de uma atitude persistente.

– os empregadores e a sua implicação no processo.

Menos de metade dos empresários inquiridos, estão satisfeitos com as competências dos seus trabalhadores



*Survey included respondents in France, Germany, Greece, Portugal, Spain, Sweden, and the United Kingdom; Italy was not included in segmentation analyses.

As empresas mais pequenas são as que evidenciam mais problemas devido à falta de competências adequadas dos seus trabalhadores, mas também aquelas que estão menos motivadas para se empenharem na co-formação; colaboração com as entidades educativas/formadoras.

- A resposta à quarta pergunta é múltipla:

a) Reduzir o custo dos cursos

- a-1) Uma solução apontada para este objectivo é a formação por módulos com duração curta que permita aos jovens construir um pacote de competências com vista a uma determinada profissão mas que conte também para um grau académico formal. Neste modelo os jovens poderiam interromper os estudos para trabalhar e “redesenhar” o seu percurso formativo ou continuar no anterior.
- a-2) Outra, é que para além da criação dos empréstimos para estudantes com vista ao financiamento dos estudos superiores ou das bolsas, os governos deveriam criar algumas iniciativas que permitissem aos jovens pagar esses empréstimos com trabalho socialmente útil e importante.
- a-3) Por outro lado os empresários também poderiam ter um papel importante pois poderiam subsidiar estudantes que depois poderiam contratar, investindo assim em capital humano mais preparado e com as competências necessárias ao prosseguimento dos seus objectivos.

b) Enfocar os interessados (Jovens, Educação/Formação e Empresários) na melhoria da disponibilidade do emprego

Todos têm que fazer um esforço na forma como vêm o caminho: E2E;

- b-1) Os jovens para tomar decisões acertadas estrategicamente relativamente ao seu futuro necessitam de mais e melhor aconselhamento e informação acerca dos caminhos a percorrer para as várias opções profissionais ou carreiras, pois na maioria dos casos, aos 15 anos têm de decidir as áreas de prosseguimento de estudos;
- b-2) As instituições de ensino/formação deveriam criar mecanismos para registar o sucesso ou falta dele dos alunos após saída e o seu grau de satisfação e deveriam interagir mais com empresários e/ou associações empresariais para perceberem melhor quais os cursos que garantem aos jovens maior empregabilidade.
- b-3) Por outro lado os empresários não podem esperar que os trabalhadores mais ajustados ao perfil que procuram lhes batam à porta. Devem colaborar mais com as instituições de educação/formação, eventualmente cedendo formadores, cedendo as instalações para treino prático, ou criando polos de formação dentro de portas.

c) Criar estruturas de suporte que permitam diminuir dificuldades

- c-1) Desenvolver um Sistema integrado de recolha e partilha de informação nas seguintes áreas: previsões de emprego por profissão; taxas de emprego / colocação de jovens; satisfação dos empregadores com os graduados de diferentes cursos, etc. Este Sistema poderia ainda identificar e partilhar exemplos de sucesso.
- c-2) Recorrer a tecnologias poderá ser interessante para o *roleplay* de contextos de trabalho e são ferramentas de baixo custo e risco que permitem aos jovens uma aproximação virtual à realidade. Este recurso, permite por outro lado, contornar o obstáculo de dificuldade em encontrar locais para estágio em contexto real.

Em suma, poucas coisas são mais importantes para o futuro dos jovens do que ter um trabalho. Sobretudo se esse for satisfatório para trabalhador e empregador. A Educação/Formação Profissional, particularmente quando combinados com estágios ou baseado no trabalho aprendizagem, apoiam firmemente a empregabilidade. No entanto, a forma como se apreende o futuro por parte do trinómio: Jovens-Instituições de Educação/Formação-Empregadores, tem, à luz do que atrás ficou exposto, de mudar.



Irreverência... talvez?

Jovem, palavra mágica que aviva na nossa memória o sonho como constante da vida, que torna perene as sábias palavras de A. Gedeão em “Pedra Filosofal”. Nesta minha abordagem, o sonho, valor universal da existência, tem por par lógico o **Limite**.

Este é um conceito estrutural quando se trata de compreender os jovens.

Os limites oscilam tal como as diferentes gerações. Entre a geração de 80 e 90 houve uma mudança de alguns paradigmas, de valores da sociedade; a mulher ganha espaço de trabalho e dispõe de menos tempo para o lar. O jovem ficou mais desprotegido, pois as mães já não estavam dentro de casa. Muitas delas não sabiam como lidar com o universo profissional conciliando com o seu papel enquanto mulher, esposa e mãe. A geração de 90 ficou desprotegida, mas com uma visão de mundo diferente, tornando-se numa geração mais independente ou talvez irreverente.

A dimensão ética mudou a ponto de alguns pedagogos acharem que os jovens não escutam e são imediatistas... refuto tal premissa, pois a partir do momento em que as relações com os jovens são fortalecidas, conseguimos muito deles. E como fazer isso? **A família, sempre em lugar destacável** tem um papel fundamental, por meio do **diálogo** e do **exemplo**, alicerçando o seu caminho em factos positivos e não em negativos. Por outro lado, a escola é a grande casa de transmissão e solidificação de valores, independentemente dos conteúdos programáticos que se impõem à criatividade. Olhar para os jovens é uma relação de apreço, esse olhar que não pode ser de desvalorizado. Definir o jovem hoje é falar em limite e na sua compreensão sem impor, recorrendo ao diálogo como método para aferir o certo ou o errado num exercício tendente ao estabelecimento de normas. O jovem é por vezes classificado de arrogante, muito mais dono do próprio nariz, talvez porque foi tempo espaço para resoluções ‘sozinhas, tomando a iniciativa??

O futuro apresenta códigos de modernidade, entre os quais a leitura, a escrita, o cálculo a análise e a crítica **potenciam a capacidade de iniciativa**. O mais importante é que os jovens percebam qual o papel da educação nas diferentes dimensões da sua ação, como por exemplo no trabalho. Devem compreender que no trabalho cabe ao ser humano ter ideias e ser criativo e que não há mais lugar para quem não sabe pensar, para quem não gosta de aprender e estar constantemente atualizado, e para quem não tem flexibilidade para se adaptar a um ambiente em constante mudança, mas sempre sonhando para um mundo diferente, tal como mensagem aos jovens do nosso Papa Francisco:

Sonhai grandes coisas

«Sonhai grandes coisas. Sonhai que convosco o mundo pode ser diferente. Se vós derdes o melhor de vós mesmos estais a ajudar o mundo a ser diferente. Não esquecer, sonhar: (...)



Antono Fabregat Pitarch
Escuelas de Artesanos de
Valencia
antoniofabregat@
escuelasdeartesanos.com

Isabel Maria Gallardo
Fernández
Universitat de València
Isabel.Gallardo@uv.es

Diseño y Desarrollo de un Proyecto Emprendedor de Economía Social en Formación Profesional

RESUMEN

En nuestra práctica docente optamos por una formación integral que capacite al alumnado profesionalmente facilitando así la adquisición de las competencias personales de saber trabajar en equipo. Asumimos que las instituciones educativas tienen que acercar al *alumnado en formación* al mundo empresarial y dotarles de una cultura emprendedora. Con la realización de este Proyecto pretendemos contribuir desde las aulas de Formación Profesional al dominio de destrezas comunicativas habituales en la vida de las personas.

Esta experiencia docente trata de involucrar desde el inicio de curso a todo el alumnado del grupo-clase, ya que van a ser ellos los actores de su proceso de aprendizaje. Pretendemos elaborar un proyecto empresarial basado en el modelo de Economía Social. El alumnado de *Empresa e Iniciativa Emprendedora* reflexiona sobre las cualidades del buen emprendedor y analizamos el proceso a seguir para desarrollar un Proyecto emprendedor de Economía Social .

PALABRAS CLAVE: Proyecto emprendedor; Economía Social; Formación Profesional; Trabajo colaborativo

ABSTRACT

This teaching experience is involved from the beginning of course to all the students of the class group, since they will be them the actors in their learning process. We intend to develop a business project based on the model of Social economy. Enterprise and entrepreneurship students reflects on the qualities of the good entrepreneur and we analyze the process to follow to develop an entrepreneurial project of Social economy. In our practice teaching opted by a training integral that train to the students professionally facilitating thus the acquisition of the skills personal of know work in team. Assume that the institutions educational have that approach to the students

in training to the world business and provide them of a culture entrepreneur. With the completion of this project, we intend to contribute from the classrooms of vocational training to the domain of common communication skills in the life of the people.

KEY WORDS: Entrepreneurial project; Economy Social; Vocational training; Collaborative work.

INTRODUCCIÓN

La experiencia de aula presentada se ha llevado a cabo en Formación Profesional durante el curso académico 2014 -2015 en el módulo profesional *Empresa e Iniciativa Emprendedora* (Ciclo Formativo de Grado Medio Instalaciones Electrotécnicas y Automáticas, 2º curso), en las Escuelas de Artesanos de Valencia.

Los docentes tratamos de fomentar una cultura emprendedora en el aula, mostrando el emprendimiento como una opción de futuro y oportunidad para hacer realidad las ideas en un proyecto empresarial propio.

Emprender es la habilidad que tiene un individuo en transformar unas ideas en realidad, para ello es fundamental la creatividad, la innovación y el asumir riesgos. También el individuo emprendedor tiene que planificar y gestionar proyectos destinados a lograr objetivos. Esta habilidad uno no nace con ella sino que se hace. Pero lo cierto es que esas habilidades se aprenden, por lo tanto se puede “aprender a emprender” (López, 2010).

Trabajar en una empresa cuyo modelo de negocio es de economía social significa que tiene principios democráticos. Los beneficios se distribuyen de manera igualitaria, los empleados pueden tomar sus propias decisiones y se puede conciliar la vida laboral y personal porque lo importante son las personas.

OBJETIVOS

Esta experiencia tiene como finalidad que el alumnado pueda incorporarse a la vida activa creando su propio puesto de trabajo a través de la actividad emprendedora. Por tanto, pretendemos:

- a) Despertar el espíritu emprendedor y valorar la importancia de la iniciativa individual, la creatividad, la formación y la colaboración como fuente de creación de empleo y bienestar social.
- b) Introducir referencias a la economía social en los planes de estudios de Formación Profesional.
- c) Desarrollar actividades de fomento de la economía social como políticas activas de empleo.

Creando y gestionando una pequeña empresa, el alumnado puede valorar el impacto sobre el entorno de actuación incorporando valores éticos para realizar un estudio de viabilidad de productos o servicios, planificando la producción y comercialización.

MARCO TEORICO

Ante la complejidad de la problemática educativa actual, los profesores hemos de ofrecer la atención personalizada que requiere la lucha contra el fracaso estudiantil. Asumimos un planteamiento de *escuela inclusiva* que desarrolla un modelo que permite ofertar una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus circunstancias sociales, culturales, de género, físicas o cognitivas (Arnaiz, 2003). Realizamos un análisis detallado del marco legislativo que en el artículo 40, f) de la LOE y en el 40, h) de la LOMCE entre los objetivos enumerados explicita que la Formación Profesional contribuirá a que el alumnado adquiera la capacidad de “*afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales*”.

Siguiendo con este análisis, nos adentramos en el Real Decreto 177/2008, de 8 de febrero que establece el Currículum del título de Técnico en Instalaciones Eléctricas y Automáticas. En su Art. 5 detalla las competencias profesionales, personales y sociales, concretamente en los apartados q) , r) y s) se refiere en estos términos: q) “Gestionar su carrera profesional, analizando las oportunidades de empleo, autoempleo y de aprendizaje”; r) “Crear y gestionar una pequeña empresa, realizando un estudio de viabilidad de productos, de planificación de la producción y de comercialización”; s) “Participar de forma activa en la vida económica, social y cultural, con una actitud crítica y responsable”.

La economía social es un modelo empresarial basado en la primacía de las personas y del fin social sobre el capital que se concreta con la gestión autónoma, transparente, democrática y participativa, que lleva a priorizar la toma de decisiones más en función de las personas y sus aportaciones de trabajo y servicios prestados a la entidad o en función del fin social, que en relación a sus aportaciones al capital social (Confederación Empresarial Española de la Economía Social, 2011).

Los resultados obtenidos de la actividad económica se distribuyen principalmente en función del trabajo aportado o servicio prestado por sus socios y/o miembros. Y tiene como principios básicos la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, la cohesión social, la inserción de personas en riesgo de exclusión social, la generación de empleo estable y de calidad, la conciliación de la vida personal, familiar y laboral y la sostenibilidad.

A partir de este análisis legislativo y curricular nos planteamos *diseñar una propuesta basada en el desarrollo competencial* del alumnado para potenciar así los valores como elemento distintivo al tratarse de una empresa social. Participamos de la idea de que las instituciones educativas tienen que acercarse al alumnado a conocer el mundo empresarial y dotarles de una cultura emprendedora para que aprendan a crear y gestionar sus propias empresas.

METODOLOGIA

Nuestra aportación se concreta en una propuesta basada en el desarrollo competencial del alumnado lo que supone un elemento clave en la implementación del Currículum en Formación Profesional tal como hemos señalado en el marco teórico. Para el desarrollo de este Proyecto optamos por plantear una metodología de corte sociocultural, activa, participativa y dialógica que nos permita conseguir los objetivos formulados anteriormente.

Fundamentamos nuestra práctica docente en favorecer el desarrollo personal de manera compartida y colaborativa; estimular la cooperación y apoyo mutuo entre el alumnado; provocar experiencias y vivencias conjuntas que hagan aflorar sentimientos positivos; la interacción comunicativa entre el alumnado trabajando en pequeño grupo, por parejas, gran grupo, etc. Se trata de aprender de los demás y con los demás (Bruner, 1997; Mercer, 1997; Arnaiz, 2003 y Wells, 2003).

Esta metodología que tiene como eje el cruce de culturas que se da en el aula y los intereses del alumnado, facilita la comunicación, la participación de todos los grupos y fortalece la responsabilidad. El alumnado se siente así motivado y aumenta la confianza entre ellos.

Nuestra aportación está basada en un modelo de aprendizaje colaborativo en el cuál tanto los roles del profesor como del alumnado cambian. Colaborar unos con otros no es tarea fácil, ya que tienen que compartir información, debatir reflexionando y obtener conclusiones.

El trabajo colaborativo con las TIC ha permitido interactuar entre los miembros del grupo más allá del aula intercambiando información y desarrollando habilidades cognitivas a través de la exploración, análisis, selección y comprensión de los contenidos. También se han desarrollado habilidades de comunicación fomentando el pensamiento crítico en varios momentos de la construcción del proyecto emprendedor, ya que al buscar información y analizarla de forma individual y posteriormente consensuarla de forma grupal ha permitido ser más tolerantes y aceptar propuestas mejores que las suyas propias.

Innovar en el aula a través de la simulación de situaciones que se pueden llevar a la práctica al terminar el proceso de enseñanza-aprendizaje permite mejorar la acción formativa y transformar la práctica docente. Los alumnos han diseñado escenarios que pueden ser transformados en realidad, pudiendo poner en marcha sus proyectos emprendedores.

El aula se convierte en clima socio-comunicativo de interacción entre iguales que favorece el desarrollo de tareas hacia metas y objetivos planificados. Los alumnos reflexionan sobre lo que hacen y cómo lo hacen. Se dan cuenta de lo que aprenden y progresan. Son los propios protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Mercer, 1997). Se sienten motivados por aprender anticipándose al cronograma planificado de tareas, indagando fuera del aula y analizando la información requerida para la realización del proyecto emprendedor.

La mayoría de los grupos de trabajo que se organizaron en clase eligieron como forma jurídica de empresa para poner en práctica, las sociedades laborales y las cooperativas justificando su elección.

Esta experiencia se concreta en el diseño, desarrollo y elaboración de un *Proyecto Emprendedor*. A continuación, mostramos el Esquema del Desarrollo y ejecución del Proyecto Emprendedor (**Figura 1**).

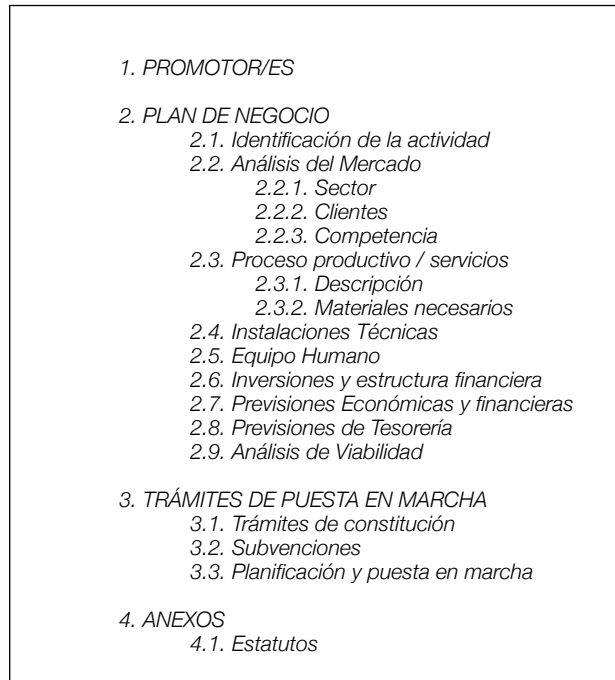


Figura 1. Esquema del Desarrollo y ejecución del Proyecto emprendedor

RESULTADOS Y/O CONCLUSIONES

Esta experiencia ha supuesto para nosotros el inicio de un cambio metodológico ya que desde nuestras aulas necesitamos herramientas y recursos didácticos para poder dar respuesta a la diversidad de estudiantes que conviven en un mismo grupo. El aprendizaje colaborativo se nos presenta como una alternativa eficaz para ello.

Nos situamos ante un grupo de alumnos bastante heterogéneo, de características complejas donde existe mucha diversidad de ritmos de aprendizaje y con carencias de hábitos de estudio importantes.

En los últimos años se ha producido un cambio en la manera de entender el aprendizaje y las prácticas de enseñanza. El aprendizaje ha comenzado a concebirse como una experiencia contextual que no tiene barreras espacio-temporales, y en la que las tecnologías digitales desempeñan un papel importante. Desde este planteamiento, el contexto sociocultural, el entorno, pasa a ocupar un lugar significativo (Gimeno, 2010).

La implementación del currículum de Formación Profesional supone concebir el aula como un espacio privilegiado para potenciar la autonomía personal, en el que se confíe en las capacidades del alumnado y donde las actividades estén cargadas de intencionalidad educativa (Ley 5/2011 y Ley 2/2012).

Los docentes hemos de saber gestionar el aula para mejorar el clima motivacional y crear un clima afectivo y de respeto mutuo. Esto puede lograrse a través de una serie de actuaciones que rompen con la monotonía diaria. Hay que construir dinámicas reflexivas conjuntas y fomentar la participación del alumnado, respetando las opiniones de los otros (Habermas, 1987).

El desarrollo de esta experiencia ha despertado en el alumnado el espíritu emprendedor, siendo capaces de poner en marcha el proyecto empresarial diseñado en el aula. Al tratarse de situaciones reales, el alumnado las incorpora y asume desde el primer momento valorando su creatividad y formación necesaria para implementar sus ideas.

Para los docentes esta forma de trabajar nos permite ser más coordinadores del trabajo activo del alumnado que transmisores de conocimiento e información. El alumnado se siente escuchado y a su vez respeta a los demás. Constatamos que a medida que ha pasado el tiempo los alumnos estaban más interesados y participativos (Torrego, 2006).

Respecto a la puesta en práctica del Proyecto hay que resaltar que:

- La formación de los promotores se convierte es pieza fundamental y la reflexión sobre la misma es muy importante de cara a la puesta en marcha del Proyecto.
- El entorno familiar es un aspecto fundamental para sentirse apoyados y superar las dificultades que se van a encontrar, sobre todo cuando no hay una cultura emprendedora en la familia ni un profundo conocimiento y experiencia por parte del promotor.
- Las asociaciones empresariales son como fuentes de asesoramiento e información donde poder acudir cuando necesitamos orientación. Hemos de tener claro que nuestro proyecto empresarial para ser viable no puede basarse en subvenciones ni ayudas, ya que si no las percibimos estaríamos condenados a liquidar y disolver nuestro Proyecto.

Asimismo, la elaboración del presupuesto en tesorería nos va a dotar de la información necesaria mensual para analizar si disponemos de la liquidez suficiente para afrontar los pagos más inmediatos. También hay que destacar la importancia de una buena red de proveedores y clientes. Es importante la atención personal a nuestra clientela. Como emprendedores hemos de diferenciarnos por la seriedad, paciencia, afán de superación y la capacidad para aprender de la experiencia (González, 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Confederación Empresarial Española de la Economía Social (2011). *La Economía Social en España 2010/2011*, Madrid: CEPES.
- Gimeno, José [Comp.] (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Guía dinámica de ayudas e incentivos para la creación de empresas (2015). Ministerio de Industria, Energía y Turismo. *Dirección General de Industria y de la Pequeña y Mediana Empresa*. Gobierno de España.
- González, F. (2007). *Creación de empresas. Guía del emprendedor*. Madrid: Pirámide
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social.*
- Ley 2/2012, de 14 de junio, de Medidas Urgentes de Apoyo a la Iniciativa Empresarial y los Emprendedores, Microempresas y Pequeñas y Medianas Empresas de la Comunitat Valenciana.*
- López, O. (2010). El espíritu emprendedor en el sistema educativo: un acercamiento a dos experiencias: Padres y Maestros. *Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, (335), 35-39.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Real Decreto 177/2008, de 8 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en Instalaciones Eléctricas y Automáticas y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE: 01 de marzo de 2008
- Torrego, J. C. (coord..) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Wells, G. (2003). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.



Fernández Rey, Elena
Universidad de Santiago de
Compostela
elena.fernandez.rey@usc.es

García Murias, Rebeca
Universidad de Santiago de
Compostela

Garea Gestal, Blanca
Universidad de Santiago de
Compostela

A xuventude, protagonista do seu proceso de incorporación ao mundo do traballo. Análise de proxectos europeos

RESUMO

As nosas sociedades enfróntase nos últimos anos ao desemprego xuvenil e á falta de participación da xuventude no seu proceso educativo ou formativo, constituindo un reto importante para a política europea ao que, como se constata en diversos documentos institucionais europeos, entre eles na Resolución para un marco renovado para a cooperación europea no ámbito da xuventude (2010-2018) (Consejo de la Unión Europea, 2009), que propón a orientación e o asesoramento de calidade para esta poboación como principios básicos de actuación, entre outros.

O obxectivo deste traballo é analizar un conxunto de proxectos europeos desenvolto nos últimos cinco anos dirixidos a fomentar competencias necesarias para a incorporación ao mercado laboral dos mozos e mozas a través do uso das Tecnoloxías da Información e Comunicación (TIC) como recursos habituais e accesibles para este colectivo.

Palabras clave: xuventude; orientación; asesoramento; recursos; desemprego.

Ámbito temático: Pontes entre os sistemas de formación/educación de xoves e o traballo/emprego.

INTRODUCCIÓN

A presente comunicación ten como obxectivo principal identificar e analizar unha serie de proxectos europeos dirixidos a fomentar as competencias necesarias para a incorporación ao mercado laboral da xuventude. Con esta finalidade, establécense como puntos de partida tres aspectos fundamentais: o reto que supón para as políticas

européas o desemprego xuvenil e a falta de participación da xuventude na súa educación e formación; a orientación e o asesoramento de calidade como principios básicos de actuación; e a utilización de Tecnoloxías da Información e a Comunicación (TIC) como recurso que facilite a accesibilidade da xuventude ao mercado laboral.

A creación de oportunidades para os mozos e mozas nos ámbitos da educación e do emprego é un dos obxectivos globais que propón a Unión Europea (UE) na estratexia de actuación coa xuventude, interconectado con outras dúas finalidades: a mellora do acceso á sociedade e a súa participación e o fomento da solidariedade mutua sociedade-xuventude (COM, 2009).

Nesta estratexia faise fincapé en tres puntos relevantes:

1. A necesidade de ofrecer sistemas e servizos de orientación e asesoramento adecuados aos mozos que incidan, especialmente, na axuda nos momentos de transición do ensino ao traballo e dunha situación de inactividade ou desemprego ao traballo (por exemplo, destaca a orientación sobre os itinerarios de cualificación e as futuras oportunidades de emprego).
2. A importancia da adquisición de competencias clave suficientemente flexibles para desenvolver capacidades axeitadas para toda a traxectoria vital, resaltando aquelas que se poidan conseguir en ámbitos non formais, xa que se indica que un dos motivos habituais do desemprego xuvenil é a falta de capacidades ou que estas non responden ás necesidades do mercado laboral do século XXI. Entre as capacidades que sobresaen están as creativas, as emprendedoras ou as interculturais.
3. O papel das tecnoloxías para a adquisición desas capacidades, o fomento do talento e do interese polas artes e as ciencias ou o acceso a ferramentas creativas.

Con posterioridade, a Estratexia Europa 2020 (COM, 2010) propón unha iniciativa destinada especificamente á xuventude ("Xuventude en movemento"), na que a Comisión Europea se marca como obxectivo reducir a taxa de desemprego dos mozos e mozas a partir da promoción do seu acceso ao mercado laboral mediante a aprendizaxe, os períodos de prácticas e outros traballos ou experiencias, como o programa "O teu primeiro traballo EURES"² destinado a aumentar as oportunidades de emprego debido á accións de mobilidade na UE. E como tarefa para os estados membros figura a mellora da entrada dos mozos e mozas no mercado laboral mediante unha acción integrada que inclúa a orientación, o asesoramento e as prácticas, entre outros elementos.

A nivel español concrétese esta medida na *Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013/2016* do *Ministerio de Empleo y Seguridad Social* (2013) que lle outorga un papel clave na mellora da empregabilidade da xuventude a adquisición de competencias como o coñecemento de idiomas, o uso das TIC, o espírito emprendedor, a autoaprendizaxe, a polivalencia, a innovación ou a adaptación a novas realidades produtivas e organizativas. E destaca neste labor as funcións que deben cumprir a orientación, o acompañamento e a información que reciben os mozos e mozas na busca de emprego, desde unha óptica coordinada, continua e personalizada.

Como se observa, existe un interese crecente en Europa e nas súas institucións por promover a incorporación da xuventude ao mercado laboral ideando, para conseguilo, unha serie de iniciativas diversas. Unha delas é o desenvolvemento de proxectos europeos enfocados a favorecer o acceso ao emprego dos mozos e mozas.

Este traballo centrarase na análise de proxectos europeos recentes (2011-2016) dirixidos a fomentar competencias adecuadas para a incorporación ao mundo do traballo dos mozos e mozas a través do uso das Tecnoloxías da Información e Comunicación (TIC). Considerouse que o enfoque interestatal, interinstitucional e interdisciplinar deste tipo de iniciativas de investigación permitiría coñecer como se está a abordar no contexto europeo un tema tan relevante como é o acceso ao contexto laboral da mocidade.

2. METODOLOXÍA

O proceso de traballo estruturouse en tres fases: busca, selección e descrición e análise de proxectos europeos. A continuación descríbense as tarefas realizadas para cada unha das etapas.

Busca documental de proxectos europeos que integraran os descritores "xuventude", "orientación", "TIC" e "adquisición de competencias".

Selección a partir dos criterios seguintes:

¹ http://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move_EN.pdf

² <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=993&langId=es>

- Período temporal do desenvolvemento dos proxectos: Debido ao interese en que foran propostas recentes, estableceuse como criterio de selección que os proxectos se enmarcaran entre o ano 2011 e o 2016.
- Destinatarios: Con carácter preferente serían os a mozos/as de 18 a 30 anos, aínda que os proxectos tamén poden incluír outros destinatarios, por exemplo, os profesionais da orientación.
- Emprego de ferramentas TIC: Os proxectos debían incluír recursos TIC no seu desenvolvemento.

Descrición e análise centradas nunha serie de elementos básicos como os obxectivos, os destinatarios, os enfoques de intervención, as metodoloxías e os recursos TIC e as competencias que pretenden desenvolver na xuventude.

3. DESCRIPCIÓN E ANÁLISE DE PROXECTOS EUROPEOS

Os proxectos europeos seleccionados foron os seis que se citan a continuación: GOJOBGO. International Profiles; Guide My W@y; IGMA3; JobTribu; LE.A.DE.R. Learning and Decision Making Resources; e PROVYP. Professional Orientation of Vulnerable Young People.

Na táboa 1 preséntase a información básica dos proxectos.

Táboa 1: Datos básicos dos proxectos europeos analizados

Título completo	Acrónimo ou título breve	Nº socios/ Nº países	Duración
GOJOBGO. International Profiles	GOJOBGO	9/7	2014-2016
A European Career Guidance Concept for International Youth Mobility	Guide My W@y!	8/5	2014-2016
Reduciendo la distancia al mercado de trabajo para los jóvenes en riesgo de desempleo y exclusión social -Medidas coordinadas de educación a distancia por redes de agentes regionales-	IGMA3	7/7	2015-2018
JobTribu. Nuevas tecnologías para la orientación profesional y la movilidad	JobTribu	6/5	2011-2013
Learning and Decision Making Resources;	LE.A.DE.R.	9/6	2014-2017
Professional Orientation of Vulnerable Young People	PROVYP	10/8	2015-2017

Elaboración propia

3.1. GOJOBGO. International Profiles³

Entre os obxectivos deste programa están: reforzar os vínculos entre os mozos solicitantes de emprego cualificados con experiencia en mobilidade e o mercado laboral; apoiar a empregabilidade; contribuír á visibilidade dos instrumentos de referencia europeos para o recoñecemento, a validación e a transparencia das competencias e cualificacións; desenvolver boas prácticas no apoio á empregabilidade no período posterior á estadias de mobilidade Erasmus+ para a Formación Profesional e Educación Superior.

GOJOBGO trata de contribuír, tanto ao emprego dos mozos e mozas que participaron nos programas de mobilidade e teñen dificultades na procura dun posto de traballo, como ao aproveitamento do valor engadido das experiencias de mobilidade nos seus perfís profesionais.

Entre os enfoques de intervención destacan:

- O uso das Tecnoloxías da Información e as Comunicacions (TIC) e dos Recursos Educativos Abertos (REA) para fins de empregabilidade.

³ <http://www.gojobgo.eu/>

- A promoción estruturada e a cooperación interrexional: impulsando o compromiso das autoridades locais e rexionais no desenvolvemento cualitativo dos campos de educación, formación e mocidade.
- O aumento da participación cunha rica variedade de ferramentas e recursos de apoio europeos e nacionais.
- Facilitar a transición do alumnado a través de diferentes niveis e tipos de educación formal/non formal e a formación a través da utilización de instrumentos de referencia europeos para o recoñecemento, a validación e a transparencia das competencias e cualificacións.

GOJOBGO é un portal de emprego, no que os demandantes poden expoñer a súa experiencia internacional e publicar os seus CV e os empregadores poden ter acceso a unha gran variedade de perfís de individuos cualificados. Ademais ofrece aos mozos e mozas orientación sobre como mellorar o seu perfil.

Na procura do enriquecemento dese perfil coas habilidades e coñecementos adquiridos durante a súa estada noutro país, este portal agrupa as competencias en cinco áreas: habilidades de comunicación, habilidades persoais, habilidades multiculturais e sociais, habilidades dixitais e habilidades profesionais.

Neste proxecto destaca o emprego de dúas ferramentas TIC:

- GOJOBGO PORTAL: plataforma na que os/as solicitantes de emprego poden inserir os seus currículos e competencias adquiridas no marco da mobilidade transnacional. No mesmo espazo, os potenciais empregadores poden buscar os futuros empregados con habilidades específicas e experiencias internacionais.
- Integrado no Portal atópase “MELLORAR O MEU PERFIL”, unha caixa de ferramentas, consellos e instrumentos utilizados para mellorar o nivel dos perfís.

3.2. Guide My W@y!⁴

O punto de partida deste proxecto é o papel relevante que pode ter a mobilidade internacional dos mozos e mozas, realizada por motivos formativos ou laborais, para a súa traxectoria persoal e profesional. Os seus obxectivos son: desenvolver un Concepto Europeo de Orientación da Carreira (CEOC); deseñar un portal interactivo de orientación e e-aprendizaxe; e propoñer accións formativas para os profesionais da orientación a través de medios virtuais.

Como destinatarios directos figuran os conselleiros EURES, Euroorientadores e outros expertos de orientación e, como indirectos, os mozos e mozas cunha idade máxima de 35 anos.

Pretende axudar aos mozos e mozas, a través dos orientadores, a tomar as decisións axeitadas se desexan ir ao estranxeiro por razóns educativas, formativas ou laborais, tratando unha serie de apartados importantes cos que se terán que enfrontar antes, durante e despois de realizar unha acción de mobilidade (elección e orientación da carreira, perfil, recoñecemento de certificados, cuestións legais, aspectos interculturais...)

A elaboración do CEOC levarase a cabo a través dun portal de internet interactivo, que proporcione un acceso fácil á información e recursos necesarios para os orientadores europeos que traballen no ámbito da mobilidade xuvenil; unha aula virtual e métodos de formación avanzados. O núcleo da aula virtual será a formación en e-orientación para os profesionais da orientación a través de diálogos virtuais con situacións vinculadas coa orientación para a carreira.

Os diálogos virtuais estrutúranse en cinco fases: apertura, centrada na benvinda e motivación e na explicación das expectativas, obxectivos e procedemento xeral do proceso de asesoramento; análise da situación que serve para coñecer o contexto e a situación actual do mozo; definición e priorización de obxectivos específicos; implementación e conclusión.

3.3. IGMA3 -Reduciendo la distancia al mercado de trabajo para los jóvenes en riesgo de desempleo y exclusión social – Medidas coordinadas de educación a distancia por redes de agentes regionales-5

Este proxecto pretende reducir a distancia ao mercado de traballo para os mozos en risco de desemprego e exclusión social a través de medidas coordinadas de educación a distancia realizadas por redes de axentes rexionais.

Entre os seus obxectivos atópanse: adaptar a metodoloxía ás necesidades dos mozos e mozas, así como os recursos das redes de axentes que traballan con eles/as; saber-facer para cambiar actitudes nos empregados; incrementar a profesionalización do persoal que traballa na formación de adultos, orientación laboral e a colocación dos mozos e mozas.

⁴ <http://www.guidemyway.eu/>

⁵ <http://www.projectsgallery.eu/igma3/es/inicio/>

Está dirixido a orientadores/formadores/profesionais implicados en orientación, emprego e formación de mozos adultos; a responsables interesados na mellora dos servizos para incrementar a empregabilidade de mozas e a cooperación entre a educación de adultos, a orientación e o mercado de traballo e responsables en temas de educación de adultos e emprego.

Os enfoques de intervención céntranse na área da aprendizaxe permanente en relación con cuestións de cidadanía activa, integración no mercado laboral, educación de adultos e orientación. Destaca a importancia da integración das persoas na sociedade a través do traballo, dos contactos e da capacidade de participar en actividades voluntarias ou culturais.

A metodoloxía de traballo parte da atención ás necesidades dos usuarios a través do coaching e a orientación. Este enfoque integrador inclúe os niveis individuais de interacción, as metas organizativas, xunto cos niveis de servizo local e rexional:

- Toma en conta o nivel de competencia e autoxestión alcanzado por cada individuo como punto de partida.
- Promove o desenvolvemento específico de competencias de coaching e orientación.
- Mostra de resultados e feedback para mellorar a eficacia das medidas adoptadas.

Establece un enfoque común para todas as organizacións que traballan cos mesmos usuarios, contribuíndo así á colaboración mutua e ao axuste dos servizos.

A metodoloxía introdúcese mediante un programa de implementación a medida, ou en forma dun curso de formación -realizado a través da plataforma Moodle- no que os participantes aprenden a mellorar as súas accións nos tres niveis de intervención: individual, organización, local/rexional.

Céntrase no desenvolvemento das competencias básicas para participar na sociedade dunha maneira sustentable: comunicación en lingua materna, lingua estranxeira, competencias científicas e matemáticas, dixitais, aprender a aprender, sociais e cívicas, sentido do emprendemento e conciencia e expresión cultural.

O desenvolvemento do curso de formación a distancia realízase a través da plataforma Moodle, cunha estrutura modular (8-10 módulos) e incluír os obxectivos; os exercicios e tarefas; as instrucións e a información para o desenvolvemento do curso; máis unha área de comunicación ou chat entre formadores e formador.

3.4. JobTribu. Nuevas tecnologías para la orientación profesional y la movilidad⁶

O proxecto promove varias accións piloto para poñer a proba as ferramentas e metodoloxías TIC nos servizos existentes para o emprego e a orientación profesional.

A idea principal do proxecto é abrir unha nova dimensión da participación activa dos mozos no proceso dinámico da mobilidade laboral, coa axuda das redes sociais e as TIC, para crear comunidades virtuais e un lugar web para compartir e desenvolver ideas, información, propostas e oportunidades, xunto con outros mozos e a axuda dos servizos públicos de emprego locais noutros contextos rexionais.

O uso das TIC e as posibilidades que ofrece a Web 2.0 -como aplicacións de redes sociais- pretende facilitar o acceso dos mozos e mozas ao mercado de traballo e as oportunidades de mobilidade, xa que son recursos estratéxicos nos servizos de orientación e emprego, proporcionando unha ampla gama de ferramentas de baixo custo para a comunicación, a educación e o intercambio de información. Por estas razóns, o proxecto deseña un módulo de formación e un portal Web que inclúe unha caixa de ferramentas TIC para orientadores e mozos.

Entre as competencias que pretende desenvolver nos mozos e mozas sinálanse a comunicación, o intercambio de experiencias, a cooperación, o traballo en rede, a autoavaliación e o autocoñecemento.

As accións formativas realízanse a través da plataforma Moodle. Tamén dispón dunha plataforma e-portafolio que facilita a creación de comunidades de aprendizaxe en liña e orientación profesional. Nela o usuario crea o seu perfil e currículo, publica un blog ou organiza os diversos elementos que quere amosar e compartir na rede.

3.5. LE.A.DE.R. Learning and Decision Making Resources⁷

A partir do enfoque da orientación permanente (Lifelong Guidance) fundamentado no desenvolvemento das competencias profesionais que as persoas precisan para a xestión das súas carreiras, este proxecto márcase como obxectivos prioritarios, entre outros, identificar e construír enfoques, métodos e

⁶ <http://www.jobtribu.eu/>

⁷ <http://www.leaderproject.eu/>

recursos de ensino-aprendizaxe que axuden eficazmente ao desenvolvemento das competencias profesionais como competencias clave transversais; desenvolver métodos e prácticas de avaliación que melloren a calidade da aprendizaxe das habilidades de xestión da carreira.

Este proxecto concibe a xestión da carreira como un proceso de aprendizaxe e construción que transcorre ao longo da vida dunha persoa.

Prende propoñer un marco metodolóxico para mellorar as habilidades de xestión da carreira nos sistemas educativos que axude ás escolas, ás institucións de educación superior, aos centros de orientación profesional e ás organizacións de educación de adultos a deseñar actividades de orientación e capacitación para asesorar aos individuos a conducir as súas carreiras e a elixir os seus camiños de estudo e formación.

Os destinatarios directos son os profesionais da educación (nas distintas etapas) e da orientación e os indirectos calquera persoa que desexe desenvolver as súas habilidades de xestión das carreiras, especialmente os mozos e mozas.

Os recursos TIC que empregará son variados. Entre eles, destacan unha plataforma innovadora de e-learning, e-portafolio, software para a carreira profesional, recursos de información e orientación ou contornos e ferramentas web para realizar seminarios e titorías virtuais.

3.6. PROVYP. Professional Orientation of Vulnerable Young People⁸

Entre os obxectivos deste proxecto cómpre destacar:

- Contribuír á mellora xeral da orientación profesional dos mozos vulnerables.
- Mellorar a integración dixital na aprendizaxe, o ensino e a formación.
- Ofrecer oportunidades de aprendizaxe adaptada ás persoas máis desfavorecidas.
- Promover o desenvolvemento profesional do persoal de educación de adultos na metodoloxía das TIC.
- Sensibilizar aos mozos vulnerables na nova aprendizaxe con enfoques encamiñados á reorientación profesional e á alta cualificación.
- Desenvolver e manter un portal educativo como ferramenta de aprendizaxe multiplicador e sustentable a nivel da Unión Europea.

Os destinatarios deste programa son mozos/as de entre 18-30 anos de idade que están fora do sistema educativo, sen emprego nin formación; mozos/as pouco cualificados; profesionais clave (orientadores laborais, formadores, mediadores e traballadores sociais); persoal a cargo da educación e as políticas da mocidade e de persoas adultas e responsables políticos.

A intervención está dirixida a mellorar a aprendizaxe dixital e a incrementar a sensibilización dos mozos e mozas vulnerables sobre a importancia da actualización e reciclaxe das competencias a través dunha ferramenta dixital de orientación profesional dispoñible online.

A inclusión no mercado de traballo, o autoemprego ou a participación activa na vida social, política, económica e cultural das sociedades nas que os mozos e mozas vulnerables viven constitúen aspectos que se intentan potenciar.

4. RESULTADOS E CONCLUSIÓNS

Tal e como vemos reflectido na presente análise, a creación de oportunidades no eido da educación e do emprego, xunto coa mellora do acceso á sociedade e o incremento da participación da xuventude son algúns dos obxectivos globais establecidos a nivel europeo.

Ponse de manifesto o interese prioritario por colectivos de mozos/as en situación de vulnerabilidade social (fóra do sistema educativo, desempregados, sen formación, con baixa cualificación).

A necesidade de adaptar a oferta de sistemas e servizos de orientación e asesoramento ás necesidades que presentan os mozos/as nos momentos de transición que supón a incorporación ao mundo do traballo require dunha acción integrada que inclúa, entre outros aspectos, a orientación, o asesoramento e as prácticas. Isto implica a inclusión como destinatarios dos proxectos non só á xuventude, senón tamén aos profesionais e Servizos de Orientación, polo que resulta fundamental a súa formación e capacitación para atender ás necesidades de incorporación ao mercado laboral da xuventude.

Os enfoques de intervención dos diferentes proxectos céntranse na auto-orientación (o mozo e a moza como protagonistas do seu proceso orientador) e na aprendizaxe permanente, facendo especial fincapé na adquisición de competencias clave que permitan desenvolver capacidades axeitadas ao longo de toda a traxectoria vital dos mozos/as.

⁸ <http://www.provyp.eu/>

As metodoloxías de traballo están baseadas no uso de recursos TIC, coa finalidade de aproximar o desenvolvemento/mellora de competencias profesionais –comunicación, cooperación, traballo en rede, habilidades dixitais, autoavaliación, etc.- á xuventude. O importante papel das tecnoloxías na adquisición das capacidades anteriormente mencionadas vese reflectido na utilización de diversos recursos TIC, entre os que se atopan: plataformas on-line de aprendizaxe/formación, guías dixitais de orientación profesional, redes sociais ou bases de datos on-line.

Cómpre destacar a relevancia do papel da mobilidade para o acceso ao mercado laboral dos mozos e mozas, a cal favorece o enriquecemento do seu perfil profesional coas habilidades e coñecementos adquiridos durante a súa estada noutro país. Ademais as iniciativas de mobilidade representan unha liña de actuación fundamental para o intercambio de experiencias, metodoloxías e recursos na busca de emprego, así como para potenciar a construción e transferencia de coñecementos nun contexto transnacional.

Esta dimensión transnacional da mobilidade da xuventude en Europa implica un desafío á estrutura e ao desenvolvemento dunha valoración diagnóstica convencional referida á situación da elección da carreira profesional nun ámbito internacional.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión de las Comunidades Europeas -COM- (2009). *Una estrategia de la UE para la juventud: inversión y capacitación. Un método abierto de coordinación renovado para abordar los desafíos y las oportunidades de los jóvenes -COM (2009) 200 final-*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009DC0200&from=EN>

Comisión de las Comunidades Europeas -COM- (2010). *EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>

Consejo de la Unión Europea (2009). *Resolución del Consejo relativa a un marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010-2018) -(2009/C 311/01)-*. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009G1219\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009G1219(01)&from=EN)

Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013). *Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013/2016*. Recuperado de http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/EEEJ_Documento.pdf



Marina Mata Rivas

Universidade de Santiago de
Compostela

marina_rm18@hotmail.com

Olaya Queiruga Santamaria

Universidade de Santiago de
Compostela

olayaqueiruga@hotmail.com

Vias para adquisición de certificados de profesionalidade

RESUMO

Fora do sistema educativo xeral foi xurdindo nos últimos anos unha nova alternativa formativa que é tremendamente interesante cando se fala de pontes entre o sistema de formación/educación e o mercado laboral. Este novo tipo de formación denomínase *Formación Profesional para o Emprego*, vinculado ao Ministerio de Emprego e Seguridade Social e ás Comunidades Autónomas.

Como se sinala na Fundación Estatal para a Formación no Emprego (antiga Fundación Tripartita), o Sistema de Formación para el Empleo ten por misión formar e capacitar ás persoas para o traballo e actualizar as súas competencias e coñecementos ao longo da súa vida profesional.

A continuación, trataremos de presentar de forma resumida e esquemática as características que configuran e definen este tipo de formación, así como as vantaxes que presenta en comparación coa Formación Profesional Regrada ou Inicial.

OBJECTIVOS

- Resumir as características definitorias dos Certificados de Profesionalidade como ferramenta de acreditación oficial das competencias profesionais dentro do ámbito laboral.
- Destacar as posibilidades que ofrece a Formación Profesional para o Emprego no actual mercado laboral.

PALABRAS CLAVE – Formación profesional; emprego; mercado laboral; cualificación profesional; competencia profesional; certificado de profesionalidade

1. INTRODUCCIÓN

Dentro da Formación Profesional para o Emprego temos que diferenciar entre tres tipos de formación: Formación de demanda, a formación de oferta e a formación en alternancia co emprego.

Como se sinala dende o Ministerio de Emprego e Seguridade Social, a formación de demanda é aquela que

responde ás necesidades específicas de formación das empresas e traballadores, e está integrada polas accións formativas das empresas e os permisos individuais de formación.

A formación de oferta, como o seu propio nome indica, é aquela que se oferta, é dicir ofrece aos traballadores, tanto ocupados como desempregados, unha formación axustada ás necesidades do mercado de traballo, atendendo, deste modo, aos requirimentos de produtividade e competitividade das empresas e ás aspiracións de promoción profesional e desenvolvemento persoal dos traballadores.

A formación en alternancia co emprego é aquela que ten por obxecto contribuír á adquisición das competencias profesionais da ocupación mediante un proceso mixto, de emprego e formación, que permite ao traballador compatibilizar a aprendizaxe formal coa práctica profesional no posto de traballo.

Dentro da Formación Profesional para o Emprego destacan principalmente os Certificados de Profesionalidade. Para o seu desenvolvemento pátense principalmente dunha análise das necesidades do mercado laboral. A partir desta análise elabórase o catálogo nacional das cualificacións profesionais (CNCP), que ten carácter modular. Finalmente para cada ocupación elabórase o Certificado de Profesionalidade de cada ocupación profesional.

Os certificados de profesionalidade son regulados e definidos no Real Decreto 34/2008, de 18 de xaneiro, como “o instrumento de acreditación oficial das cualificacións profesionais do Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais (CNCP) no ámbito da administración laboral”. A oferta formativa dos certificados de profesionalidade divídese en tres niveis de cualificación e a súa acreditación, independentemente da vía de adquisición, ten validez en todo o territorio nacional.

2. A CUALIFICACIÓN E COMPETENCIA PROFESIONAL

Cada Certificado de Profesionalidade vai vencellado a unha cualificación profesional, por iso é importante que partamos da súa definición para comprender mellor a súa utilidade.

A **cualificación profesional** é un estándar oficial, xa que ven a ser a definición dunha ocupación concreta na que se recollen as competencias necesarias para levar a cabo actividades asociadas no contexto dunha profesión ou nun posto laboral. Refírese ao conxunto de competencias profesionais con significación para o traballo que poden ser adquiridas mediante formación modular ou outros tipos de formación, e tamén pola experiencia laboral.

As cualificacións profesionais ordénanse debido ao seu carácter sectorial e funcional en 26 familias profesionais.

Por outro lado a **competencia profesional** refírese ao conxunto de capacidades, habilidades, destrezas e actitudes necesarias para dar resposta, con éxito, ás esixencias do mercado laboral actual.

O Instituto Nacional das Cualificacións Profesionais (INCUAL) define o termo competencia como “o conxunto de coñecementos e capacidades que permiten o exercicio da actividade profesional conforme ás esixencias da produción e da ocupación”.

En definitiva, as cualificacións configúranse en base ás competencias necesarias para poder desempeñar con éxito unha ocupación ou actividade profesional e o **certificado de profesionalidade** é o instrumento de acreditación oficial das competencias e por tanto, cualificacións profesionais, no ámbito da administración laboral.

3. OS CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE

Como xa indicamos, agrúpanse en 26 familias profesionais e 3 niveis de cualificación:

Táboa 1. Familias profesionais

Actividades Físicas e Deportivas	Fabricación Mecánica	Química
Administración e Xestión	Imaxe Persoal	Sanidade
Agraria	Imaxe e Son	Seguridade e Medio Ambiente
Artes e Artesanías	Industrias Alimentarias	Servicios Socioculturais e á Comunidade
Artes Gráficas	Industrias Extractivas	Transporte e Mantemento de Vehículos
Comercio e Márketing	Informática e Comunicacións	Téxtil, Confección e Pel
Edificación e Obra Civil	Instalación e Mantemento	Vidro e Cerámica
Electricidade e Electrónica	Madeira, Moble e Cortizo	
Enerxía e Auga	Marítimo–Pesqueira	

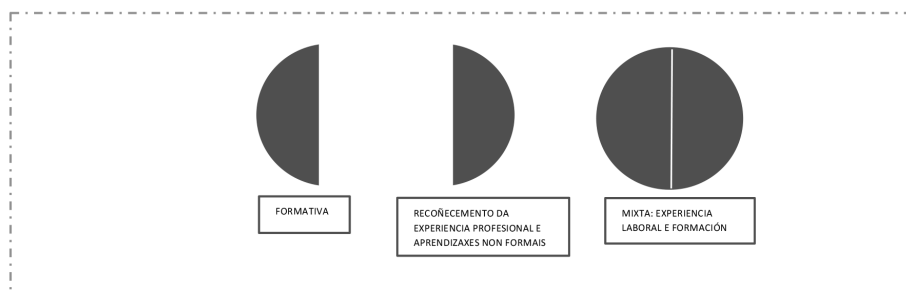
Fonte: INCUAL

Táboa 2. Niveis de cualificación

NIVEL 1	Competencia nun conxunto reducido de actividades de traballo relativamente simples correspondentes a procesos normalizados. Coñecementos e capacidades limitados.
NIVEL 2	Competencia en actividades determinadas que poden executarse con autonomía. Capacidade de utilizar instrumentos. Coñecementos de fundamentos técnicos e científicos das actividades e do proceso.
NIVEL 3	Competencia en actividades que requiren dominio de técnicas e que se executan con autonomía. Responsabilidade de supervisión de traballo técnico e especializado. Comprensión de fundamentos técnicos e científicos da actividade do proceso.

Fonte: INCUAL

As vías cas que contamos para a súa adquisición son tres: a vía formativa, a vía do recoñecemento da experiencia profesional e aprendizaxes non formais e a vía mixta.



- Vía formativa:

A oferta formativa dirixida á obtención dos certificados de profesionalidade poderase realizar pola totalidade dos módulos formativos que o integran, ou ben por acumulación de Acreditacións Parciais das Unidades de Competencia que comprenda o certificado de profesionalidade. Neste último caso expedirase unha certificación dos módulos superados que terá efectos de acreditación parcial acumulable das competencias profesionais adquiridas.

- Procedemento de recoñecemento das competencias profesionais:

Trátase dun conxunto de actuacións dirixidas a recoñecer a competencia adquirida a través da experiencia laboral ou outras vías non formais de formación. Componse de tres fases: Fase 1 de asesoramento, Fase 2 de avaliación das competencias profesionais e Fase 3 de acreditación e rexistro das competencias.

- Vía mixta:

Combinación da vía do recoñecemento da experiencia profesional e aprendizaxes non formais e a vía formativa. É dicir, despois de pasar polo proceso de recoñecemento recórrase á vía formativa como medio de adquisición das unidades de competencia que nos faltan para a obter unha cualificación e por tanto un certificado de profesionalidade.

CONCLUSIÓNS E DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Hoxe en día son múltiples e variadas as opcións formativas coas que contamos para formarnos á marxe da formación regrada. Unha das alternativas coas que contamos son os Certificados de Profesionalidade, que en España se atopan regulados polo Real Decreto 34/2008, de 18 de xaneiro. Como xa vimos, os Certificados de Profesionalidade defínense no RD 34/2008 como o instrumento de acreditación oficial das cualificacións profesionais do Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais no ámbito da administración laboral.

A través dos certificados de profesionalidade acredítanse oficialmente as competencias laborais necesarias para o desenvolvemento dunha actividade, recollidas no Catálogo Nacional das Cualificacións Profesionais (CNCP).

Os certificados teñen validez en todo o territorio español, mais é necesario ter presente, sen embargo, que estes non son equivalentes ás titulacións de formación profesional regulada. Non son títulos académicos, polo tanto non dan acceso aos ciclos formativos e/ou estudos universitarios.

Por outra parte, o feito de que os certificados sexan tamén un instrumento de validación da aprendizaxe non formal e informal fan deles unha ferramenta importante no actual contexto de de crise económica, así como na procura de obxectivos económicos e sociais a nivel europeo. Non obstante, en Europa a validación da aprendizaxe non formal e informal organizase de forma diferente entre os diferentes estados membros e, por conseguinte, entre os países europeos existen enormes disparidades no seu desenvolvemento e aplicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUNDACIÓN ESTATAL PARA LA FORMACIÓN EN EL EMPLEO (FUNDAE):

<https://www.fundae.es/Con%C3%B3cenos/Pages/PFormaci%C3%B3nempleo.aspx>

Guía Laboral - Formación Profesional para el empleo. Ministerio de Empleo y Seguridad Social:

http://www.empleo.gob.es/es/Guia/texto/guia_4/contenidos/guia_4_10_1.htm

INCUAL: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_ncfp.html

Orden ESS/1897/2013, de 10 de octubre, por la que se desarrolla el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, jueves 17 de octubre de 2013, núm 249, pp. 84275-84536.

REAL DECRETO 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, jueves 31 de enero de 2008, núm 27, pp. 5682-5687.

XUNTA DE GALICIA. Consellería de Economía, Emprego e Industria:

<http://emprego.ceei.xunta.gal/portada-certificados-de-profesionalidade>

Desenvolvimento do talento, emprego e calidade de vida: o papel da RSC

RESUMO

Hai unha gran diferenza entre pensar no “Recurso Humano”, como ferramenta para alcanzar os obxectivos de negocio, e pensar en “persoas”, como seres capaces non só de alcanzar obxectivos de negocio, senón tamén de promover cambios positivos para si e a contorna que lles rodea.

Para acadar unha cultura corporativa e de emprego máis acorde á sociedade actual é necesario dar resposta a un perfil de novos empregados máis preparados e máis comprometidos, que equilibran a súa vida persoal e os seus sentimentos, co traballo.

Neste estudo destácanse algúns elementos da xestión empresarial aos que convén prestar especial atención, como son: a detección, selección e desenvolvemento do talento; a xestión da diversidade; a xestión das relacións, participación, implicación e compromiso dos empregados; e, a conciliación da vida persoal familiar e laboral. Estes factores serán os que lle permitan ás empresas adquirir maiores vantaxes competitivas e ser máis atractivas para os perfís humanos de maior potencialidade, entre eles os mozos máis cualificados.

Obxectivos:

- Formular unha estratexia de xestión das persoas que teña en conta a satisfacción das necesidades dos diversos grupos de interese da organización.
- Personalizar os acordos de emprego co fin de alcanzar un modelo no cal ambas as partes, organización e empregado, poidan satisfacer as súas necesidades a través da relación laboral.
- Proponer un modelo de xestión do capital humano que ligue os tres tipos de necesidades humanas: persoais, profesionais e organizacionais.
- Destacar o papel da Responsabilidade Social Corporativa (RSC) na implementación dun novo paradigma empresarial.

Palabras clave: emprego; capital humano; calidade de vida; responsabilidade social corporativa.

1. Introducción

O recurso fundamental das empresas son as persoas: son elas quen innovan, teñen expectativas e promoven os cambios e melloras que conducirán á empresa cara ao éxito e cara ao progreso da sociedade (Pérez e Loro, 2012). En relación a isto e, de acordo co estudo realizado pola Fundación Empresa e Sociedade (Abad, 2001), o cidadán implicaríase moito máis si se lle facilitase a participación na acción social dende o seu posto de traballo, polo que a Responsabilidade Social Corporativa (RSC) adquire un papel fundamental no desenvolvemento e no progreso.

De aquí derivase a auxe que a xestión dos chamados activos intanxibles (os traballadores) ten hoxe en día no mundo académico e profesional, xa que presentan características propias que os fan difíciles de copiar ou imitar. Sobre esta base, exponse, tamén, aos Recursos Humanos e á súa xestión coma o fundamento da competitividade das empresas globais, xa que aínda que nun principio os traballadores eran considerados dentro da empresa coma un custo máis, como vimos dicindo, actualmente non hai dúbida de que constitúen un recurso de gran valía para as organizacións (Ena, e Delgado, 2012).

Seguindo esta liña, e en relación á Responsabilidade Social Corporativa, o concepto “corporativo” non se trata de algo individual, senón colectivo. Referímonos á suma das partes que integran a empresa, considerando esta na acción de compartir todos, e entre todos, a mensaxe que tentan transmitir as estratexias de Responsabilidade Social.

2. O elemento protagonista da empresa: o capital humano

O cambio nas políticas da empresa non é posible sen que as persoas cambien. Este feito lévanos a considerar o papel activo dos traballadores na implantación dunha política de RSC na empresa. É dicir, unha empresa socialmente responsable caracterízase principalmente polo avance máis aló dos mínimos establecidos pola lei; e para que ese avance sexa posible é necesario que na empresa estean implicados todos os seus membros e, en particular, os profesionais.

Hai unha gran diferenza entre pensar no “Recurso Humano”, como ferramenta para alcanzar os obxectivos de negocio, e pensar en “persoas”, como seres capaces non só de alcanzar obxectivos de negocio, senón tamén de promover cambios positivos para si e a contorna que lles rodea. Probablemente a implementación da RSC nas empresas teña un dos maiores efectos positivos na mellora da xestión e atención das persoas, xa que co obxectivo de lograr unha cultura corporativa máis acorde ao sector e ás estratexias da empresa e construír un perfil de empregado máis motivado, integrado, ético, participativo e global, as empresas deseñaron accións, ferramentas e servizos de valor nestes campos de acción (Pizzolante, 2009).

Desta maneira, preténdese dar resposta a un perfil de novos empregados máis preparados, máis tecnolóxicos, máis comprometidos e máis felices, que equilibran a súa vida persoal e os seus sentimentos, co traballo. Aos tradicionais beneficios en especie provenientes do século anterior (seguros médicos, vehículos, plans de pensións préstamos a menor interese, etc.) incorporáronse outras prácticas de enorme valor, tales como: melloras nas contornas e ferramentas de traballo; mellora dos sistemas, métodos e equipos de seguridade e saúde laboral; plans de desenvolvemento e de carreira para os empregados; sistemas de comunicación interna; medios e oportunidades para persoas con outras capacidades; subvencións en todo tipo de actividades; formación continua; e, actividades con participación da familia.

Así mesmo, entendendo o capital humano dunha empresa como o elemento protagonista da mesma, as políticas de recursos humanos responsables apóianse nunha formulación estratéxica da xestión das persoas que ten en conta a satisfacción das necesidades dos diversos grupos de interese (internos) da organización e os principios éticos básicos. En relación directa a isto, compartindo as ideas de Ena e Delgado (2012) e Moreno, Uriarte, e Topa (2010), destácanse algúns elementos aos que convén prestar especial atención, como son: a detección, selección e desenvolvemento do talento; a xestión da diversidade; a xestión das relacións, participación, implicación e compromiso dos empregados; e, a conciliación da vida persoal familiar e laboral.

• Detección, selección e desenvolvemento do talento

Para reducir a perda do talento que múltiples empresas sufriron nos últimos anos (lonxevidade irreversible, baixa natalidade, fenómeno migratorio, falta de formación e cualificación, etc.), as empresas han de implementar plans de retención do talento que aplican aos traballadores máis preparados, ao persoal máis novo, ao de máis idade, é dicir, a todos os traballadores. Con estes plans, os obxectivos que se pretenden alcanzar son:

- Alcanzar e manter un alto grao de satisfacción laboral.
- Realizar accións de retención continuadas fomentando o compromiso individual do traballador.
- Localizar o persoal “clave”.

- Diseñar os plans individuais de desenvolvemento.
- Xestionar o persoal como forma de retención do talento.
- Xestionar o coñecemento.

Desta maneira, cobra especial importancia o papel da formación, xa que permitirá a implicación do persoal, así como a súa promoción e desenvolvemento integral na empresa, e desde a empresa; permitiéndolle a esta contar con profesionais máis motivados, preparados, integrados, éticos e participativos na contorna de traballo.

• Xestión da diversidade

As políticas de igualdade e non discriminación han de estar presentes desde o inicio do proceso de selección e recrutamento, pasando pola igualdade de salarios, oportunidades, etc., así como no desenvolvemento da relación laboral. Non debemos esquecer que as organizacións son sistemas sociais con procesos de socialización, normas e estruturas; e as identidades culturais das persoas que traballan na mesma maniféstanse na súa vida profesional. Desta maneira, nun mundo cada vez máis globalizado, será necesario promover desde a RSC a xestión da diversidade e a igualdade na empresa. Os aspectos aos que atenden este tipo de políticas son os seguintes:

- Igualdade de oportunidades, tanto no acceso á empresa como nas posibilidades de progresión para homes e mulleres.
- Planificación de persoais, tendo en conta a diversidade: xénero, etnia, credo, nacionalidade, etc.
- Diseñar os procesos de selección sen estereotipos sociais, utilización códigos de condutas éticas.
- Incorporación nos convenios colectivos de cláusulas antidiscriminatorias.
- Xestión da diversidade, incluíndo a xestión de: a diversidade cultura, racial, funcional, con colectivos denominados especiais (discapacitados, desfavorecidos, inmigrantes, etc.), e de xénero e preferencia sexual.

• Xestión das relacións, participación, implicación e compromiso dos empregados

Na contorna da empresa, e da RSC interna en particular, a xestión das relacións coas persoas que forman parte da organización, a través da comunicación, motivación, traballo en equipo, pode evitar situacións prexudiciais para as dúas partes implicadas na relación laboral (empresa – traballador).

Nas relacións laborais, existen riscos psicosociais aos que hai que prestar atención. Entendemos riscos psicosociais como as condicións presentes nunha situación laboral relacionadas coa organización do traballo, o contido do mesmo e a realización da tarefa e que, presentándose coa capacidade para afectar o desenvolvemento do labor e saúde do traballador, condicionan máis aló da mera dimensión física e corporal do mesmo. Algúns destes condicionantes poden ser: a tensión laboral, a sobrecarga mental, a síndrome de *burnout*¹, ou o acoso moral, por exemplo.

Por outra banda, cando nos referimos á participación, implicación e compromiso dos empregados no funcionamento, organización e xestión da empresa, indirectamente referímonos ao salario emocional –concepto ao que se fará especial referencia en apartados posteriores–. Son estas fórmulas, de tipo non material, as que se poden traballar a través da RSC interna con estratexias como: os círculos de calidade, os grupos de traballo semiautónomo, ou o voluntariado corporativo, entre outros; e que promoven con pouco esforzo unha contorna laboral máis sa e produtiva para todos.

¹ Enténdese a síndrome de burnout como unha tensión laboral crónica. Para máis información sobre esta síndrome, consultar: <http://www.estreslaboral.info/sindrome-de-burnout.html>

- **Conciliación da vida persoal, familiar e laboral.**

Traballo e familia son os papeis vitais dominantes para a maior parte de persoas ocupadas na sociedade contemporánea. Por esta razón, cando se fai referencia ao benestar integral do capital humano da empresa, aspirase a axudar á alta dirección das organizacións e aos seus empregados a crear un ambiente familiarmente responsable, buscando a conciliación entre os distintos ámbitos da vida: traballo e familia. Búscase un balance “vida-traballo”, cobrando especial relevancia un *stakeholder* ao que aínda non fixemos referencia: a familia dos empregados.

Ser responsable cos empregados e a súa familia, vai máis aló de proporcionar instrución, trátase de proverlles de ferramentas que lles permitan potenciar o seu desenvolvemento. Na situación laboral actual, onde se producen profundas transformacións sociais, culturais e económicas, o equilibrio entre o traballo e a vida familiar aparece como un aspecto fundamental para mellorar a calidade de vida das persoas, e é un factor a considerar nas empresas socialmente responsables.

En definitiva, as persoas deben protagonizar, como creadoras e como beneficiarias, o despregamento dunha empresa socialmente responsable, e convértense cada vez máis nun activo empresarial. Por esta razón, a importancia que se lle presta ao capital humano desde as empresas leva unha nova forma de comprender a sustentabilidade nas mesmas. Faise necesario incorporar novos conceptos aos principios e políticas de xestión dos recursos humanos, xa que, tal e como dicimos, é evidente que os traballadores son un activo valioso para a organización, e por tanto esta debe esforzarse por conseguir que permanezan nela. Estas novas políticas deben expoñerse dende unha aproximación na que o compromiso mutuo, da empresa co empregado e viceversa, constitúa o eixo deste enfoque co que se persegue que cada persoa asuma a súa propia responsabilidade no cambio.

3. A relación laboral desde unha perspectiva psicosocial: calidade no emprego

Como vemos, as relacións de emprego na sociedade globalizada están baseadas nunhas condicións mutuamente aceptadas, nun voluntario intercambio entre dous partes: empregado e empregador. Debemos entender que este contrato vai máis aló do impreso, é o que se coñece como contrato psicolóxico. Seguindo esta idea, Moreno, Uriarte e Topa (2010, p.217) afirman que “as organizacións xa non poden pretender manter acordos xenéricos e iguais con todos os seus traballadores”. É dicir, as empresas enfróntanse ao desafío de personalizar os acordos de emprego co fin de alcanzar un modelo no cal ambas as partes, organización e empregado, poidan satisfacer as súas necesidades a través da relación laboral. Agora ben, como a maioría de relacións humanas, as relacións de emprego non son simples nin estáticas, senón que están compostas por múltiples elementos interrelacionados, suxeitos a unha continua transformación. Por iso, en toda relación –incluídas as do emprego– inflúen unha variedade de percepcións, expectativas e crenzas que ambas as partes sosteñen en relación ás condicións establecidas.

No contexto que nos incumbe, e no que se refire aos empregados, este conxunto de expectativas móvense entre cuestións máis ou menos explícitas, como o salario, a xornada laboral, as prestacións sociais e outras vantaxes derivadas. No entanto, non menos importantes, hai outras moito menos explícitas, como as oportunidades para aprender e crecer como persoas, obter *feedback* sobre o traballo realizado, ser tratado con xustiza, conseguir recoñecemento dos seus superiores por un traballo ben feito, e traballar nunha contorna de confianza e bo clima laboral.

Engadindo unha maior complexidade á situación, debemos ter en conta que ningunha relación de emprego se desenvolve nun baleiro social, senón que está insírese nun marco de interaccións entre diversos grupos de interese; abarcando aos compañeiros de traballo, diferentes niveis directivos e o conxunto da sociedade. Así mesmo, tamén quen non participan directamente na relación de emprego (grupos que rodean ao empregado, por exemplo a familia) poden acabar influíndo nela, por medio das normas sociais e cultura compartidas. Neste sentido, a RSC ten un protagonismo crave, posto que propón, innegablemente, un achegamento prometedor á relación laboral desde unha perspectiva psicosocial.

No tratamento dos contratos psicolóxicos desde unha perspectiva da RSC, outórgaselle gran importancia da dimensión ideolóxica posto que o valor engadido desta preséntase cando as expectativas do empregado non se basean só nos seus dereitos persoais, senón na crenza de que contribuíndo á organización está a contribuír tamén a unha causa valiosa. Deste xeito, o contrato psicolóxico implica que a organización represente os principios e valores cos que a persoa se identifica e, nese sentido, a relación con esa organización promoverá condutas voluntarias, guiadas por esa vocación e eses valores. Este compromiso dos empregados coa empresa (compromiso organizacional) implica tres diferentes perspectivas. Por unha banda, o compromiso emocional, afectivo ou actitudinal, que supón a identificación dun individuo cunha organización en particular e a súa participación nela. En segundo lugar, o compromiso racional ou de continuidade, o cal se refire a que o individuo contempla a satisfacción dos seus intereses propios no seu traballo na organización. E, por outra banda, o compromiso normativo, que

fai referencia ao sentimento de obrigación ou lealdade do empregado a permanecer na organización.

En definitiva, é relevante resaltar a relación que ten a xestión do contrato psicolóxico coa xestión do compromiso dos empregados co proxecto empresarial. Como vemos, esta actuación xera efectos beneficiosos tanto no benestar do traballador como no funcionamento e produtividade da compañía. Volvemos, así, ao enfoque *win-win*² polo que a RSC repercute de forma positiva na sustentabilidade do negocio e pasa a converterse no día a día da organización. A relación directa entre a contorna de traballo e o benestar persoal dos mozos traballadores vén investigando nos últimos anos. Un estudo da Universidade de Tel-Aviv³ afirma que unha contorna laboral positiva favorece a esperanza de vida. No mesmo, remárcase a importancia de que os mozos atopen no traballo un certo respaldo emocional, posto que é un dos lugares onde pasan a maior parte do tempo da súa vida. Deste xeito, é interesante pór en marcha actividades dentro e fóra da contorna laboral para fomentar as relacións interpersoais, e fomentar a relación e os encontros; factores fortemente traballados desde a RSC.

4. Pirámide de Maslow e niveis de motivación de Barrett para a vida profesional

Como vemos, a motivación é un elemento de importancia en calquera ámbito da actividade humana, pero é no mundo das organizacións onde logra unha maior preponderancia. Isto débese ao feito de que, ao ser a actividade laboral que desempeñamos a labor que ocupa a maior parte das nosas vidas, é necesario que esteamos motivados por ela, de tal modo que non se converta nunha actividade alienada e opresora. Como se comenta no apartado anterior, estar motivado cara ao traballo carrega varias consecuencias psicolóxicas positivas, como son a satisfacción, a autorrealización, o sentirnos competentes e manter a nosa autoestima. É por iso que, a motivación dos traballadores, definida como aquilo que impulsa a unha persoa a actuar dunha determinada maneira e cun nivel de esforzo concreto, é unha fin en si mesma (Moreno, Uriarte, e Topa, 2010).

O punto de partida para estudar a motivación é o individuo, e é por isto que a motivación foi un tema complexo e de gran interese para diversos autores preocupados pola conduta organizacional⁴. Existen diversas teorías que tratan de explicar as causas, accións e consecuencias da motivación; a maioría das cales se centran en analizar as necesidades que as persoas pretenden satisfacer co seu traballo. Entre elas, podemos destacar a «xerarquía das necesidades» de Maslow.

Esta teoría parte da base de que o home é un ser con desexos e cuxa conduta está dirixida á consecución de obxectivos. Para iso, Maslow establece cinco categorías básicas de necesidades: fisiolóxicas, seguridade, sociais, estima e de autorrealización, tal e como se mostra na Figura 10.

Figura 10. Pirámide de necesidades humanas segundo Maslow



Fonte: Maslow (1954), en Moreno, Uriarte, e Topa (2010).

² Enfoque de Porter e Kramer (2006) no que se defende que os comportamentos empresariais socialmente responsables achegan á empresa unha mellora da súa competitividade.

³ Información extraída de: <http://www.muypymes.com/2011/08/18/unha-contorna-laboral-negativo-inimigo-de-a-esperanza-de-vida>

⁴ Tales como poden ser Maslow, McClelland, Alderfer, Herzberg ou Vroom (Moreno, Uriarte, e Topa, 2010).

Aplicando esta teoría ao mundo das organizacións, a necesidade fisiolóxica tradúcese en conseguir un emprego que permita gañar o suficiente para poder vivir dignamente, e a necesidade de seguridade quedaría reflectida no desexo de estabilidade laboral. Respecto das necesidades sociais, estas concretaríanse na empresa, nas necesidades cos compañeiros, a participación nas actividades sociais, culturais, deportivas, círculos de calidade, traballos en equipo, etc. Pola súa banda, en canto á necesidade de estima, esta refírese ao recoñecemento no ámbito laboral; mentres que, finalmente, a necesidade de autorrealización, segundo Maslow, é difícil de satisfacer, polo que se transforma na utopía que guía o día a día das persoas.

Pola súa banda, Barrett vai máis aló, e establece que este proceso de cambio persoal, despunta o recoñecemento da importancia das relacións cos outros como motor de desenvolvemento persoal. Deste xeito, relaciónase a autorrealización das persoas (e por tanto, dos traballadores) coa identificación con determinados grupos. É dicir, neste sentido, a autoestima comeza a relacionarse moito máis coa contribución ao ben común. Para comprender esta teoría, Barrett propón un modelo no que liga o tres tipos de necesidades –persoais, profesionais e organizacionais– a sete planos diferentes, tal e como se mostra na seguinte figura (Figura 11).

Figura 11. Niveis de motivacións segundo Barrett

Necesidades	Motivacións persoais	Motivacións profesionais	Motivacións organizativas
Espirituais	Ser útil	Global	Conciencia de unidade (dereitos humanos, tolerancia...)
	Deixar pegada	Comunidade	Inclusión (conciencia ambiental, compromiso comunidade, liderado...)
	Abrazar unha causa	Realización e logros colectivos (misión)	Cohesión interna (confianza, integridade, cooperación)
Mentais	Crecedemento persoal; realización e logro	Cambio e evolución (responsabilidade asumida)	Transformación (mellora continua, aprendizaxe, innovación, traballo en equipo)
Emocionais	Diferenciación	Autoestima (desenvolvemento profesional)	Autoestima (sistemas e procesos)
	Relación	Relacións (pertenza)	Relacións (comunicación, satisfacción cliente)
Físicas	Seguridade	Supervivencia (aspectos económicos, disciplinas)	Supervivencia (ganancia valor accionista...)
	Fisiolóxicas		

Fonte: Moreno, Uriarte, e Topa (2010, p.244).

En definitiva, e seguindo a liña deste traballo, o autor defende a tese de que as organizacións son organismos vivos, cuxas motivacións son similares ás das persoas. Cada organización ten a súa propia personalidade, polo que a súa cultura estará sustentada nun conxunto de crenzas e supostos complexos que conforman un modelo mental acerca de como cre a xente da empresa que debería ser o mundo. Por iso, o papel da RSC neste sentido é clave, xa que, por unha banda, si a empresa desexa lograr un éxito perdurable, debe desenvolver unha cultura e unha identidade propias, baseadas nas motivacións colectivas e os valores compartidos por todas as persoas que traballan na compañía. E, por outra banda, se as empresas recoñecen que os seus empregados –como persoas–, teñen outro tipo de necesidades, derivadas doutros planos de identificación, deberán brindar oportunidades para satisfacelas, xa que pola contra estarán a limitar as súas posibilidades de éxito ao cernar a achega ao ben común.

5. O salario emocional: unha aposta pola calidade de vida

Como se vén tratando no presente traballo, hoxe en día, un emprego considérase moito máis que un lugar para gañar diñeiro e desenvolver o perfil profesional. É importante que a empresa sexa consciente do que implica individualmente para cada mozo o seu lugar de traballo, facelo sentir cómodo e confiado de achegar novas ideas para mellorar os seus procesos. Deste xeito, o soldo (entendido en termos económi-

cos) a día de hoxe non é a retribución máis importante para os empregados, senón que se fai indispensable a procura de motivacións emocionais na empresa para xerar a maior pertenza e produtividade posibles. Tal e como adiantamos en apartados anteriores, estamos a falar do denominado salario emocional.

O salario emocional é un factor crave no desenvolvemento e a motivación dos empregados. Consiste en ofrecer á traballadores calidade de vida, onde as dinámicas laborais combínanse perfectamente co seu tempo libre, así como as relacións familiares e sociais. Actualmente, é imprescindible que o traballador sinta cómodo e seguro no seu lugar de traballo, polo que a empresa deberá proporcionar aos seus profesionais un lugar ou espazo de pertenza e fomentar que sinta afianzado cos obxectivos, valores e políticas que o involucran como acode e non só como empregado. En relación ás teses dos autores que destacamos no apartado anterior, o segredo está na motivación, e existen diferentes factores ou “prestacións emocionais” que inflúen de maneira innegable na mesma⁵:

- A formación ofrecida pola empresa. A aprendizaxe.
- Que o empregado sexa consciente do que se espera del.
- A calidade na relación e comunicación cos superiores.
- A posibilidade de expresar ideas e suxestións, así como poder actuar e contribuír noutras áreas.
- Oportunidades de ascenso e promoción. Retos profesionais.
- Un bo ambiente laboral.
- Equidade entre os compañeiros.
- Flexibilidade de horarios, liberdade e seguridade.
- Un alto nivel de autonomía nas tarefas.
- Coñecemento e recoñecemento dos logros do traballador por parte dos seus superiores. Sentirse recompensado, recoñecido e apreciado.

Pois ben, as empresas que se deixen levar por estes principios, serán as que adquiren maiores vantaxes competitivas e sexan máis atractivas para os perfís humanos de maior potencialidade, entre eles os mozos máis cualificados. Desta maneira, enerxías, tempo e diñeiro da empresa, deberán ser canalizados, tamén, para mellorar o ambiente laboral, propiciar o desenvolvemento profesional, persoal e social do traballador, e elevar a moral e a motivación. Por conseguinte, é indiscutible que para crear maiores ferramentas de motivación entre os empregados, é necesario saber que esperan da súa empresa e así motivar a maneira en que, cada un individualmente, poida chegar ao crecemento común; sendo este un obxectivo indiscutible da Responsabilidade Social Corporativa.

Conclusións e discusión de resultados

As organizacións son organismos vivos, cuxas motivacións son similares ás das persoas. Cada organización ten a súa propia personalidade, polo que a súa cultura estará sustentada nun conxunto de crenzas e supostos complexos que conforman un modelo mental acerca de como cre a xente da empresa que debería ser o mundo. Por iso, o papel da RSC neste sentido é clave, xa que, por unha banda, se a empresa desexa lograr un éxito perdurable, debe desenvolver unha cultura e unha identidade propias, baseadas nas motivacións colectivas e os valores compartidos por todas as persoas que traballan na compañía. E, por outra banda, se as empresas recoñecen que os seus empregados –como persoas–, teñen outro tipo de necesidades, derivadas doutros planos de identificación, deberán brindar oportunidades para satisfacerlas, xa que pola contra estarán a limitar as súas posibilidades de éxito ao cernar a achega ao ben común.

En definitiva, as empresas que se deixen levar por estes principios, serán as que adquiren maiores vantaxes competitivas e sexan máis atractivas para os perfís humanos de maior potencialidade, entre eles os mozos máis cualificados. Desta maneira, enerxía, tempo e diñeiro da empresa, deberán ser canalizados, tamén, para mellorar o ambiente laboral, propiciar o desenvolvemento profesional, persoal e social do traballador, e elevar a moral e a motivación. Por conseguinte, é indiscutible que para crear maiores ferramentas de motivación entre os empregados, é necesario saber que esperan da súa empresa e así motivar a maneira en que, cada un individualmente, poida chegar ao crecemento común; sendo este un obxectivo indiscutible da Responsabilidade Social Corporativa.

⁵ Información extraída o 13 de xuño de 2015 de: http://www.elemplo.com/colombia/investigacion_laboral/salario-emocional-estrategias-para-fidelizar-a-os-seus-emplegados--/8801711

Referencias bibliográficas

- Abad, F. (2001). *La empresa que viene: Responsabilidad y acción social en la empresa del futuro*. Madrid: Fundación Empresa y Sociedad.
- Ena, B., e Delgado, S. (2012). *Recursos humanos y responsabilidad social corporativa*. Madrid: Paraninfo.
- Moreno, A., Uriarte, L. M., y Topa, G. (Coords.). (2010). *La responsabilidad social empresarial: Oportunidades estratégicas, organizativas y de recursos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Pérez, M. J. e Loro, S. (2012). Responsabilidad Social Corporativa Global y Voluntariado Corporativo para el Desarrollo. En Fundación CODESPA, *Voluntariado Corporativo para el Desarrollo: Una herramienta estratégica para integrar la empresa y empleados en la lucha contra la pobreza* (pp. 25-31). Unión Europea: Autor. Recuperado el día 27 de enero de 2014 en: https://www.codespa.org/empresas/voluntariado_corporativo_para_el_desarrollo
- Pizzolante, I. (2009). *De la responsabilidad social empresarial a la empresa socialmente responsable*. Madrid: Ciencias Sociales.
- Porter, M. E., y Kramer, M. R. (2006). Estrategia y sociedad: El vínculo entre ventaja competitiva y responsabilidad social corporativa. *Harvard Business Review*, 48(12), 42-56.



Patrícia Araújo
IPAM-Instituto Português de
Administração e Marketing [Porto
e Lisboa]
Universidade Católica Portuguesa
do Porto

Rosina Fernandes
ESEV e CI&DETS – Instituto
Politécnico de Viseu

The M.O.D.E.L Profile: Proposing a Teacher’s Profile for Formal Curricular Units Promoting Transferable Skills in Higher Education

Abstract

Labor market is changing rapidly all over Europe, due to globalization and technology, affecting workers and organizations. Employability of university graduates is particularly relevant on the agenda of European Union countries, with growing attention to university-to-work transition. In this paper, we reflect on higher education institutions interventions focusing specifically in formal Curricular Disciplines that aim to promote Transferable Skills (CDTS) and at last, we propose a profile of the teacher-facilitator of CDTS. The M.O.D.E.L. profile proposes that these teachers have mastery in these areas: “M”: Modelling, from Bandura’s Perspective; “O”: Orientation to Andragogy; “D”: Development, with focus on human development; “E”: Education, with a higher education degree preferably in Social Sciences; and “L”: Leadership, besides, being a leader, the teacher must master self-leadership and leadership skills promotion in students. We hope this paper kick starts the debate on CDTS and the construction of an integrated approach of a teacher’s profile.

Key-words: Transferable Skills; Employability; Teacher; Higher Education.

Introduction

Labor market is changing rapidly all over Europe, due to globalization and technology, affecting all type of workers and organizations. Also, the employee-organization relationship have been changing, generating all new types of labor relations (Araújo, 2015) quite different from those of decades ago and thus new types of career are emerging and being described by scientific research in different countries and in many areas (Araújo & Fernandes, 2015), for which workers need to be prepared with new sets of skills for the future. Particularly, employability of uni-

versity graduates is particularly high on the agenda topics in European Union countries which, “enforced by political decisions and the so-called Bologna process (...) are reforming most university curricula so that they approach the Anglo-American model” (Hennemann & Liefner, 2010, p. 215). Portugal is no exception, with growing attention to university-to-work transition research rising (Vieira, 2012) and the search for new approaches becoming each day more crucial. Organizations and employers also ask for the development of Transferable Skills (TS) in graduates, for example, problem solving, leadership, communication, teamwork among others and defend that, if higher education is to meet the needs of the economy it must seek actively to develop these core competences (Bennett, Dunne, & Carré, 1999).

Although, the issue of transferable competencies or skills promotion and methodologies to do so is not new (Carnevale, Gainer, & Meltzer, 1988) the debate is far from over. One of the most relevant proposals to promote graduate TS has been the creation of formal curricular disciplines. Those core competences have been called a variety of designations: soft skills, employability skills, core competencies/skills, key skills, common skills, transferable skills, generic skills, work skills and basic skills, among others. Furthermore, much attention has been paid to the interventions per se, and less attention to the profile of the teacher-facilitator of ‘Curricular Disciplines that aim to Promote Transferable Skills’ (CDTS).

In this brief paper, we choose to call them transferable skills and our aim is to reflect on interventions implemented in HE institutions with the goal of promoting those skills development, focus specifically in the formal CDTS and at last, we propose a possible profile of the teacher-facilitator of CDTS.

Skills and competences? Transferable skills, soft-skills and many other designations?

McClelland’s work, in 1973, called *Testing for competence rather than for “intelligence”* sets the beginning of the discussion on competence. This never-ending and rich debate recognizes that competence as a predictor of work performance and success, is as important as academic degree or knowledge (Ennis, 2008).

Competences are seen as a construct that “involves inferring the existence of a concept that is not directly measurable or observable (i.e., a construct) based upon related information that is measurable or observable (i.e., indicators of a construct)” (Lahti, 1999, p. 60).

Nowadays, labor market and employers seek much more than knowledge or technical skills, in this sense graduates should be equipped with a wide range of skills. “Applicants need to be able to demonstrate their core transferable skills in addition to their academic success” (Raybould & Sheedy, 2005, p. 263). More than fifty years ago, referring to the promotion of core competencies, it was defended that it was important the “instruction in skills suitable to play a part in the general division of labor” with recommendations that “what is taught should be taught in such a way as to promote the general process of the mind” (Robbins, 1963 cited by Bennett et al., 1999, p. 71).

The designation soft-skills, in our opinion, was never a successful or fair one. It seems to remove some importance of the matter by calling it ‘soft’ has opposed to hard skills, and it does not allow the recognition of the scientifically approach of promoting the human development, for which so many social sciences have strived to achieve. So, we chose, from now on, to designate these skills as transferable skills because it is more in the line with the promotion of human development approach.

Transferable skills: What is happening in higher education institutions?

Higher education institutions have undoubtedly been trying to improve programs to promote TS. Several TS have been identified in specific studies on university graduates and employers needs throughout time: basic skills (learning, writing, calculus), active listening and oral communication, continuous learning skills and adaptability, creative thinking, self-motivation, leadership (Carnevale et al., 1988), planning and organization (Smith, Wolstencroft, & Southern, 1989), creativity and innovation (Hamel & Prahalad, 1990), self-management, managing people and tasks, ability to mobilize other people to innovation and change (Evers, Rush, & Berdrow, 1998), emotional intelligence and human relations skills (Morand, 2001), mathematical skills, foreign languages, business orientation, ability to help other promote teamwork and conflict management (Cabral-Cardoso, Estêvão, & Silva, 2006), critical thinking skills (Rosenberg, Heimler, & Morote, 2012), among many others.

Besides scientific research, professional associations and consultants also have a word to say about the future of TS: professional creative problem solving, provocative inquiry, strategic imagination, agility and resilience (Bodell, 2014, March 08); resilience, optimism, adaptability, integrity, proactivity and empathy (Prince, 2012, April 5); and more recently perceptiveness, patience, stress management-growth mindset, self-awareness, skills to forgive and forget, mentoring/coaching skills, self-promotion skills, savvy in handling office politics, networking, negotiation and presentation skills (Han, 2016).

The Leadership Portal, based upon the report *The future of jobs* (World Economic Forum, 2016), estimates that more than 35% of skills considered relevant today will change within a few years (Portal da Liderança, 2016, Janeiro 21), suggesting some key-skills facing the forth industrial revolution¹ will be: complex problem resolution, critical thinking, creativity, people management, emotional intelligence, decision making, negotiation and cognitive flexibility.

In a digital era, TS will evolve to include digital skills: according to Exame magazine the five key-skills of the future are: basics programming, mobile devices knowledge, digital culture, cloud familiarity, cybersecurity and notions of data analysis (Gasparini, 2016, Janeiro 15).

The benefits of promoting these TS in higher education students are undeniable: increased confidence, better performance in interviews, more adaptability to change, higher work performance and holistic growth (Wats, 2009). According to the author's study, which gathered opinions from students, employers and recruiters, the best methods for promoting TS are: first, 80% refer experiential learning; secondly, role-play; followed by team work methods, case studies and extra-curricular activities (Wats, 2009)

Some authors defend the need to create formal systems to promote TS in higher education (Fugiero, 2006, August; Moss & Tyler, 2001), either through methodologies of coaching or formal disciplines or through the intentionality of curricula construction (Bauer & Przygodda, 2003; Laubeova & Klimova-Alexander, 2006).

Drummond, Nixon, and Wiltshire (1998, p. 21) frame the several existing initiatives to promote TS in three types: (i) "Embedded or integrated development", promoting TS within the curricula (ii) "Parallel (or stand-alone) development", promoting TS in stand-alone modules which, according to the authors is not very welcome by students; and at last, (iii) "Work placements or work-based projects", which is the most accepted approach from the employers point of view. In our perspective, one of the reasons that stand-alone modules may not be very welcome by students is exactly the teacher-facilitator profile and, more accurate, the lack of a profile as well as recruitment and selection practices to choose the most adequate professional. In this sense, training higher education practices should assume a role of service to the holistic development of its students, using an integrating vision of skills to promote what Campos (1993) called the 'personal competent system'.

The M.O.D.E.L Profile for Teachers-facilitators of Curricular Disciplines to promote Transferable Skills

Although much has been made by higher education institutions, student's perceptions are still not very positive.

It is of deep concern that a fairly high percentage of students at the end of their course did not feel they had received formal instruction or additional help in the development of transferable skills, especially in view of the fact that these courses professed to be developing these skills and the skills were being used by the students on a daily basis to assess their knowledge based learning, if nothing else. (Kemp & Seagraves, 1995, p. 329)

According to the authors "radical rethinking of course structuring and delivery is required if these skills are to be addressed seriously in higher education" (p.239) .

Since many research focus on the When (at which point of a higher education does the promotion of TS fits better), the How (Which approach to use) and the What (which TS to promote), upon reflection, we found that the focus should also include the Who.

The teacher-facilitator of CDTS is the center of the learning, but it is still common that curricular disciplines promoting TS are lectured by teachers selected randomly or, even worst, teachers that need a few hours to complement their work hour schedule, and so, little attention is given to the teacher's vocations and skills. To address this issue, we propose the M.O.D.E.L. profile (Figure 1).

¹ It is foreseen that the 4th revolution will included advance robotics, autonomous transportation, artificial intelligence, advanced materials, biotechnology and genomics.

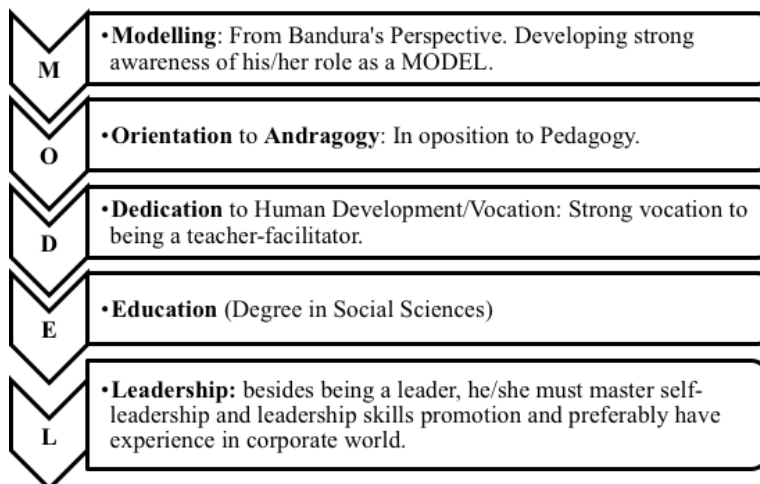


Figure 1. Proposing The M.O.D.E.L. Profile for Teachers-facilitators of Curricular Disciplines that aim to promote Transferable Skills (CDTS).

A teacher-facilitator of CDTS should see him/her self as a model, according to Bandura's approach (Bandura, 1977, 1997). Everything he or she is or does is seen as a model, and students will model their behavior.

He or she should have specific training in social sciences, namely psychology, sociology and similar, in order to promote the human development as an holistic issue, and simultaneous he or she should have the will and vocation to do so.

Furthermore, he or she should master andragogy techniques in opposition to pedagogical approaches (Imaginario, 2004; Imaginario & Castro, 2011; Knowles, 1984). Amongst andragogic practices nowadays, we can consider the constant adaption to student's life, including new technologies, as it has been suggested by several authors:

Future activities and methods should tap the tools that are increasingly used by today's students. The use of common social networking tools should be incorporated from an academic perspective to enhance communication skills and connect students to the learning process. Blogs could be used to enhance written communication through the development of streams of thought or as tools for providing student-directed project assistance. Second Life and social utilities can also be utilized in group projects for virtual meetings or to bring together students having common career aspirations. (Beard & Schwieger, 2008, p. 230)

While cooperative education programs can provide an ideal vehicle to bridge the gap between the world of work and the world of education, "curriculum developers must be vigilant and ensure that they understand the world of work, and thus the competencies demanded of business graduates" (Hodges & Burchell, 2003, p. 20). So, a teacher-facilitator promoting CDTS should have leadership experience, preferably in corporate world. For example, Klink, Boon, and Schlusmans (2007), defend the construction of curricular programs that reflect market demands integration them into the teaching-learning process.

On the other hand, there in an issue of leadership style in the classroom. Frequently and traditionally, teachers assume an autocratic and occasionally a democratic leadership style. Although autocratic style in need in some disciplines, in Curricular Disciplines promoting TS, we defend the use of transformational leadership style (Bass, 1990), since he or she should focus on the development of their followers (the students). According to the author, transformational leadership has five pillars: idealized influence (charisma), inspirational motivation, intellectual stimulation, and individualized consideration. Transformational leaders transform followers personal values and self-concepts, move them to higher levels of needs and aspirations and raise the performance expectations of their followers.

Final considerations and future research

Research on potential profiles of teacher-facilitators of curricular disciplines promoting TS is almost inexistent. Educators who promote TS in higher education face many challenges, namely the fact that “activities geared toward teaching soft skills may sacrifice content for lectures (...)”; the end product of educating students on soft skills is often elusive and difficult to document (...) [and that], anecdotally, many students discount material that they will not be tested on” (Anthony & Garner, 2016, p. 361).

On the other hand, higher education institutions face some challenges: often they do not have the freedom or the possibility to recruit and select teacher-facilitators of CDTS, based on the profile proposed, and they face financial constraints.

Nevertheless, given the rising importance of TS promotion in higher education, changes must be made. In our opinion - and experience - the teacher-facilitator of transferable skills curricular disciplines is, above all, a Model. He/she wants to promote TS, masters human development and andragogy practices and should use a transformational leadership style. It is imperative that research on TS teacher's profile jump starts all over the world. We hope this paper kick starts the debate on curricular disciplines promoting TS and the construction of an integrated approach of a teacher's profile, which will have impacts on recruitment and selection practices in higher education institutions, and, in the future, in the success of promoting TS in higher education.

References

- Anthony, S., & Garner, B. (2016). Teaching Soft Skills to Business Students. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(3), 360-370. doi: 10.1177/2329490616642247
- 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., & Fernandes, R. (2015). Conceitos emergentes na investigação sobre a carreira. Comunicação apresentada no XVII Congresso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formação para o Trabalho, Santiago de Compostela, Espanha.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bass, B. M. (1990). Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bauer, W., & Przygodda, K. (2003). New learning concepts within the Germany system of vocational education and training. *European Educational Research Journal*, 2, 22-40.
- Beard, D., & Schwieger, D. (2008). Integrating Soft Skills Assessment through University, College, and Programmatic Efforts at an AACSB Accredited Institution. *Journal of Information Systems Education*, 19(2), 229-240.
- Bennett, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(1), 71-93. doi: citeulike-article-id:7948012
doi: 10.1023/a:1003451727126
- Bodell, L. (2014, March 08). Soft Skills for the Future from <https://www.td.org/Publications/Magazines/TD/TD-Archive/2014/03/Soft-Skills-for-the-Future>
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V., & Silva, P. (2006). *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: Perspetiva dos Empregadores e dos Diplomados [Transferable Skills of Graduates of Higher Education: Perspective of Employers and Graduates]*. Guimarães, Portugal TecMinho/Gabinete de Formação Contínua Universidade do Minho.
- Campos, B. (1993). Consulta Psicológica nas Transições Desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 9, 5-9.

- Carnevale, A. P., Gainer, L. J., & Meltzer, A. S. (1988). *Workplace Basics: The Skills Employers Want*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Drummond, I., Nixon, J., & Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, 6(1), 19 - 27.
- Ennis, M. (2008). Competency Models: A Review of the Literature and The Role of the Employment and Training Administration (ETA).
- Evers, F. T., Rush, J. C., & Berdrow, I. (1998). *The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability*: Wiley.
- Fugiero, M. (2006, August). *An investigation of interpersonal soft skills: What differences exist by race and gender in the ability to access occupations requiring greater 42 amounts of soft skills?* . Paper presented at the Annual meeting of the American Sociological Association, Montreal, Quebec, Canada. . http://www.allacademic.com/meta/p103164_index.html
- Gasparini, C. (2016, Janeiro 15). 5 competências tecnológicas que serão obrigatórias no futuro. *Exame*. <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/5-competencias-tecnologicas-que-serao-obrigatorias-no-futuro>
- Hamel, G., & Prahalad, C. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79-91.
- Han, L. (2016). Soft Skills List – 28 Skills to Working Smart. Retrieved Abril 2016, from <https://bemycareercoach.com/soft-skills/list-soft-skills.html>
- Hennemann, S., & Liefner, I. (2010). Employability of German Geography Graduates: The Mismatch between Knowledge Acquired and Competences Required. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(2), 215–230.
- Hodges, D., & Burchell, N. (2003). Business Graduate Competencies: Employers' Views on Importance and Performance. *Asia-Pacific Research Report Journal of Cooperative Education and Training*, 4(2), 16-22.
- Imaginario, L. (2004). Andragogia. *Formar*, 46-50, 3-9.
- Imaginario, L., & Castro, J. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e Educação de Adultos*. Porto: LivPsic.
- Kemp, I., & Seagraves, L. (1995). Transferable skills--can higher education deliver? *Studies in Higher Education*, 20(3), 315-329.
- Klink, M., Boon, J., & Schlusmans, K. (2007). Competências e ensino superior profissional: presente e futuro. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40(1), 72- 89.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lahti, R. K. (1999). Identifying and Integrating Individual Level and Organizational Level Core Competencies. *Journal of Business and Psychology*, 14(1), 59-75.
- Laubeova, L., & Klimova-Alexander, I. (2006). Developing transferable skills in interdisciplinary policy related context in higher education (Working papers on teaching and learning). Retrieved Abril 2016, from http://web.ceu.hu/crc/publication/KlimovaAlexander_Laubeova_2006.pdf
- Morand, D. A. (2001). The Emotional Intelligence of Managers: Assessing the Construct Validity of a Nonverbal Measure of "People Skills". *Journal of Business and Psychology*, 16(1), 21-33. doi: 10.1023/a:1007831603825
- Moss, H. E., & Tyler, L. K. (2001). The limits of a localized account of conceptual knowledge: Reply to Kiefer and Spitzer. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 470-471.
- Portal da Liderança. (2016, Janeiro 21). As 10 competências chave para prosperar na Quarta Revolução Industrial. Retrieved Abril 2016, from <http://www.portaldalideranca.pt/conhecimento/competencias/4752-as-10-competencias-chave-para-prosperar-na-quarta-revolucao-industrial>

- Prince, E. (2012, April 5). What are the future soft skills we need to focus on developing?, *Training Zone*. Retrieved from <http://www.trainingzone.co.uk/community/blogs/emma-sue-prince-unimenta/what-are-the-future-soft-skills-we-need-to-focus-on>
- Raybould, J., & Sheedy, V. (2005). Are graduates equipped with the right skills in the employability stakes? *Industrial and Commercial Training*, 37(5), 259-263. doi: 10.1108/00197850510609694
- Rosenberg, S., Heimler, R., & Morote, E. S. (2012). Basic employability skills: A triangular design approach. *Education and Training*, 54(1), 7-20. doi: 10.1108/00400911211198869
- Smith, D., Wolstencroft, T., & Southern, J. (1989). Personal transferable skills and the job demands on graduates. *Journal of European Industrial Training*, 13(8). doi: 10.1108/EUM00000000000207
- Vieira, D. A. (2012). *Transição do ensino superior para o trabalho: O poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais*. Porto: Politema, Fundação Politécnico do Porto/Vida Económica.
- Wats, M. (2009). Developing Soft Skills in Students. *International Journal of Learning*, 15(2), 1-10.
- World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Geneva: World Economic Forum.



Rosina Fernandes

ESEV e CI&DETS – Instituto
Politécnico de Viseu

Patrícia Araújo

IPAM-Instituto Português de
Administração e Marketing [Porto
e Lisboa]

Universidade Católica Portuguesa
do Porto

Emília Martins

ESEV e CI&DETS – Instituto
Politécnico de Viseu

Francisco Mendes

ESEV e CI&DETS – Instituto
Politécnico de Viseu

Cátia Magalhães

ESEV e CI&DETS – Instituto
Politécnico de Viseu

Comportamento de Jovens Consumidores: Orientações para a Educação Social na promoção do Consumo Frugal, Ético e Sustentável

Resumo

O comportamento do consumidor é um campo científico em franco desenvolvimento, contudo, os valores consumistas da sociedade atual e os seus impactos têm sido pouco explorados. A essência da cultura consumista é a contínua expansão de desejos e necessidades, numa tentativa de expressar identidade e atingir a felicidade. No entanto, as pessoas, em geral, que valorizam a riqueza e estatuto, tendem a apresentar mais problemas relacionados com a depressão e ansiedade, enquanto, no caso particular dos jovens, estes demonstram menores níveis de felicidade, maior risco de depressão e de psicopatologias sociais (DeAngelis, 2004). Assim, procurou-se neste trabalho: explorar a problemática dos valores consumistas e seus impactos na sociedade atual; abordar a temática do comportamento dos consumidores jovens; e, finalmente, propor estratégias de intervenção no âmbito da educação para o consumo frugal, ético e sustentável, direcionadas para profissionais que atuam em contextos educativos, nomeadamente os educadores sociais.

Palavras-chave: Comportamento do Consumidor; Jovens; Ético, Frugal e Sustentável; Educação Social.

Introdução

Vivemos numa era desafiante, em que tudo é célere e efêmero. A acumulação de bens parece constituir o centro da vida de muitas pessoas, incluindo os mais jovens, muitas vezes sem que disso se apercebam. Neste sentido, o estudo do comportamento do consumidor, na atualidade, revela-se pertinente, constituindo-se um campo em progressivo desenvolvimento na comunidade científica (Souza, 2013). Com efeito, esta é uma área de estudo com potencial de evolução atendendo a que os

valores consumistas da sociedade atual e seus impactos não têm sido ainda suficientemente abordados pelos investigadores. Para além disso, a compreensão deste fenómeno nas faixas etárias mais precoces da população, parece-nos essencial, no sentido de se sustentar com evidência científica a intervenção junto dos mais jovens. Esta passará sobretudo pela prevenção e, neste âmbito, o papel da Educação para o Consumo, enquanto subárea da Educação para a Cidadania (Ministério da Educação, 2006), revela-se um campo com potencial no que se refere à intervenção de agentes educativos, como educadores, professores, psicólogos, sociólogos, educadores sociais, animadores socioculturais, entre outros profissionais que atuam ao nível da educação em diferentes espaços do quotidiano dos jovens.

É neste sentido que procuramos refletir sobre a problemática dos valores consumistas e seus impactos na sociedade atual, procurando explorar alguns contributos presentes na literatura sobre comportamento dos consumidores jovens, por forma a apresentar propostas de intervenção neste âmbito que possam ser desenvolvidas por profissionais que se encontram no ponto de encontro entre a área da educação e a da intervenção social, lugar privilegiado de atuação dos educadores sociais (Carvalho & Baptista, 2004).

Comportamento do consumidor: o caso particular dos jovens

O comportamento do consumidor refere-se aos “processos em que o indivíduo ou os grupos, compram, usam ou dispõem de serviços ou ideias para satisfazer suas necessidades e desejos” (Abreu & Baptista, p. 3). Os estudos nesta área têm-se limitado a certas abordagens centradas no comportamento de compra e venda ou padrões de estilo de vida e, em consequência, este campo de investigação acaba por contribuir parcamente com novos conhecimentos para a compreensão e intervenção nesta era que se pode caracterizar pelo hiperconsumo (Mick, 2016).

A essência da cultura atual consumista parece ser a contínua expansão de desejos e necessidades, numa tentativa de expressar identidade e atingir a felicidade, através do ato de comprar e da acumulação de bens (Lipovetsky, 2010). Esta procura de uma felicidade, que se pode considerar irreal, a partir de prazeres instantâneos e efémeros que o consumismo proporciona, tem conduzido, segundo o autor, a uma vivência autocentrada e individualista com repercussões, certamente, ao nível do bem-estar e saúde mental dos sujeitos. Com efeito, alguns estudos apontam que as pessoas que valorizam a riqueza e o estatuto social, apresentam, geralmente, mais problemas de saúde como depressão e ansiedade (DeAngelis, 2004). O autor acrescenta que no caso particular dos jovens, estes revelam menores níveis de bem-estar, maior risco de depressão e de psicopatologias sociais.

Atendendo aos impactos dos valores consumistas na sociedade atual referidos anteriormente, parece haver algum consenso na comunidade científica que aponta para a importância da promoção de um comportamento de consumo ajustado, desde cedo, com especial relevância na faixa etária dos jovens (Medeiros, Diniz, Costa & Pereira, 2015) que iniciam a aquisição de bens, frequentemente, sem uma preparação e reflexão consciente que lhes permita efetuar as melhores escolhas para si, com reflexo nos outros e com implicações para a sociedade e ambiente em que vivemos.

São diversas as abordagens que nos permitem compreender este comportamento de consumo, que se espera ajustado, nos mais jovens e na população em geral. Ao nível terminológico, é possível encontrar uma enorme variedade em volta do debate do consumo: ecológico, sustentável, verde/green, solidário, responsável, frugal, ético, entre outros. Optou-se, neste trabalho, por abordar o constructo de forma tripartida, entendido enquanto: frugal, ético e sustentável. De acordo com Argandoña (2010) o consumo frugal refere-se à não acumulação de bens, a um consumo equilibrado e poupado (por outras palavras, responsável), o que implica a adoção de um estilo de vida simples, orientado para a qualidade de vida não dependente dos excedentes materiais e, por isso, frugal. Os estudos no âmbito da frugalidade são ainda ambíguos e escassos, mas podemos apontar a ideia consensual de que “uma pessoa frugal, adota voluntariamente um estilo de vida simples” (Argandoña, 2010, p. 2). Segundo o autor, geralmente, estas pessoas não procuram a acumulação de bens ou mais aquisições, evitando o stress associado a estas tarefas, valorizando a qualidade de vida assente, por exemplo, nas relações com os outros (família, amigos...). Esta noção de frugalidade relaciona-se com questões ambientais, pelo que a expressão consumo sustentável (também designado de ecológico, verde/green), segundo o autor, encontra-se também aqui presente, orientada para a valorização da possibilidade de continuidade da vida na Terra. O que, por sua vez, se pode associar ao consumo ético, em que o indivíduo revela maior consciência e valorização de aspetos morais relacionados com a cidadania, implicando, de acordo com o autor, por exemplo, selecionar a aquisição de bens atendendo à origem dos produtos ou respeito por direitos humanos na sua produção.

Estes conceitos encontram-se, inevitavelmente interrelacionados. A promoção do consumo ético tem-se focado, essencialmente, no consumo ecológico, no entanto, é importante refletir que, apesar das excelentes intenções, as medidas políticas presentes no nosso quotidiano de consumo, como o incentivo à utilização de sacos reutilizáveis, à separação do lixo ou à compra de produtos orgânicos provenientes da

produção nacional “tem-nos educado para sermos ecológicos/as, (...) conscientes, reflexivos/as, éticos/as, mas sempre consumidores/as” (Beck, Henning, & Vieira, 2014, p.107). Neste sentido, o primeiro vetor que apontamos no parágrafo anterior, relativo à opção por um consumo frugal, parece-nos complementar estas ideias de ética e sustentabilidade, na medida em que não podemos continuar a criar hiper-consumidores, de tudo, em quantidade e em qualidade, caminhando para a acumulação. É neste contexto que, no ponto seguinte, apontaremos algumas linhas de orientação na promoção, também, da frugalidade. Estas propostas de ação parecem-nos fundamentais, em particular, para a intervenção junto dos jovens, constituindo-se como a próxima geração que já herda um planeta com diversificadas problemáticas.

Com efeito, as estratégias de marketing “estão cada vez mais orientadas para levar os adolescentes a comprarem impulsivamente” (Lins, 2013, p. 238). Segundo o autor, um estudo com jovens portugueses, encontrou correlações positivas entre a compra por impulso, o prazer nas compras e os valores materialistas. De facto, a compra compulsiva e o hiperconsumo estão a aumentar nos jovens (Araújo, 2016), que serão os próximos habitantes do planeta. Estes valores começam a tornar-se um problema de saúde pública, uma questão ambiental e planetária, com a geração e acumulação de lixo excessivo, a poluição e o aumento de condições de trabalho desumanas em muitos países. A comunidade científica tem começado a ponderar soluções para lidar com estes impactos (Araújo, 2016), procurando, por exemplo, as lições do oriente e do budismo (Mick, 2016) ou orientações do mundo dos negócios, nomeadamente da Lean Philosophy. Movimentos como o Buy Nothing Today procuram sensibilizar os jovens para a importância da frugalidade. Com efeito, Tighe (2011), neste contexto, defende que a espécie humana irá experimentar uma era pós-materialista, durante a qual se afastará dos valores materialistas pós-grandes guerras e recessões económicas, que a fará orientar-se para as áreas fundamentais da vida além dos bens materiais.

Neste âmbito, o papel dos profissionais de educação, a par da família, grupo de pares e comunidade em geral, revela-se fundamental nos dias de hoje ao nível da educação para o consumo, como veremos em seguida.

Orientações e linhas de ação para profissionais de educação: a especificidade do papel do Educador Social na educação para o consumo

Nesta secção, procuraremos concretizar linhas de ação especificamente orientadas para profissionais que intervêm, direta ou indiretamente, em contextos de promoção de aprendizagens formais, não-formais ou informais, como por exemplo, educadores, professores, psicólogos, sociólogos, educadores sociais, animadores socioculturais, entre outros. Pretende-se apresentar ideias, abordagens e ações que facilitem a intervenção no terreno, de modo a potenciar a promoção do desenvolvimento de consumidores críticos e responsáveis, que adotem um comportamento de consumo sustentável, ético e frugal.

Optou-se por centrar as propostas que apresentaremos em seguida no papel específico de um profissional, o educador social, com uma história recente no nosso país, mas com um espaço privilegiado de atuação junto dos mais jovens, por se inserir em contextos diversificados de intervenção onde estes se encontram (por exemplo, escolas, centros de atividades de tempos livres, associações culturais, desportivas e recreativas, entre outras) e por adotar estratégias pedagógicas com o fim de formar cidadãos com e para a sociedade. Para além disso, considera-se que o Educador Social assume uma posição privilegiada neste campo de atuação, atendendo a que se constitui como um profissional do bem-estar, apoiando o indivíduo, grupo ou comunidade na procura de felicidade (Cardoso, 2006, cit. por Fernandes, Martins, Mendes, & Xavier, 2013).

A profissão do educador social está em constante crescimento (Dominguez & Blansh, 2013) expandindo os seus âmbitos de atuação em função dos determinantes conjunturais (Solé, 2010) que caracterizam a situação social num determinado momento histórico. Neste sentido, a atual sociedade da informação, globalizada e em rápida transformação, traz inúmeras alterações que potenciam a emergência e/ou valorização de áreas de intervenção do educador social ajustadas às necessidades socioeducativas dos indivíduos, entre as quais podemos apontar a Educação para o Consumo Responsável, numa era em que tudo é celeremente descartável, principalmente por parte dos mais jovens. Sabemos que este profissional atua no âmbito da educação não letiva, em diversos âmbitos e contextos de intervenção, com diferentes públicos-alvo (Castillo & Bretones, 2013; Castillo & Cabrerizo, 2011), mas esta aparente dispersão entronca num objetivo unificador da ação socioeducativa que se prende com a promoção da capacitação dos sujeitos para se tornarem cidadãos ativos no meio social que os envolve, com capacidade crítica para o transformar e melhorar (Cardoso, 2006; Díaz, 2006). Este é o núcleo identitário da profissão, no nosso entender. Atendendo ao seu papel fundamental no desenvolvimento da maturidade social dos indivíduos (Serrano, 2003), a sua intervenção junto dos mais jovens revela-se crucial, sobretudo na preparação dos mesmos para que assumam as suas responsabilidades enquanto cidadãos conscientes, também no que às suas opções de consumo diz respeito.

Apesar da sua relevância neste âmbito, a conceção e implementação de programas de intervenção nesta área, para Educadores Sociais, é ainda incipiente no nosso país. Neste sentido, apresenta-se uma proposta que reúne um conjunto de recomendações e boas práticas de organismos com responsabilidade nesta área¹ e que poderá ser utilizada por estes profissionais (ou outros agentes) de educação: o **Plano de Intervenção para o Consumo – Responsável, PIC(k)–R**. Este programa é dirigido aos mais jovens e procura promover no consumo, uma escolha/seleção (em inglês, *pick*) que seja frugal, ética e sustentável, em suma, responsável (Figura 1).

Espera-se que a sua implementação, a par da intervenção que está prevista nos currícula escolares da responsabilidade dos educadores e professores, promova o desenvolvimento pessoal e social dos jovens (ex.: autoconceito e autoestima ajustados), o seu *empowerment*, responsabilidade e capacidade crítica, maturidade social, cidadania consciente e com preocupações de natureza ambiental que, em última instância, se traduzam na adoção de estilo de vida sustentável, frugal e ético. Prevêem-se como beneficiários indiretos do programa, os familiares dos jovens alvo de intervenção, na medida em que se procurará envolvê-los, sempre que possível, através de informação (por exemplo, folhetos informativos, blog/grupo online com recurso às redes sociais, entre outras estratégias de divulgação de conteúdos) e tarefas a transpor para o domicílio (como a realização conjunta pais/mães-filhos de uma lista de compras sustentável, ética e frugal, sessões de cinema pais/mães-filhos, em casa e ao fim de semana, com recurso a documentários sugeridos pelos interventores, entre outras).

O programa está concebido de forma a poder ser implementado em diferentes contextos frequentados por jovens: escolas (em atividades extracurriculares ou inserido em disciplinas no âmbito da formação cívica e cidadania), autarquias (projetos dinamizados por Câmaras Municipais e/ou Juntas de Freguesia), ateliês de tempos livres, associações juvenis e outras Organizações Não Governamentais, incluindo ainda Instituições Particulares de Solidariedade Social com respostas para jovens, entre outros contextos que se revelem pertinentes por acolherem esta população (por exemplo, no âmbito do acolhimento residencial de crianças e jovens em perigo).



¹Reduzir, Reutilizar, Reciclar, Repensar e Recusar (Instituto de Educação e Pesquisa Ambiental, 2009)

Figura 1. Plano de Intervenção para o Consumo – Responsável, PIC(k) – R

¹ As orientações e linhas de ação em que se baseia a proposta apresentada, o PIC(k)–R, podem ser consultadas no Ecoportal (<http://www.ecoportal.net>), o maior portal em espanhol dedicado ao meio ambiente, direitos humanos e qualidade de vida, que inclui recomendações provenientes de diversos organismos, de diferentes países, com responsabilidade nestas matérias.

As sessões serão dinamizadas por profissionais de educação (como os Educadores Sociais) e estarão organizadas em quatro módulos com temáticas interrelacionadas: (i) economia, ambiente e sociedade, procurando-se abordar questões inerentes aos comportamentos de compra, com repercussões também ao nível ecológico e da sociedade (comércio solidário, artesanal e justo sem exploração ou discriminação de pessoas ou culturas), neste sentido é fundamental que o jovem procure informação sobre as condições sociais e ambientais em que é produzido e transportado um determinado bem, selecionando as suas aquisições em função destes critérios; (ii) publicidade e media, preparando os jovens para o desenvolvimento de um sentido crítico e resistente à pressão exercida pelas estratégias de marketing, muitas vezes agressivas; (iii) desenvolvimento pessoal e social, sendo fundamental promover a aquisição de competências pessoais e sociais que potenciem a adoção de um estilo de vida pautado por valores éticos; e, finalmente, (iv) a política dos 5 R's defendida pelo Instituto de Educação e Pesquisa Ambiental (2009) – reduzir (a aquisição de bens não essenciais, optando por um modelo de procura de felicidade que não se baseia na posse de bens materiais); reutilizar (utilizar os produtos mais que uma vez, independentemente de assumirem a mesma função ou não); reciclar (transformar os produtos para outras utilizações); repensar (as escolhas, padrões de consumo e estilo de vida no que se refere à aquisição de bens); e recusar (saber dizer não ao impulso para a compra desnecessária).

A intervenção a partir dos módulos apresentados visa trabalhar um conjunto de competências no âmbito do saber (conhecimentos) e saber-fazer/ser/estar (valores, atitudes e comportamentos). Para isso, os dinamizadores das sessões poderão recorrer a um conjunto de estratégias e recursos pedagógicos diversificados: discussão de dilemas, roleplaying, debate, dinâmicas de grupos, documentários e plataformas online.

Não se pretende neste artigo explorar pormenorizadamente o plano de trabalho específico em cada sessão de intervenção, mas apenas apresentar estas linhas orientadoras, a caminho do consumo ético, sustentável e frugal, isto é, na trajetória de criação de consumidores críticos e responsáveis.

Considerações finais

Este trabalho assume-se como de natureza exploratória, lançando pistas para a reflexão sobre a temática. Com efeito, a educação para o consumo da geração que ficará com o planeta é um assunto premente e de urgente intervenção. Neste sentido, é fundamental sensibilizar sobre esta temática todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com jovens. Para formar jovens consumidores com pensamento crítico, a intervenção dos profissionais de educação não letiva (como os educadores sociais) revela-se um complemento à educação escolar e familiar. Assim, a criação e implementação de planos de intervenção nesta área é essencial, na medida em que enquanto investigadores e profissionais, mas acima de tudo como seres humanos, temos a obrigação ética de parar este excesso de consumo e começar a promover nas próximas gerações uma forma renovada, frugal e sustentável, de procurar a felicidade.

Referências Bibliográficas

- Araújo, P., (2016). Consumerism, media and health: Challenges and clues from a consumer behavior perspective to a sustainable future. *Atención Primaria*, 48, Espec Cong 1.
- Abreu, K., & Baptista, P. (s.d.). *Publicidade e comportamento do consumidor: Alguns apontamentos*. Obtido de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-abreu-publicidade.pdf>
- Argandoña, A. (2010). *Frugality*. Working Paper 873. IESE Business School University of Navarra, Madrid.
- Beck, D., Henning, P., & Vieira, V. (2014). Consumo e cultura. Modos de ser e viver a contemporaneidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 42, 87-109.
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Castillo, M., & Bretones, E. (2013). Planificación y evaluación en el campo de la educación social, una experiencia innovadora en el marco de la formación virtual de la UOC. *Educación Social - Revista de Intervención Socioeducativa*, 53, 39-52.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos*. Madrid: UNED.
- DeAngelis, T. (2004). Consumerism and its discontents. *Monitor on Psychology*, 35(6), 52.

- Díaz, A. (2006). Uma aproximação à pedagogia-educação social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104.
- Domínguez, C., & Blanch, J. (2013). La cualificación profesional en educación social. El papel del prácticum. *Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258.
- Ecoportal. (s.d.). *Desarrollo Sustentable*. Obtido de http://www.ecoportal.net/Temas-Especiales/Desarrollo-Sustentable/El_Consumo_Responsable
- Fernandes, R., Martins, E., Mendes, F. & Xavier, P. (2011, setembro). *Satisfação com o trabalho em Educadores Sociais e Professores*. Comunicação apresentada no XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Coruña - Espanha.
- Instituto de Educação e Pesquisa Ambiental. (2009). *Consumo sustentável: Manual de atividades para o professor*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Lins, S. (2013). *Consumo, contexto socioeconómico e compra por impulso em adolescentes brasileiros e portugueses* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Lipovetsky, G. (2010). *A felicidade paradoxal: Ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70.
- Medeiros, F., Diniz, I., Costa, F., & Pereira, R. (2015). Influência de Estresse, Materialismo e Autoestima na Compra Compulsiva de Adolescentes. *Revista de Administração Contemporânea*, 19, 137-156.
- Mick, D. (2016). Buddhist psychology: Selected insights, benefits, and research agenda for consumer psychology. *Journal of Consumer Psychology*, 27(1), 117-132. doi: 10.1016/j.jcps.2016.04.003
- Ministério da Educação. (2006). *Educação para a Cidadania - Guião de Educação do Consumidor*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Serrano, G. (2003). *Pedagogia Social, educación social, construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Solé, J. (2010). La globalització i els seus règims de marginalitat. Nous escenaris per a l'acció pública i l'educació social. In C. Vilanou & J. Planella (Coords.), *De la compassió a la ciutadania. Una història de l'educació social* (pp. 297-314). Barcelona: Editorial UOC.
- Souza, A. (2013). *O estudo do comportamento do consumidor de bens de luxo: Os determinantes da atitude face ao luxo* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Tighe, S. (2011). *The rise of Post materialistic values*. TEDxDarwin Conference. Obtido de <https://www.youtube.com/watch?v=6IMeyEznQA0>



Paula Outón Oviedo
Universidad de Santiago de
Compostela
paula.outon@usc.es

Miguel Anxo Nogueira Pérez
Universidad de Santiago de
Compostela
miguelanxo.nogueira@usc.es

Conocimiento y uso de Técnicas Cualitativas y Cuantitativas para la Recogida de Información por parte del Alumnado de Educación Social de la Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Los profesionales de la Educación Social requieren de una formación inicial sólida y específica en técnicas e instrumentos para el Diagnóstico de Realidades Socioeducativas que les permitan describir y comprender las situaciones de individuos insertos en contextos complejos, con el objetivo de intervenir de la mejor forma posible para dar respuesta a necesidades previamente identificadas y priorizadas. El presente trabajo analiza el grado de conocimiento y la frecuencia de uso por parte del alumnado de 2º curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Santiago de Compostela de diversas técnicas e instrumentos utilizados en el ejercicio profesional del Diagnóstico Socioeducativo. En un estudio mediante encuesta, una muestra de 67 estudiantes respondió a un cuestionario con ítems demográficos (12) y una escala de estimación del grado de conocimiento y frecuencia uso sobre diferentes técnicas de carácter cualitativo y cuantitativo (30 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: diagnóstico e intervención socioeducativa; técnicas e instrumentos de recogida de información; Educación Social.

Ámbito temático: Profesionales de la formación y la evaluación de competencias.

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 las autoras citadas 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/y 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

El diseño de investigación se basó en las directrices de un estudio descriptivo, de corte transversal y exploratorio, utilizando el cuestionario como instrumento de investigación. Se pretendía estimar el grado de conocimiento y la frecuencia de uso de las técnicas cuantitativas y cualitativas para la recogida de información por parte del alumnado del Grado de Educación Social con la finalidad de planificar la docencia de la materia de *Análisis y Diagnóstico de las Realidades Socioeducativas de dicha titulación*.

2.2 Instrumento

Se diseñó un cuestionario *ad hoc* para evaluar los conocimientos que tienen los estudiantes del Grado de Educación Social sobre las técnicas e instrumentos de recogida de información, así como la frecuencia de uso que hacen de las mismas. El instrumento consta de 42 ítems agrupados en dos secciones. La primera sección está compuesta por 10 ítems sobre características demográficas (edad, sexo, estudios) y 2 ítems sobre formación en técnicas e instrumentos de recogida de información. La segunda sección la integra la *Escala de estimación del grado de conocimiento y frecuencia de uso sobre las técnicas e instrumentos de recogida de información*. Incluye 30 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). El formato de respuesta se presenta en una escala Likert con 5 niveles: *ninguno, muy poco, algo, bastante y mucho*. A la hora de codificar los datos se asignó un 1 al extremo inferior (ninguno) y 5 al extremo superior (mucho).

2.3. Participantes

En el estudio participaron un total de 67 estudiantes de 2º curso del Grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. El perfil de los estudiantes corresponde fundamentalmente a mujeres (88,1%, N = 59) frente a un 11,9 % de varones (N = 8). La edad de los participantes oscila entre 18 y 29 años, siendo la media de la muestra de 20,39 años (DT = 2,263). Según los estudios previos, 49 habían cursado bachiller (73,1%) y 18 un ciclo superior de

Formación Profesional (26,9%), de los cuales 8 eran de Animación Sociocultural (11,9%), 2 de Guía Turístico (3%), 2 de Integración Social (3%), 2 de Educación Infantil (3%), 1 de Gestión Administrativa (1,5%), 1 de Anatomía Patológica (1,5%), 1 de Salud Ambiental (1,5%) y 1 de Química (1,5%). En relación con la formación previa en técnicas de recogida de información, el 89,6% de los estudiantes señalan sí haber recibido formación específica sobre esa temática, frente al 10,4% que manifiesta que no. Dicha formación fue recibida a través de materias de grado (79,1%), cursos (10,4%), asistencia a conferencias (1,5%) o lecturas (1,5%).

2.4. Procedimiento

El cuestionario fue aplicado en la primera semana del curso académico 2016-17, coincidiendo con la primera clase interactiva de la materia Análisis y Diagnóstico de las Realidades Socioeducativas de 2º curso del Grado de Educación Social. Previamente a la administración del mismo, uno de los profesores de la materia explicó 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, el profesor recogía los cuestionarios de manera individual, se les agradecía su colaboración y, posteriormente, se les exponía que quedarían informados de los resultados.

2.4. Análisis de datos

El análisis de los datos fue realizado con el paquete estadístico IBM SPSS 22.0. La fiabilidad del cuestionario medida por el Alfa de Cronbach fue de 0,847. Estos datos indican una consistencia interna suficiente. A continuación, se solicitó una estadística descriptiva para cada una de las dimensiones del cuestionario (Grado de conocimiento y Frecuencia de uso), para las técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo y para cada una de ellas.

3. RESULTADOS

El Grado de conocimiento y la Frecuencia de uso de los estudiantes del Grado de Educación Social sobre las técnicas e instrumentos de recogida de información se puede observar en la Tabla 1. El conocimiento medio fue de 2,35 (SD = 0,52), situándose más de un tercio de las respuestas en la categoría *ninguno* (37,9%), seguida de las categorías *algo* (19,41%), *bastante* (19,11%), *muy poco* (18,41%) y *mucho* (5,17%). En cuanto a la frecuencia de uso, la media fue de 1,8 (SD = 0,45), concentrándose la mayoría de las respuestas en las categorías *ninguno* (56,43%) y *muy poco* (20,6%). El alumnado muestra un mayor dominio del conocimiento teórico de los diferentes instrumentos que de la puesta en práctica de los mismos.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y promedio de los porcentajes sobre los niveles de conocimiento y frecuencia de uso de las técnicas e instrumentos de recogida de información obtenidos por los participantes.

Dimensiones	Estadísticos descriptivos	Promedio de porcentajes (%)					
		Ninguno	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	
Grado de conocimiento	M	2,35	37,9	18,41	19,41	19,11	5,17
	SD	0,52					
Frecuencia de uso	M	1,8	56,43	20,6	13,2	7,57	2,2
	SD	0,45					

Para comprobar si las diferencias obtenidas entre el Grado de conocimiento y la Frecuencia de uso eran significativas, realizamos la prueba *t de Student* para muestras relacionadas adoptando un intervalo de confianza del 95%. Este análisis puso de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los promedios del conocimiento y la frecuencia de uso ($t = 10,303$, $p = 0,000$), siendo mayor el Grado de conocimiento que la Frecuencia de uso. El coeficiente de correlación de Pearson entre ambas variables fue mayor que cero y positivo ($r = 0,612$, $p = 0,000$), por lo que cuando aumenta la Frecuencia de uso de los instrumentos también lo hace el Grado de conocimiento.

Posteriormente, para comparar las puntuaciones de los estudiantes entre los instrumentos de carácter cuantitativo y los de carácter cualitativo, realizamos de nuevo la prueba *t de Student* para muestras relacionadas utilizando un intervalo de confianza del 95%. Con respecto al Grado de conocimiento, se hallaron

diferencias significativas entre los instrumentos cuantitativos y los cualitativos ($t = 3,860, p = 0,000$), siendo ligeramente mayor el dominio de los cuantitativos ($M = 2,45, SD = 0,59$) que el de los cualitativos ($M = 2,25, SD = 0,54$). Asimismo, también encontramos una correlación significativa entre el conocimiento de los estudiantes sobre las técnicas cuantitativas y las cualitativas ($r = 0,718, p = 0,000$).

Con respecto a la Frecuencia de uso, no se encontraron diferencias significativas entre las distintas técnicas cuantitativas y las cualitativas ($t = 1,364, p = 0,177$), aunque parece que los estudiantes hicieron un mayor uso de las primeras ($M = 1,85, SD = 0,53$) que de las segundas ($MD = 1,75, SD = 0,53$). La correlación entre ambas variables fue de $r = 0,458$ con una significación de $p = 0,000$.

En las Figuras 1 y 2 se muestra el porcentaje de respuestas de los estudiantes sobre el Grado de Conocimiento y la Frecuencia de uso de las técnicas e instrumentos de recogida de información en función de los niveles establecidos: ninguno, muy poco, algo, bastante y mucho.

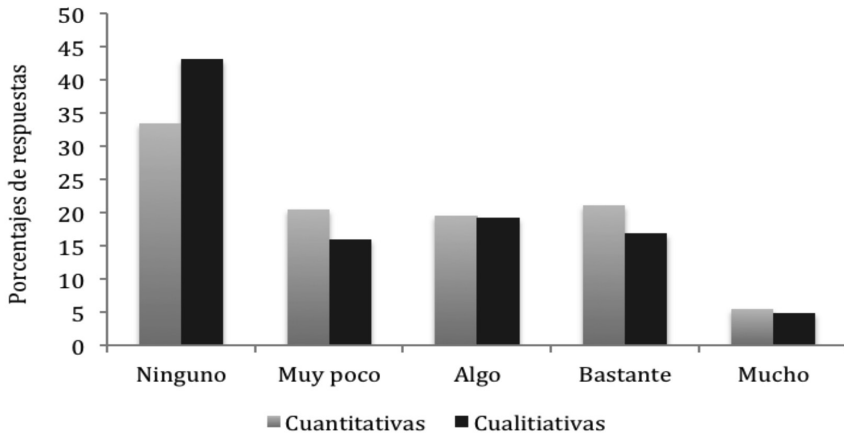


Figura 1. Porcentaje de respuestas de los estudiantes sobre el Grado de conocimiento de los instrumentos de recogida de información en función de los niveles.

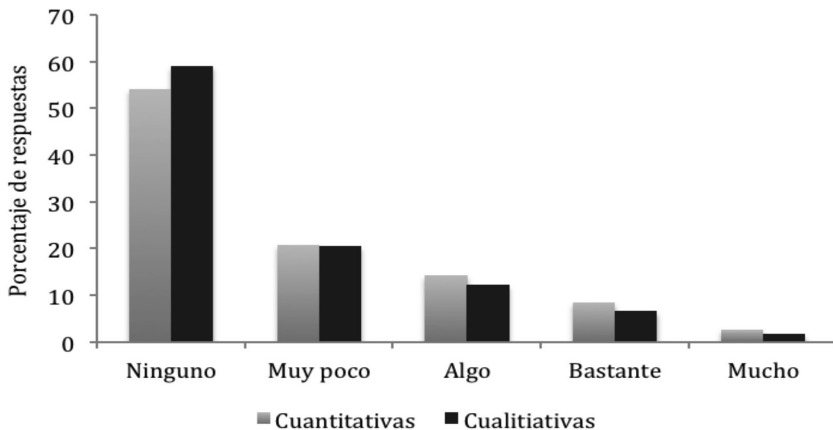


Figura 2. Porcentaje de respuestas de los estudiantes sobre la Frecuencia de uso de los instrumentos de recogida de información en función de los niveles.

En cuanto a las técnicas e instrumentos que los estudiantes más dominan a nivel teórico, tal y como se puede observar en la Tabla 2, los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que eran la encuesta-cuestionario ($M = 3,75$, $SD = 0,80$), la entrevista ($M = 3,61$, $SD = 0,87$) y el test ($M = 3,57$, $SD = 1,00$). En el extremo opuesto se sitúan el genograma ($M = 1,19$, $SD = 0,53$), las técnicas sociométricas ($M = 1,31$, $SD = 0,61$) y la historia de vida ($M = 1,66$, $SD = 1,01$). Por lo que respecta al uso que hacen de ellas, los estudiantes manifestaron haber utilizado con más frecuencia también la encuesta-cuestionario ($M = 2,87$, $SD = 1,01$), el test ($M = 2,82$, $SD = 1,15$) y la entrevista ($M = 2,66$, $SD = 1,01$); mientras que las menos utilizados fueron, además del genograma ($M = 1,12$, $SD = 0,41$) y las técnicas sociométricas ($M = 1,13$, $SD = 0,57$), la técnica Delphi ($M = 1,16$, $SD = 0,45$), las técnicas proyectivas ($M = 1,19$, $SD = 0,53$) y la historia de vida ($M = 1,19$, $SD = 0,47$).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos sobre el Grado de conocimiento y la Frecuencia de uso de cada uno de los instrumentos.

Técnicas e instrumentos	Conocimiento	Uso
	M (DT)	M (DT)
Encuesta-cuestionario	3,75 (0,80)	2,87 (1,01)
Entrevista	3,61 (0,87)	2,66 (1,01)
Grupo de discusión	2,85 (1,08)	1,87 (1,11)
Historia de vida	1,66 (1,01)	1,19 (0,47)
Lista de control	1,72 (1,03)	1,43 (0,92)
Escala de estimación	2,18 (1,19)	1,43 (0,72)
Registros narrativos (diario, notas de campo...)	3,22 (1,09)	2,60 (1,10)
Escalas de actitudes	2,79 (1,08)	1,97 (1,03)
Técnica Delphi	1,85 (1,00)	1,16 (0,45)
Role-playing	1,76 (1,09)	1,37 (0,76)
Técnicas sociométricas	1,31 (0,61)	1,13 (0,57)
Técnicas proyectivas	1,42 (0,82)	1,19 (0,53)
Test (personalidad, aptitudes, rendimiento)	3,57 (1,00)	2,82 (1,15)
Pruebas objetivas	2,40 (1,19)	1,96 (1,13)
Genograma	1,19 (0,53)	1,12 (0,41)

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 el Grado de conocimiento parecen ratificar 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 (1997) 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. 223). 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. 224). 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, 1997). 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.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, M^a J. (2013). *Trabajo Social. Concepto y metodología*. Madrid: Paraninfo-CGTS.
- AGUILAR, M^a 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, 2^a 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^a 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.

Los Conocimientos y las Concepciones Erróneas de los Futuros Pedagogos Sobre el TDAH

RESUMEN

Los pedagogos desempeñan un rol importante en el diagnóstico y la intervención de los sujetos con TDAH. Para poder cumplir con este rol es necesario conocer las características del trastorno, la etiología del mismo, el proceso de diagnóstico que debe seguirse con los sujetos con TDAH y las estrategias de intervención para la mejora de la conducta y del rendimiento académico o laboral. Con la finalidad de analizar el conocimiento y las concepciones erróneas que los futuros pedagogos tienen del TDAH utilizamos una versión del instrumento Knowledge of Attention Deficit Disorders Scale (KADDS), que evalúa el conocimiento general de dicho trastorno, el conocimiento de sus síntomas y del diagnóstico y el conocimiento del tratamiento. La muestra estuvo formada por 50 estudiantes del último curso del Grado de Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela. Los resultados mostraron un dominio ligeramente bajo en TDAH, siendo el conocimiento de los síntomas y del diagnóstico mayor que el conocimiento general y el tratamiento. A pesar de las limitaciones de este trabajo, los resultados obtenidos nos sirven para identificar las concepciones erróneas y las áreas más desconocidas entre el alumnado de pedagogía de esta universidad.

Palabras clave: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH); conocimiento sobre el TDAH; concepciones erróneas del TDAH; pedagogos.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo que afecta al autocontrol. Se inicia en la infancia y se caracteriza por un patrón persistente de inatención, hiperactividad y/o impulsividad (APA, 2013). Este patrón de conductas se manifiesta a unos niveles evolutivamente inapropiados para la edad del sujeto y “se reflejan en el deterioro de la voluntad del niño o de su capacidad para controlar su conducta a lo largo del tiempo y para mantener en su mente las metas y

consecuencias futuras" (Barkley, 2006, p. 35). Barkley (2006) señala, además de los problemas anteriores, que las personas con TDAH tienen dificultad para seguir normas e instrucciones y presentan una excesiva variabilidad en sus respuestas a las situaciones, especialmente en el trabajo. Las consecuencias de estas conductas si no se diagnostican de forma temprana y tratan adecuadamente pueden acarrear bajo rendimiento académico, rechazo social u otros trastornos (trastorno de la personalidad antisocial, trastorno de conducta, trastorno por consumo de sustancias, entre otros).

Por otra parte, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013) estima que en la gran mayoría de las culturas el TDAH se da en el 5% de los niños. Esto quiere decir que hay al menos un niño con TDAH en un aula de 25 alumnos y que es uno de los trastornos más comunes en la infancia (Barkley, 2006; DuPaul & Stoner, 2014). Con respecto al género, los estudios indican que es más frecuente en el sexo masculino que en el femenino, con una proporción de aproximadamente 2:1 en los niños.

Aunque en general son los padres y los profesores quienes detectan el problema, los pedagogos o psicopedagogos, junto con otros profesionales, desempeñan un rol importante en el diagnóstico. Estos profesionales deberán valorar la intensidad de la conducta hiperactiva-impulsiva y el déficit de atención, así como recoger información de distintas fuentes (profesores, padres, niño, informes existentes...) para conocer el potencial del niño en las distintas dimensiones de su persona y áreas de aprendizaje y poder determinar sus necesidades educativas y sus puntos fuertes. Su papel también es relevante de cara a la intervención, ya que deberán diseñar las propuestas de intervención cognitivo-conductuales que se llevarán a cabo con el alumno con TDAH, asesorar a los padres para manejar la conducta de su hijo y orientar a los profesores con el desarrollo de adaptaciones metodológicas adecuadas.

A pesar de que el pedagogo es una pieza esencial en el proceso de diagnóstico e intervención del TDAH, en España hay una carencia de estudios sobre los conocimientos que tiene este colectivo sobre este trastorno. Con la intención de contribuir a subsanar esta carencia, en este trabajo pretendemos analizar los conocimientos, las concepciones erróneas y las lagunas de los futuros pedagogos sobre el TDAH.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 50 estudiantes del Grado de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Del total de los participantes, 47 (94%) eran mujeres y 3 (6%) hombres, con una media de edad de 21,96 años (SD = 1,73). En el alumnado de las titulaciones de dicha Facultad predomina el género femenino, lo que explica el elevado número de mujeres en la muestra. La gran mayoría había accedido a la universidad a través del Bachillerato (88%), mientras que el resto lo había hecho a través de un ciclo superior de Formación Profesional (12%). Con respecto a la formación y a la experiencia en la intervención con sujetos con TDAH, sólo el 8% de los estudiantes había recibido formación previa sobre este trastorno por vías formales y el 28% había tenido una experiencia de intervención con niños con TDAH en las prácticas de la titulación.

Instrumento

Para analizar los conocimientos y las concepciones erróneas de los alumnos del Grado de Pedagogía sobre el TDAH, se utilizó una versión del instrumento *Knowledge of Attention Deficit Disorders Scale* (KADDS) de Sciuotto, Terjesen y Bender (2000). La escala original está formada por 36 ítems de tres alternativas de respuesta (verdadero, falso y no sé), que se agrupan en tres subescalas: a) Información general sobre la naturaleza, causas y repercusiones del TDAH (15 ítems); b) Síntomas/Diagnóstico de TDAH (9 ítems), y c) Tratamiento del TDAH (12 ítems). En la versión que hemos utilizado se han modificado tres de los ítems de la escala de Información general y se han añadido tres ítems a la escala de Síntomas/Diagnóstico. Para la puntuación de la escala se asignó 1 punto a cada respuesta correcta y 0 puntos a las respuestas incorrectas y a las lagunas en el conocimiento, oscilando la puntuación mínima y máxima entre 0 y 38 puntos, respectivamente.

Procedimiento

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en la primera semana del curso académico 2016/17, coincidiendo con la primera clase expositiva de la materia Dificultades de Aprendizaje Escolar de 4º curso del Grado de Pedagogía. Previamente a la administración del mismo, la profesora de la materia explicó 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, la profesora recogía los cuestionarios

de manera individual, se les agradecía su colaboración y, posteriormente, se les exponía que quedarían informados de los resultados.

Análisis de datos

Los datos se analizaron mediante procedimientos estadísticos con el programa informatizado SPSS versión 22. Se calcularon estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems de las tres escalas y para el total de cada una de ellas.

RESULTADOS

El conocimiento de los estudiantes del Grado de Pedagogía sobre el TDAH, tal y como se puede observar en la Tabla 1, es ligeramente bajo. El promedio de aciertos (15,74) fue inferior a la mitad del total de los ítems de la escala (19). El porcentaje mayor de aciertos se correspondió con la escala de Síntomas/Diagnóstico (55,82), seguida de la de Tratamiento (37,67) y de la de Información General (33,87). Si tenemos en cuenta las concepciones erróneas (Respuestas Incorrectas) y las lagunas (Respuestas “No sé”), el porcentaje de desconocimiento del TDAH fue bastante elevado. Concretamente, los estudiantes mostraron más respuestas incorrectas en las escalas de Tratamiento (24%) e Información General (20,93%) y mayores lagunas en Información General (45,2%) y Tratamiento (38,81%). Además, en ambas escalas el porcentaje de desconocimiento fue superior al de conocimiento.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y promedio de respuestas correctas, incorrectas y lagunas en las escalas del KADDS obtenidos por los participantes.

Escalas	Número de ítems	Estadísticos descriptivos		Promedio de porcentajes		
				Correcta	Incorrecta	No sé
Información general	15	M	5,08	33,87	20,93	45,2
		DT	2,059			
Síntomas/Diagnóstico	11	M	6,14	55,82	11,27	32,91
		DT	1,885			
Tratamiento	12	M	4,52	37,67	24	38,33
		DT	1,632			
Total	38	M	15,74	42,45	18,74	38,81
		DT	4,421			

Para examinar los conocimientos, las concepciones erróneas y las lagunas en cada una de las escalas del KADDS se agruparon las respuestas de los participantes en las tres escalas. Así, en la Tabla 2 se presentan las respuestas a la subescala de Información General, compuesta por 15 ítems que evalúan el conocimiento sobre la naturaleza, las causas y las repercusiones del TDAH. El ítem que obtuvo mayor porcentaje de respuestas correctas (76%) y también el de menor lagunas (3%) fue el número 13, “Si un niño con TDAH puede mantener la atención sostenida en los videojuegos o la televisión durante más de una hora, ese niño también puede mantener la atención durante al menos una hora realizando tareas de clase o haciendo los deberes”. Por su parte, el ítem 1, “La mayoría de las estimaciones sugieren que el TDAH se produce aproximadamente en el 15% de los niños en edad escolar”, no fue acertado por ningún estudiante. El ítem que reunió el mayor porcentaje de respuestas incorrectas fue el 14, “Los niños con TDAH suelen experimentar más problemas en situaciones nuevas que en situaciones familiares”; mientras que los ítems 11, “Es posible que un adulto sea diagnosticado de TDAH”, y 18, “En los niños en edad escolar, la prevalencia del TDAH es igual en hombres y mujeres” tan solo obtuvieron un 1% de respuestas erróneas. Sin embargo, este último ítem junto con el 34, “El peso al nacer muy bajo (menos de 1500gr.) multiplica el riesgo del TDAH de dos a tres veces”, fueron donde se acumularon más lagunas.

Tabla 2

Respuestas de los participantes a la subescala de Información General del KADDS.

Ítems	R	Número de respuestas		
		Correcta	Incor- recta	No sé
1. La mayoría de las estimaciones sugieren que el TDAH se produce aproximadamente en el 15% de los niños en edad escolar.	F	0 (0%)	17 (34%)	33 (66%)
3. El TDAH es más frecuente entre los familiares biológicos de primer grado (p. ej., madre, padre).	V	3 (6%)	17 (34%)	30 (60%)
11. Es posible que un adulto sea diagnosticado de TDAH.	V	32 (64%)	1 (2%)	17 (34%)
12. La mayoría de los niños con TDAH superan sus síntomas al inicio de la pubertad y funcionan con normalidad en la edad adulta.	F	11 (22%)	16 (32%)	23 (46%)
13. Si un niño con TDAH puede mantener la atención sostenida en los videojuegos o la televisión durante más de una hora, ese niño también puede mantener la atención durante al menos una hora realizando tareas de clase o haciendo los deberes.	F	38 (76%)	9 (18%)	3 (6%)
14. Los niños con TDAH suelen experimentar más problemas en situaciones nuevas que en situaciones familiares.	F	7 (14%)	27 (54%)	16 (32%)
17. Hay características físicas especiales que pueden identificar los médicos (p. ej., pediatra) para hacer un diagnóstico definitivo de TDAH.	F	24 (48%)	8 (16%)	18 (36%)
18. En los niños en edad escolar, la prevalencia del TDAH es igual en hombres y mujeres.	F	13 (26%)	1 (2%)	36 (72%)
23. Los problemas de conducta de los niños con TDHA menores de 4 años (p. ej., hiperactividad, falta de atención) son claramente diferentes de los comportamientos normales de los niños sin TDAH de esa misma edad.	F	21 (42%)	16 (32%)	13 (26%)
28. Los niños con TDAH se distinguen más fácilmente de los niños normales en un aula que en una situación de juego libre.	V	25 (50%)	8 (16%)	17 (34%)
30. La mayoría de los niños con TDAH presentan bajo rendimiento escolar.	V	35 (70%)	2 (4%)	13 (26%)
32. Los síntomas del TDAH se dan con frecuencia en niños sin TDAH que proceden de entornos inadecuados y caóticos.	V	15 (30%)	12 (24%)	23 (46%)
34. El peso al nacer muy bajo (menos de 1500gr.) multiplica el riesgo del TDAH de dos a tres veces.	V	1 (2%)	11 (22%)	38 (76%)
37. Se considera a las discapacidades visuales y auditivas, los trastornos del sueño, las deficiencias nutritivas y la epilepsia como posibles causas del TDAH.	F	13 (26%)	6 (12%)	31 (62%)
38. Las diferencias entre prevalencias del TDAH de diferentes regiones parecen ser atribuibles principalmente a factores culturales.	F	16 (32%)	6 (12%)	28 (56%)

La Tabla 3 recoge las respuestas de los participantes en la subescala Síntomas/Diagnóstico. Como hemos mencionado anteriormente, esta subescala fue la que acumuló el mayor número de aciertos. El ítem que consiguió el mayor porcentaje de respuestas correctas (92%) fue el 2, "Los niños con TDAH se distraen con frecuencia con estímulos externos", que a su vez resultó ser el que acumuló menos lagunas (4%). El porcentaje menor de aciertos y mayor de lagunas se obtuvo en el ítem 33, "Comparados con otros niños de su edad, los niños con TDAH muestran electroencefalogramas con aumento de las ondas lentas". Además en este último ítem, junto con el 29, "A menudo los niños con TDAH tienen antecedentes

de robos o destrucción de las cosas ajenas”, no se obtuvieron respuestas erróneas. Por su parte, el mayor porcentaje de respuestas incorrectas (46%) se concentraron en el ítem 36, “En los niños con TDAH, el comportamiento motor es fijo y repetitivo (p. ej., balanceo del cuerpo)”.

Tabla 3
Respuestas de los participantes a la subescala de Síntomas/Diagnóstico del KADDS.

Ítems	R	Número de respuestas		
		Correcta	Incor- recta	No sé
2. Los niños con TDAH se distraen con frecuencia con estímulos externos.	V	46 (92%)	2 (4%)	2 (4%)
6. Para ser diagnosticado con TDAH, el niño deber haber presentado los síntomas antes de los 7 años.	V	9 (18%)	21 (42%)	20 (40%)
8. Con frecuencia los niños con TDAH tienen dificultades para organizar tareas y actividades.	V	42 (84%)	1 (2%)	7 (14%)
22. Uno de los síntomas de los niños con TDAH es que han ejercido crueldad física contra otras personas.	F	29 (58%)	3 (6%)	18 (36%)
25. Los niños con TDAH con frecuencia jueguean con las manos o los pies o se retuercen en el asiento.	V	40 (80%)	1 (2%)	9 (18%)
27. Para ser diagnosticado con TDAH las manifestaciones del trastorno deben presentarse en dos o más contextos (p. ej., en casa, en la escuela, con los amigos).	V	32 (64%)	2 (4%)	16 (32%)
29. A menudo los niños con TDAH tienen antecedentes de robos o destrucción de las cosas ajenas.	F	33 (66%)	0 (0%)	17 (34%)
31. La investigación actual sobre el TDAH sugiere dos grupos de síntomas: uno de falta de atención y otro de hiperactividad e impulsividad.	V	43 (86%)	1 (2%)	6 (12%)
33. Comparados con otros niños de su edad, los niños con TDAH muestran electroencefalogramas con aumento de las ondas lentas.	V	3 (6%)	0 (0%)	47 (94%)
35. La mayoría de los niños con TDAH muestran una hostilidad pronunciada hacia los otros.	F	19 (38%)	8 (16%)	23 (46%)
36. En los niños con TDAH, el comportamiento motor es fijo y repetitivo (p. ej., balanceo del cuerpo).	F	11 (22%)	23 (46%)	16 (32%)

Las respuestas de los estudiantes a la tercera subescala se presentan en la Tabla 4. Dicha escala está compuesta por 12 ítems que recogen información relativa al tratamiento. El ítem con más aciertos (86%), menos lagunas (14%) y ningún error (0%) fue el 26, “Se ha encontrado que los tratamientos que se centran principalmente en el castigo son los más eficaces para la reducción de los síntomas del TDAH”, y, por el contrario, el que obtuvo menos respuestas correctas (6%) fue el 3, “Los fármacos antidepresivos han sido eficaces para la reducción de los síntomas de los niños con TDAH”. El mayor número de respuestas incorrectas (68%) se concentró en el ítem 19, “Las intervenciones conductuales/psicológicas para niños con TDAH se centran principalmente en los problemas de atención”. Además del ítem 26, otro en el que tampoco se obtuvieron respuestas erróneas (0%) fue el 9, “Se ha encontrado que la terapia electroconvulsiva es un tratamiento eficaz en los casos graves de TDAH”. Sin embargo, este último ítem fue el que acumuló el porcentaje mayor de “No sé” (68%).

Tabla 4
 Respuestas de los participantes a la subescala Tratamiento del KADDS.

Ítems	R	Número de respuestas		
		Correcta	Incor- recta	No sé
4. La psicoterapia suele ser suficiente para el tratamiento de la mayoría de los niños con TDAH.	F	26 (52%)	8 (16%)	16 (32%)
5. La investigación actual sugiere que el TDAH es en gran parte el resultado de pautas educativas ineficaces.	F	10 (20%)	19 (38%)	21 (42%)
7. Las drogas estimulantes son el medicamento más frecuente que se utiliza en el tratamiento de los niños con TDAH.	V	11 (22%)	22 (44%)	17 (34%)
9. Se ha encontrado que la terapia electroconvulsiva es un tratamiento eficaz en los casos graves de TDAH.	F	16 (32%)	0 (0%)	34 (68%)
10. Los fármacos antidepresivos han sido eficaces para la reducción de los síntomas de los niños con TDAH.	V	3 (6%)	27 (54%)	20 (40%)
15. En casos graves de TDAH, con frecuencia se utiliza la medicación antes que otras técnicas de modificación de conducta.	V	29 (58%)	6 (12%)	15 (30%)
16. La formación de padres y profesores en el manejo de un niño con TDAH generalmente es eficaz cuando se combina con el tratamiento con medicamentos.	V	16 (32%)	15 (30%)	19 (38%)
19. Las intervenciones conductuales/psicológicas para niños con TDAH se centran principalmente en los problemas de atención.	F	8 (16%)	34 (68%)	8 (16%)
20. La reducción de la ingesta de azúcar o aditivos es generalmente eficaz en la reducción de los síntomas del TDAH.	F	12 (24%)	8 (16%)	30 (60%)
21. Cuando un niño con TDAH termina el tratamiento, es raro que vuelvan a aparecer los síntomas.	F	25 (50%)	4 (8%)	21 (42%)
24. Los efectos secundarios de los fármacos estimulantes que se utilizan en el tratamiento del TDAH pueden producir insomnio leve y reducción del apetito	V	27 (54%)	1 (2%)	22 (44%)
26. Se ha encontrado que los tratamientos que se centran principalmente en el castigo son los más eficaces para la reducción de los síntomas del TDAH.	F	43 (86%)	0 (0%)	7 (14%)

CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio fue examinar el conocimiento y las concepciones erróneas que los futuros pedagogos de la Universidad de Santiago de Compostela presentan sobre el TDAH, analizando tres áreas de contenido: Información General, Síntomas/Diagnóstico y Tratamiento. Los estudiantes que participaron en el estudio presentaron un conocimiento sobre el TDAH ligeramente bajo, ya que contestaron correctamente a menos de la mitad de los ítems del cuestionario (15,74 ítems de los 38 que componen la escala). Concretamente, en la subescala Información General la media de ítems acertados fue de 5,08, en la subescala Síntomas/Diagnóstico fue de 6,14 y en la de Tratamiento los estudiantes acertaron una media de 4,52 ítems. Resultados similares fueron hallados con muestras de profesores por Alkahtani (2013), Jarque, Tàrraga y Miranda (2014) y Scitutto et al. (2000), quienes utilizaron también el KADDS en sus investigaciones. Asimismo, los estudiantes parecen tener más conocimientos sobre los síntomas y el diagnóstico que sobre las otras áreas de contenido del TDAH. Este resultado concuerda de nuevo con los hallazgos de estudios que han investigado las concepciones por dimensiones, aunque todos ellos con muestras de docentes (Anderson, Watt, Noble & Shanley, 2012; Jarque et al., 2014).

Por otra parte, el porcentaje global de errores (18,34%) cometidos por participantes fue inferior al porcentaje global de lagunas (38,81%), resultados que también coinciden con otros estudios que han utilizado

cuestionarios con tres opciones de respuesta (verdadero, falso, no sé) (Jarque et al., 2014; Sciutto et al., 2000; Soroa, Gorostiaga & Balluerka, 2016). Si bien tanto las concepciones erróneas como las lagunas tienen importantes implicaciones prácticas en la intervención con sujetos con TDAH, las concepciones erróneas parecen ser más resistentes al cambio (Sciutto et al., 2000), por lo que es preferible que el porcentaje de lagunas sea superior al de concepciones erróneas. De todos modos, se necesita mayor investigación sobre las diferentes consecuencias entre las concepciones erróneas y las lagunas en el TDAH.

Aunque este trabajo tiene muchas limitaciones relativas a la muestra, al instrumento de recogida de información o a los análisis estadísticos, entre otras, creemos que los hallazgos encontrados son de utilidad para aproximarnos a las necesidades de formación que tienen los estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela sobre el TDAH. Consideramos que es esencial ampliar la formación específica sobre trastornos que tienen una prevalencia tan elevada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alkahtani, K. D. F. (2013). Teachers' knowledge and misconceptions of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology, 4* (12), 963-969. doi: 10.4236/psych.2013.412139
- Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W. & Shanley, D. C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools, 49* (6), 511-525. doi: 10.1002/pits.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Barkley, R. A. (2006). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- DuPAul, G. J. & Stoner, G. (2014). *ADHD in the Schools. Assessment and Intervention Strategies*. New York: The Guilford Press.
- Jarque, S., Tárraga, R. & Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema* 19, (4), 585-590.
- Sciutto, M. J., Terjesen, M. D. & Bender, A. S. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools, 37* (2), 115-122.
- Soroa, M. Gorostiaga, A. & Balluerka, N. (2016). Conocimiento de los docentes sobre el TDAH: relevancia de la formación y de las percepciones individuales. *Revista de Psicodidáctica, 21* (2), 205-226. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14023>



Antonio Fabregat Pitarch
Escuelas de Artesanos de
Valencia
antoniofabregat@
escuelasdeartesanos.com

**Isabel María Gallardo
Fernández**
Universitat de València
Isabel.Gallardo@uv.es

Cultura emprendedora basada en valores éticos y sociales

RESUMEN

El contenido de este Póster presenta la experiencia llevada a cabo en el contexto de las Escuelas de Artesanos de Valencia en el Ciclo Formativo de Grado Medio de "Instalaciones Eléctricas y Automáticas", asignatura de Empresa e Iniciativa Emprendedora. Con esta experiencia pretendemos: analizar las actitudes necesarias para tener éxito en la actividad emprendedora; Conocer qué es la cultura corporativa y qué elementos la componen; Identificar qué es la responsabilidad social corporativa y sus principales indicadores; Aprender cómo se elabora un balance social valorando la importancia de una adecuada imagen corporativa. Desde el desarrollo de esta experiencia, nuestros alumnos tienen la oportunidad de trabajar los conceptos de ética y responsabilidad social de las empresas en situaciones dialógicas y reflexivas. Asumimos la complejidad de la práctica educativa y optamos por un planteamiento de escuela inclusiva que permite ofertar una educación de calidad para todo el alumnado.

Palabras clave: Cultura emprendedora, Formación Profesional, Valores

ABSTRACT

This paper presents the experience carried out in the context of schools Craftsmen of Valencia in the training cycle intermediate level of "electrical and control installation" subject Enterprise and Entrepreneurship. With this experience we aim: to analyze the attitudes necessary to succeed in entrepreneurial activity; Knowing what the corporate culture and what elements compose; Identify what is corporate social responsibility and its main indicators; You learn how a social balance is made by assessing the importance of proper corporate image. In this experience, our students have the opportunity to work the concepts of ethics and social responsibility of companies from dialogic and reflexive situations. We assume the complexity of educational practice and opted for an approach enabling inclusive school offering quality education for all students

KEY WORDS: Entrepreneurial culture, Vocational Training, Values

1. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Desde nuestra intervención docente asumimos la complejidad de la práctica educativa y optamos por un planteamiento de escuela inclusiva que permite ofertar una educación de calidad para todo el alumnado (López Melero, 2004).

Según el Real Decreto 177/2008, de 8 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en Instalaciones Eléctricas y Automáticas, entre las competencias profesionales, personales y sociales de este título en su art. 5 apartado m) explicita que los alumnos han de integrarse en la organización de la empresa colaborando en la consecución de los objetivos y participando activamente en el grupo de trabajo con actitud respetuosa y tolerante. Además, en el apartado s) específica: participar de forma activa en la vida económica, social y cultural, con una actitud crítica y responsable.

Para dar respuesta a estas exigencias, nos planteamos trabajar con el alumnado los siguientes **objetivos**:

- Reconocer las capacidades asociadas a la iniciativa emprendedora.
- Analizar el concepto de cultura emprendedora y su importancia como fuente de creación de empleo y bienestar social.
- Definir la oportunidad de creación de una empresa, valorando el impacto sobre el entorno de actuación e incorporando valores éticos.
- Analizar los conceptos de cultura empresarial e imagen corporativa, y su relación con los objetivos empresariales.
- Estudiar el fenómeno de la responsabilidad social de las empresas y su importancia como un elemento de la estrategia empresarial.
- Elaborar un balance social de una empresa de instalaciones eléctricas y automáticas y describir los principales costes sociales en que incurren estas empresas, así como los beneficios sociales que producen.

Desde el proyecto desarrollado pretendemos identificar prácticas que incorporen valores éticos y sociales en empresas de instalaciones eléctricas y automáticas. Tratamos así de sensibilizar y motivar al alumnado hacia modelos de negocio que incorporen una cultura corporativa basada en valores éticos y sociales contribuyendo así al bienestar común.

A continuación, mostramos el recorrido seguido desde el ejercicio de auto reflexión, la construcción del mapa conceptual, el visionado de vídeos sobre cultura corporativa (Flipped classroom), la constitución de grupos de investigación, miremos más allá: claves para crear una cultura organizacional, visionado del vídeo en el aula: “Crisis de valores en la educación”, foros y seminarios, etc. Para concluir con la asamblea participativa: principios básicos de actuación en relación a la Responsabilidad Social Corporativa.

1.1. Ejercicio de auto-reflexión y auto-crítica: Como punto de partida el profesor plantea las siguientes preguntas al grupo-clase: ¿qué significa emprender? ¿Qué es la cultura emprendedora? ¿Qué es ser emprendedor? ¿Qué cualidades debe reunir un emprendedor? ¿Qué actitudes/aptitudes debe tener un emprendedor?

Cada alumno anota de forma individual sus ideas previas sobre las preguntas formuladas. Se trata de hacer reflexionar y a su vez observar los pre-juicios de los que partimos. Con todo ello, se diseña una Matriz de preguntas y primeras ideas (Figura 1). Se intenta volcar (primero de forma individual y luego de forma grupal) las primeras ideas proponiendo unas tablas y preguntas construidas sobre la pizarra.

	“Lo ideal...”	Pre-juicios /Mitos...
¿Qué significa emprender?		
¿Qué es la cultura emprendedora?		
¿Qué es ser emprendedor?		
¿Qué cualidades debe reunir un emprendedor?		
¿Qué actitudes debe tener un emprendedor?		
¿Qué aptitudes debe tener un emprendedor?		

Figura 1. Matriz de Preguntas y primeras ideas

1.2. Construcción del mapa conceptual

Tal y como se van desarrollando cada una de las actividades se decide diseñar un mapa conceptual en el grupo clase sobre un mural de papel continuo, ya que así se observa el recorrido de la experiencia con el objetivo de esquematizar los conceptos conectados entre sí. Todo ello permite organizar y comprender las ideas más significativas. Dado que se realiza en varias sesiones de clase, el alumnado se siente protagonista y a su vez, esta tarea le ayuda a reconstruir su conocimiento sobre el tema (Figura 2).

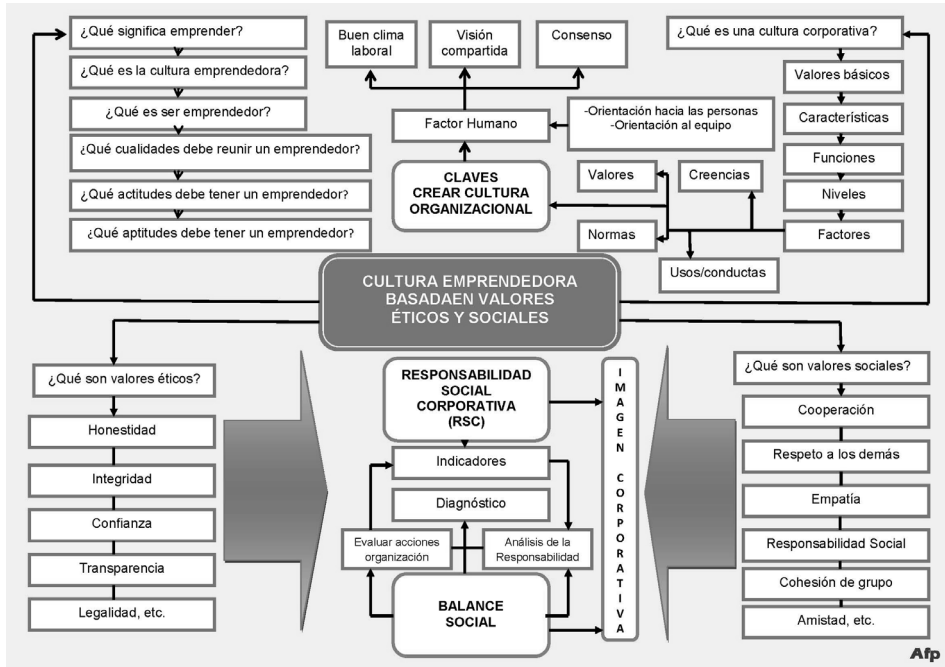


Figura 2. Mapa conceptual elaborado de forma grupal

1.3. Flipped Classroom: visionado de vídeos sobre cultura corporativa

El profesor facilita enlaces de vídeos relacionados sobre lo que es la cultura corporativa de una empresa para que el alumnado los visualice en casa. Dichos enlaces los asigna el profesor por e-mail a cada uno de los alumnos. Entre ellos, destacamos los siguientes:

<https://www.youtube.com/watch?v=QldoPIVRon4> (en inglés y subtulado) "Qué es la cultura corporativa o Cultura organizacional"

<https://www.youtube.com/watch?v=eUCiCtAwzv4> "Cultura organizacional"

<https://www.youtube.com/watch?v=8AGvAHp85Jg> "Introducción a la Cultura corporativa"

<https://www.youtube.com/watch?v=BM-BtLFXd7Y> "Cultura organizacional"

Tras visualizar los vídeos, los alumnos en gran grupo reflexionan, juzgan, relacionan, organizan y analizan la información percibida. Esta tarea les permite comentar y debatir sobre la cultura organizacional y corporativa. Se trata de introducirse en el tema a través del visionado de unos vídeos y después, profundizar en las cuestiones que nos interesan investigando sobre el tema.

1.4. Grupos de investigación: ¿Qué es una cultura corporativa? ¿Qué características principales tiene? ¿Cuáles son sus funciones?

Se constituyen grupos cooperativos de cuatro alumnos valorando las compatibilidades e incompatibilidades entre ellos, teniendo en cuenta que uno de ellos debe ser capaz de ayudar a los demás, otro puede tener dificultades de aprendizaje y los otros dos del resto de alumnos del aula. Así garantizamos la

interdependencia positiva, tratando de generar sinergias aprovechando las destrezas personales y habilidades sociales.

Para poder acceder a la información nos trasladamos al aula de Tecnología. Cada grupo de trabajo busca, analiza, sintetiza y redacta un documento con los siguientes aspectos: Cultura corporativa, valores básicos, características principales y diferenciadoras, funciones, niveles y factores. Posteriormente, presentan cada una de las partes del tema al resto de alumnado del grupo- clase.

1.5. “Miremos más allá”: Claves para crear una cultura organizacional.

A través de la técnica Brainstorming/ Lluvia de ideas, después de haber investigado sobre el tema de la cultura corporativa, el objetivo es reflexionar y sintetizar “las claves para crear una cultura organizacional” teniendo en cuenta las reglas básicas de participación para no condicionar a ningún compañero y que pueda sentirse menospreciado. El profesor anota en la pizarra las principales claves emanadas del alumnado: consideran que el factor humano es fundamental, hace falta que exista un buen clima laboral, implicación, reconocimiento, una visión compartida por todo el personal de la empresa y llegar a un consenso para desarrollar e implementar la propia cultura organizacional.

1.6. Visionado vídeo en el aula: “Crisis de valores en la educación”

<https://www.youtube.com/watch?v=ACpkhKKn7Xc>

La juventud y la crisis de los valores

<https://www.youtube.com/watch?v=bb8aoy2mMFk>

“La crisis de valores en los jóvenes”

http://upload.youtube.com/my_videos_upload

El uso del vídeo en clase facilita la construcción de un conocimiento significativo dado que se aprovecha el potencial comunicativo de las imágenes, los sonidos y las palabras para transmitir una serie de experiencias que estimulen los sentidos y los distintos estilos de aprendizaje en el alumnado. Esto permite concebir una imagen más real de un concepto

1.7. Foro: ¿Crisis de valores? ¿Por qué? ¿Con qué valores te identificas? ¿Qué son para ti los valores éticos y sociales? ¿Te identificas con ellos? Elaboración de listado de Valores éticos y sociales.

Se trata de un intercambio de ideas a nivel de gran grupo sobre los valores de la juventud, si existe o no crisis de valores, causas y efectos en la sociedad por la pérdida de valores de los jóvenes, observar y reflexionar sobre los valores que priman en cada uno de nuestros alumnos, así como el conocimiento sobre valores éticos y sociales.

Este tema es susceptible de diferentes interpretaciones por lo que cada alumno debe actuar con libertad y a la vez mostrar respeto y tolerancia a sus compañeros. El profesor elabora un listado de valores éticos y sociales sobre la pizarra para canalizar el debate y finaliza el propio profesor haciendo un resumen/síntesis sobre dichos valores. Se trata de analizar y reflexionar en torno a los valores éticos y sociales y que además en las empresas deberían implantarse.

La consolidación de una empresa requiere fundamentos éticos que promuevan la cooperación. Coordinar las capacidades de las personas que la forman requiere reflexión y una meta claramente definida. Y lo que es fundamental, tener en cuenta la dimensión ética de sus miembros (Cortina, 1999).

Estamos en la era del conocimiento y esto significa que las personas somos cada vez más conscientes de que a través de la organización a la que pertenecemos, queremos que nuestra dimensión ética sea valorada y asumida por las personas que nos dirigen.

1.8. Seminarios: Responsabilidad Social Corporativa y Balance Social.

Consiste en investigar, consultar, buscar fuentes bibliográficas y analizar lo que es la Responsabilidad Social Corporativa y el Balance Social de una empresa.

El alumnado está concienciado y sensibilizado de la necesidad de diseñar /programar un código de Responsabilidad Social Corporativa (RSC) y Balance Social. El objetivo no es solamente mejorar el posicionamiento estratégico empresarial y valor añadido sino que debe priorizar un mejoramiento social, económico y ambiental.

Los valores están vinculados entre ellos y dependen de nuestra educación, de los ejemplos que hemos tenido, de nuestras experiencias y sobretodo, de las reflexiones que hemos hecho de nosotros y de nuestra relación con los demás.

Cuando decidimos desde nuestros valores éticos nos acercamos a la excelencia profesional, creamos una empresa justa, solidaria, comprometida y equitativa en la que el dialogo y el respeto son nuestra manera natural de interactuar.

1.9. Reflexión: ¿Existe coherencia entre la responsabilidad Social e Imagen corporativa de una empresa?

Se trata de reflexionar y analizar observando a cada empresa " lo que dice que hace" y "lo que no hace que ha dicho" para que en el caso de no ser coherente se genere una imagen negativa de la propia empresa que indirectamente repercute en sus resultados económicos. Con estas reflexiones el alumnado corrobora la necesidad de que toda empresa deber ser responsable, transparente, consecuente y justa, maximizando la confianza con los clientes.

El diálogo abierto y transparente entre todas las personas que forman parte de una empresa es la única forma de modificar las dinámicas negativas existentes. De este modo, la conversación es la base del respeto, pues muestra una disposición de escuchar y entender al otro, así como una voluntad de resolver los problemas (Wells, 2003). El resultado es la transformación, el cambio que todos desean hacia un lugar más grato e interesante para trabajar.

1.10. Asamblea participativa: Principios básicos de actuación en relación a la Responsabilidad Social Corporativa (RSC).

Se constituyen pequeños grupos (6 alumnos) para que cada cual pueda expresar su iniciativa. De esta forma se realizan análisis colectivos y se puede recoger opiniones de cada grupo, debatiendo sobre ellas en el Grupo-clase. El profesor recoge cada una de las propuestas y hace un listado en la pizarra. Entre los principios básicos de actuación a realizar en las empresas y que se debe programar al diseñar un proyecto empresarial destacamos los siguientes:

Transparencia: transmitir confianza y credibilidad tanto en los empleados como en clientes y proveedores.

Fiscalidad responsable: cumplir la legalidad vigente en el territorio que opera la empresa, basando sus relaciones con las autoridades públicas en la lealtad, la confianza, la profesionalidad, la colaboración y la buena fe. No constituir sociedades en paraísos fiscales.

Creación de valor sostenible: impulsar la utilización sostenible de recursos y la protección de la biodiversidad contribuyendo a la lucha contra el cambio climático potenciando el respeto por el entorno natural.

Medioambiente: prevenir la contaminación y optimizar la gestión de residuos peligrosos y no peligrosos, priorizando el uso de buenas prácticas.

Asumimos que la cuestión ética es de gran relevancia para toda persona y se ha de extender al ámbito empresarial. Por lo tanto, en cada decisión que se tome, estará presente la ética.

2. A MODO DE CONCLUSIONES

Analizando y reflexionando sobre la experiencia llevada a cabo en el aula podemos constatar que el alumnado ha participado de forma activa en cada una de las tareas. De este modo se ha generado un ambiente agradable de trabajo en clase y el alumnado ha actuado de forma respetuosa y tolerante con sus iguales tal y como plantea Torrego (2006).

El grupo-clase valora el concepto de cultura emprendedora y su importancia como fuente de creación de empleo y bienestar social, así como las buenas prácticas que han de inspirar su implementación; Reconocen la importancia de la iniciativa individual, la creatividad, la formación y la colaboración como requisitos indispensables para tener éxito en la actividad emprendedora; Han analizado el concepto de empresario y los requisitos y actitudes necesarios para desarrollar la actividad empresarial.

Desde la experiencia vivida consideramos necesarias las siguientes actitudes: Capacidad para asumir riesgos; Ser capaz de tomar decisiones y asumir responsabilidades; Capacidad creativa e innovadora; Capacidad de organización y dirección; Capacidad de adaptarse a situaciones nuevas; Capacidad de observación y previsión; Habilidades sociales y confianza en sí mismo y perseverancia. Aspectos todos ellos planteados por la profesora Cortina (1994).

En cuanto a las aptitudes hay que resaltar que es necesario no sólo tener conocimientos profesionales sino también de gestión empresarial.

Al analizar los conceptos de cultura corporativa consideramos importante que en el momento de diseñar e implementar un proyecto empresarial se reflexione sobre el modelo empresarial a desarrollar a través de creencias, valores, costumbres, prácticas, normas, etc. Todo ello configura el modo de pensar, sentir y actuar de la propia empresa.

El alumnado considera muy interesante que entre las características principales de la cultura de una organización se tenga en cuenta la orientación hacia las personas (grado hasta donde las decisiones administrativas toman en cuenta el efecto de los resultados sobre las personas dentro de la organización) y la orientación al equipo (grado hasta donde las actividades del trabajo están organizadas en torno a equipos, en lugar de hacerlo alrededor de los individuos).

Al analizar la responsabilidad social y ética de las empresas y la importancia como elemento de la estrategia empresarial, en las reflexiones de aula aflora la necesidad de constituir empresas que estén concienciadas a ser responsables a través de sus comportamientos éticos y sociales y no solo centradas en lo económico. También es necesario generar un valor añadido que las diferencie de las demás empresas. Nos estamos refiriendo a modelos de negocio centrados en valores éticos y sociales, creando instrumentos que marquen las pautas de conducta de la propia empresa y a su vez, también se creen mecanismos de evaluación para observar el grado de cumplimiento o no de la responsabilidad social de la empresa.

El alumnado considera que los Códigos RSC en las empresas no pueden ser sólo un mero documento de declaración de intenciones para mejorar la imagen corporativa de la empresa, sino que el grado de implicación debe incrementarse cada vez más para buscar la excelencia en la empresa, contribuyendo al logro de una sociedad mejor pensando en el bienestar común.

A su vez, el balance social como sistema diagnóstico que cuantifica los datos sociales de la empresa a través de sus indicadores referentes a empleo, remuneraciones, salud laboral, organización del trabajo, desarrollo de los recursos humanos, medioambiente y programa de acción social nos sirve como base para auditar la gestión preventiva de la empresa haciendo un diagnóstico de situación. A partir de estos datos obtenidos en la auditoría social se puede elaborar y desarrollar un Programa de Prevención, Seguimiento y Control (PPSC) que reduzca incidentes, accidentes, mejore la calidad de los procesos y producción, incremente la satisfacción de los trabajadores incorporando mejoras sociales tomando medidas correctoras.

En la asamblea participativa al debatir sobre los principios básicos de actuación a realizar en las empresas se incide en crear modelos de negocio comprometidos con los valores éticos y sociales que sean coherentes con las estrategias y decisiones de la propia empresa, ya que todo ello repercutirá en el éxito económico de la organización y afianzará su proyecto de futuro.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cortina, A. (1994). *Ética De La Empresa: Claves Para Una Nueva Cultura Empresarial*. Madrid: Trotta

Cortina, A. (1999). *El mundo de los valores. Ética y Educación*. Madrid: Santillana

López Melero, M (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

Real Decreto 177/2008, de 8 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en Instalaciones Eléctricas y Automáticas y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE: 01 de marzo de 2008

Torrego, J. C. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.

Wells, G. (2003). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.



M^a del Carmen Gutiérrez Moar

Departamento Pedagogía e
Didáctica

Universidad de Santiago de
Compostela (USC)

Grupo de Investigación Terceira
Xeración (Texe)

mdelcamen.gutierrez@usc.es

M^a Esther Olveira Olveira

Departamento Pedagogía e
Didáctica

Universidad de Santiago de
Compostela (USC)

Grupo de Investigación Terceira
Xeración (Texe)

mariaesther.olveira@usc.es

Claves para Educar y Formar para ser Trabajadores Resilientes

keys to be Educate and Train Workers for Resilient

Chaves para Educar e Treinar para serem Trabalhadores Resilientes

RESUMEN

Tanto desde el ámbito de la salud, de la psicología como de la pedagogía surge el término de resiliencia como la capacidad del ser humano para recuperarse, sobreponerse y adaptarse exitosamente ante la adversidad (estrés, exclusión, tragedias,...) desarrollando sus competencias sociales, emocionales, académicas y vocacionales para resurgir fortalecido como el «ave fénix» de sus cenizas. Nos interesa apreciar y sentir cómo esta realidad humana de la resiliencia se debe enraizar en la vida personal, educativa, sociocultural y profesional de los jóvenes trabajadores.

La clave viene marcada por la necesidad de educar y formar para conseguir aprender y desarrollar la posibilidad ser resilientes desde nuestras experiencias hasta encontrar beneficios en ellas con la finalidad de saber reaccionar, sobreponerse e incluso salir fortalecidos.

PALABRAS CLAVE: Educar, Formar, Trabajadores Resilientes.

ABSTRACT

Both from the field of health, psychology and pedagogy the term of resilience as the human capacity to recover, overcome and successfully adapt to adversity being arises (stress, exclusion, tragedies ...) by developing their social skills, emotional, academic and vocational strengthened to emerge as the "phoenix" from the ashes. We are interested appreciate and feel how this human reality of resilience must take root in the personal, educational, cultural and professional lives of young workers.

The key is marked by the need to educate and train to get to learn and develop the ability to be resilient from our experiences until you find benefits in them in order to know how to react, overcome and even emerge stronger.

KEY WORDS: Educate, Train, Resilient Workers.

SUMÁRIO

Tanto do campo da saúde, psicologia e pedagogia do prazo de resiliência como a capacidade humana para se recuperar, superar com sucesso e se adaptar às adversidades sendo surge (stress, exclusão, tragédias ...) através do desenvolvimento de suas habilidades sociais, emocional, acadêmico e profissional reforçado para emergir como o "Phoenix" das cinzas. Estamos interessados apreciar e sentir o quanto essa realidade humana da resiliência deve enraizar-se nas vidas pessoais, educacionais, culturais e profissionais dos jovens trabalhadores.

A chave é marcado pela necessidade de educar e treinar para chegar a aprender e desenvolver a capacidade de ser resiliente com nossas experiências até encontrar benefícios em si, a fim de saber como reagir, superar e até mesmo sair mais forte.

PALAVRAS CHAVE: Educar, Treinar, Trabalhadores Resilientes.

INTRODUCCIÓN

Educar y formar para ser resilientes es una necesidad vital, ya que garantiza una personalidad sana y madura. Su desarrollo permite gestionar exitosamente la propia vida en todas sus facetas personal, educativa, sociocultural y profesional.

Desde esta pluralidad de gestión el ser humano hoy, para sobrevivir y prosperar en un contexto de cambio social, cultural, educativo, político, económico y laboral puede experimentar y aprender varios tipos de resiliencias que forman un todo. Hablamos así de resiliencia individual, colectiva, grupal o comunitaria y organizacional.

La estructura de este trabajo se constituye en torno a los apartados siguientes: Iniciamos el contenido acotando qué es la resiliencia en general, que significa en el área de las ciencias sociales y cómo deseamos que el concepto sea entendido, cuáles son sus anclajes y los tipos de resiliencias que exige el afrontamiento de cualquier cambio. En segundo lugar, nos ocupamos de cómo educar y formar para ser resilientes identificando los pilares y factores de una educación para la resiliencia, cuál es el perfil de una persona resiliente, dónde reside la resiliencia colectiva, grupal o comunitaria y qué es la resiliencia organizacional y sus características. Finalmente, las conclusiones recogen los ejes centrales del discurso y las referencias documentales las fuentes que han permitido realizar esta contribución.

IDEAS CLAVE SOBRE EL CONCEPTO DE RESILIENCIA

El vocablo resiliencia se ha popularizado en la literatura científica de distintos ámbitos del saber (salud, psicología, pedagogía,...). El término resiliencia tiene un origen latino, «resilio» que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. En física se utiliza para expresar la cualidad de los materiales que se resisten a la presión, pueden doblarse con flexibilidad, recobran su forma original, no se deforman ante las presiones y fuerzas externas y mantienen su capacidad de resistencia al choque.

En el ámbito de las ciencias sociales la resiliencia se ha definido como la capacidad de una persona o grupo que exhibe un comportamiento adaptativo [asimilación + acomodación] para proyectarse hacia el futuro a pesar de la existencia de acontecimientos desestabilizadores, condiciones de vida difíciles, traumas graves, problemas laborales, etc. Una persona o grupo que establece una actividad vital positiva a fin de estimular la reparación de los daños sufridos sobreponiéndose y (re)construyéndose.

Sabemos que sobre el concepto de resiliencia no hay un completo acuerdo para ser definido (becoña, 2006), pero en él se distinguen dos componentes claros ante el afrontamiento en la mayoría de las acotaciones terminológicas: Uno, la resistencia frente a la destrucción y dos, la capacidad para desarrollar conductas positivas pese a circunstancias difíciles de una forma socialmente aceptable.

La resiliencia no debe ser entendida como una capacidad estática, ya que varía en el tiempo y las circunstancias, pues resulta de un equilibrio entre factores de riesgo¹, factores protectores² y la personalidad del ser humano, grupos u organizaciones.

¹ Factores de riesgo: Cualquier cualidad de una persona, grupo, comunidad u organización que se une a una alta probabilidad de dañar la salud física, mental, socio-emocional o espiritual.

² Factores protectores: Condiciones o entornos capaces de favorecer el desarrollo de personas, grupos u organizaciones y, a veces, reduciendo los efectos de las circunstancias desfavorables. Pueden ser: internos si atienden a atributos de la propia persona que forma parte de grupos, comunidades y organizaciones: autoconcepto, seguridad y confianza en sí misma, facilidad para comunicarse, empatía y externos: si las condiciones del medio reducen la probabilidad de daños como son familia extensa, apoyo de un adulto significativo o una integración social y laboral exitosa.

Los anclajes que permiten construir y promover el proceso de resiliencia para el cambio son:

- **Físico:** Consiste en desempeñar actividades físicas que requieren capacidad aeróbica, resistencia, fortaleza, estructura corporal saludable y flexibilidad, producto del ejercicio y del adiestramiento además de una alimentación y nutrición saludable.
- **Ético y moral:** La ética se centra en la razón y la reflexión filosófica sobre la moral mientras que la moral se refiere a los actos que ejecutamos día a día regidos por principios, valores o normas determinando así nuestro comportamiento.
- **Afectivo-Emocional:** Establecer vínculos afectivos-emocionales estables con las personas con las que se convive nos orienta hacia el crecimiento y desarrollo de la personalidad armónica para aprender a abordar los desafíos de la vida de una manera positiva, optimista, demostrando autodisciplina, energía y buen carácter. La clave es tener y crear modelos de referencia afectivo-emocionales.
- **Social:** Desarrollando y manteniendo relaciones sociales y amistades de confianza que propician la buena comunicación, incluyendo el intercambio cómodo de ideas, opiniones y experiencias.
- **Familiar:** Ser parte de una unidad familiar que sea segura, solidaria, afectiva proporciona los recursos necesarios para que sus integrantes vivan en un entorno sano y seguro.
- **Espiritual:** Fortaleciendo de creencias, principios y valores que sustentan la fuerza de una persona más allá de la familia, las organizaciones y la sociedad.
- **Cognitivo:** La inteligencia o habilidad intelectual que nos permite crear modos adecuados de resolver problemas o conflictos, aprendiendo de ellos, sin dejarse vencer. Implica razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y a través de la experiencia.

En la actualidad para sobrevivir y prosperar en un contexto de cambio social, cultural, educativo, político, económico y laboral podemos identificar varios tipos de resiliencias que forman un todo. Hablamos de resiliencia individual, colectiva, grupal o comunitaria y organizacional.

- **Resiliencia individual:** Para sobrevivir y prosperar ante el cambio las personas motivadas y psicológicamente sanas desde la resiliencia se adaptan mejor y alcanzan óptimos niveles de bienestar. Se caracterizan por soportar más adecuadamente los niveles de estrés y ansiedad, son abiertas a nuevas experiencias, flexibles y estables emocionalmente.
- **Resiliencia colectiva, grupal o comunitaria:** Como los individuos están insertos en las redes de las relaciones sociales y la creación de grupos es lógico pensar en la resiliencia de equipos o grupos como la capacidad de hacer frente al fracaso, los retrocesos y conflictos porque el aprendizaje y trabajo colaborativo son una capacidad positiva y significativa así como una exigencia de la globalización. Los miembros de equipos o grupos mantienen entre sí relaciones intra e interpersonales, comparten ideas, creencias, valores, costumbres, metas, instituciones y servicios con distinto nivel de conformidad y conflicto.
- **Resiliencia organizacional:** Desde las distintas situaciones de crisis y cambio que afrontan las organizaciones una ventaja competitiva es su capacidad para reinventar el modelo de negocio y/o servicio. En este sentido, la resiliencia se gesta como la capacidad de identificar riesgos potenciales y poner en marcha medidas preventivas, de intervención y proactivas para asegurar el desarrollo organizacional frente a situaciones adversas evitando las tendencias menos adaptativas y hacer frente de manera positiva a lo inesperado.

EDUCAR Y FORMAR PARA SER RESILIENTES

El enfoque de la resiliencia prioriza su actuación hacia las habilidades y las fortalezas de personas, comunidades y organizaciones por lo tanto no es una característica innata de personas o de los (socio) ecosistemas, comunidades u organizaciones. Se puede entrenar, aprender, potenciar y cultivar. El punto de vista de la resiliencia invita a una pedagogía respetuosa con personas, grupos, comunidades y organizaciones porque es una capacidad dinámica a lo largo de la vida.

La tarea pedagógica y/o psicopedagógica (Forés, 2008 López y Gregori, 2014) es el diseño de acciones preventivas, de intervención y compensatorias tanto individuales, grupales como institucionales. El enfoque de la resiliencia rompe la frontera espacio-temporal y de edad en cuanto al acceso a la educación para la resiliencia. Así consideramos que cualquier edad es buena para acceder a la educación y aprender a ser resilientes y cualquier espacio puede ser educativo. En este sentido, la resiliencia constituye un elemento clave de atención a la diversidad, de empoderamiento de personas, grupos e instituciones y de mantener una perspectiva proactiva para tomar iniciativas asumiendo la responsabilidad de nuestras decisiones, actitudes y comportamientos a nivel tanto personal, social como laboral.

Los pilares de una educación para la resiliencia deben ser los que fomenten (Juárez Rodríguez, 2012):

1. **Introspección:** Observarse y autoconocerse para dar respuestas honestas en relación a la relación entre el mundo interior y exterior.
2. **Automotivación:** Dar sentido a la vida creando su propio proyecto vital.

3. **Autorregulación emocional:** Afrontar tensiones sin victimismo como parte de la vida, debilitando la respuesta al estrés y la ansiedad.
4. **Independencia y autonomía emocional:** Mantener una distancia emocional y física ante los conflictos sin caer en el aislamiento. Fijar los límites entre uno mismo y el medio con problemas haciendo una reestructuración cognitiva.
5. **Confianza en sí mismo y en sus propios recursos:** Poseer autoestima, iniciativa y responsabilidad para lograr la autonomía personal.
6. **Capacidad de relacionarse:** Establecer vínculos afectivos-emocionales con otras personas creando relaciones saludables en la familia, con los amigos y en el trabajo. Equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de ayudar a otros.
7. **Actitud positiva y optimismo:** Resolver los problemas de forma creativa, desdramatizando la situación.
8. **Sentido del humor y creatividad:** Ante los problemas relativizar y saber encontrar lo cómico dentro de la propia tragedia.
9. **Colaboración y compromiso:** Poseer la capacidad de comprometerse con los principios y los valores elegidos sin olvidar ayudar a los otros.
10. **Moralidad, ética y coherencia:** Mantener una unidad de vida entre lo que se siente, se piensa, se dice y se hace. Buscar una fundamentación basada en criterios sólidos.
11. **Capacidad de pensamiento crítico:** Es un pilar de segundo grado, fruto de la combinación de todos los anteriores. Permite analizar críticamente causa, consecuencias y responsabilidades de la adversidad con la finalidad de proponer vías de enfrentamiento y cambio.

Las fuentes de la resiliencia elaboradas por Edith Grotberg, (1998) son: yo tengo (apoyo social y recursos externos), yo soy y estoy (fortaleza interna) y yo puedo (habilidades o capacidades interpersonales). De cada uno de estos aparecen distintos factores de resiliencia (Muñoz y Pedro, 2005; Novella Gil, 2014).

Yo tengo

- ✓ Personas del entorno (familiar, educativo y laboral) en quienes confío y que me quieren incondicionalmente, aprecian y respetan.
- ✓ Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas.
- ✓ Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
- ✓ Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo, pero también con ayuda. Desarrollo integral y con un grado de autonomía.
- ✓ Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

Yo soy y estoy

- ✓ Una persona por la que otros sienten aprecio, cariño y respeto.
- ✓ Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- ✓ Respetuoso conmigo mismo y el prójimo.
- ✓ Dispuesto a responsabilizarme de mis actos y a asumir las consecuencias.
- ✓ Seguro de que todo saldrá bien.

Yo puedo

- ✓ Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
- ✓ Buscar la manera de resolver los problemas y los conflictos.
- ✓ Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien. Pensar antes de hacer.
- ✓ Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar.
- ✓ Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

Las conductas resilientes requieren de la presencia e interacción dinámica de estos tres factores, los cuales van cambiando en las distintas etapas del desarrollo y según las circunstancias. Las situaciones de adversidad nunca son estáticas por lo que nos exige prepararnos, vivir y aprender de las experiencias para que una persona, grupo u organización pueda hacer frente a los riesgos, resistir, adaptarse y aceptar la necesidad de cambiar para sobrevivir.

PERFIL DEL SUJETO RESILIENTE Y CARACTERÍSTICAS DE UNA ORGANIZACIÓN RESILIENTE

Actualmente ha emergido el concepto de resiliente para explicar por qué personas, grupos u organizaciones resurgen de las cenizas como el «ave fénix», es decir bajo situaciones difíciles saben salir fortalecidas.

Esta capacidad de sobreponerse no se manifiesta del mismo modo en cada individuo, pero en general los sujetos resilientes son capaces de identificar de manera precisa las causas de los problemas, son optimistas, realistas y enérgicos, tienen confianza en sí mismos, saben tomar la iniciativa al ser competentes y confiar en sus propias capacidades, fortalecen sus relaciones interpersonales y ejercen el control afectivo-emocional.

Las personas resilientes aceptan la realidad tal y como es; creen que la vida tiene sentido; y hacen gala de una indeleble capacidad para mejorar. Presentan el siguiente perfil:

- Son personas positivas y con sentido del humor.
- Disfrutan de las relaciones humanas por lo que son sociables, se convive fácilmente con ellos/as y se muestran asertivos/as al comunicarse.
- Adecuado control de impulsos y emocional.
- Ante la adversidad presentan un Locus de Control Interno, es decir, piensan que existe una alta relación entre su comportamiento y las consecuencias del mismo.
- Presentan un adecuado nivel de autoestima y alta capacidad de automotivación.
- Tienen competencias y se perciben como competentes, por lo que confían en sí mismos/as.
- Son flexibles en sus pensamientos y empáticos/as.
- Altruista porque les gusta hacer cosas por los demás y que los otros se sientan bien con ellos.

La resiliencia colectiva, grupal o comunitaria se refiere a la capacidad del sistema social institucional para enfrentarse a las adversidades con la finalidad de reorganizarse. Determina cómo los grupos humanos responden a las adversidades que como colectivo les afectan. Son ejemplos de resiliencia colectiva, grupal o comunitaria aquellas que actúan a favor del bien común: La solidaridad en situación de crisis económica, la resistencia a ser invadidos o expulsarles de su territorio, las respuestas conjuntas y desinteresadas a situaciones de emergencia, cooperación y ayuda mutua,... Es la capacidad de la comunidad para detectar y prevenir adversidades o intervenir a fin de recuperarse tras un daño.

La resiliencia organizacional desde las consideraciones de los análisis DAFO de Debilidades y Fortalezas (características internas) y Amenazas y Oportunidades (situación externa) es para el Instituto Español de la Resiliencia (2016)³ una capacidad colectiva y articulada que permite estar preparado para aprovechar conflictos, debilidades y amenazas como fuente de oportunidad y desarrollo, aprendiendo del proceso de cambio y saliendo fortalecido de la experiencia. Es decir, transforma una adversidad en una oportunidad.

La resiliencia organizacional debe entenderse como el producto del desempeño de las personas de una organización por lo que ésta apoya y alienta la resiliencia individual, pero cultiva la suya propia a través de su clima laboral (espacios de trabajo, liderazgo, roles, promoción, satisfacción,...) y de la cultura organizacional (tradiciones, costumbres, normas, valores, procedimientos,...).

Las características de una organización resiliente son para GONZÁLEZ PIEDRA (2012):

- Enriquecer los vínculos entre las personas enseñando habilidades de convivencia (cooperación, resolución pacífica de conflictos, asertividad,...) ante el planteamiento de problemas, la toma de decisiones, el manejo del estrés, la promoción de ambientes saludables, etc.
- Fijar límites claros y firmes para el desempeño laboral.
- Motivar dando apoyo y afecto a las personas para fortalecer la comunicación.
- Desarrollar expectativas realistas, entre creer en el máximo potencial de los trabajadores y el índice de frustración necesario, al establecer las tareas. Fortalecemos así la autoestima al reconocérsele las competencias para la labor.
- Promover la participación de los trabajadores: Toma de decisiones, generación de nuevas ideas, búsqueda colectiva de soluciones, afrontamiento colectivo de dificultades, distribución de las responsabilidades,...
- Creer en el aprendizaje organizacional y el cambio de la cultura para adaptarse y reinventarse constantemente sin perder de vista su posición en el pasado, presente y hacia donde quiere ir en el futuro (principio de la planificación estratégica). Se debe buscar la innovación y el cambio aceptando que junto a ellos vendrán conflictos que podrán causar dolor y crisis, pero a ellos deberán enfrentarse y solucionarlos para que haya un correcto aprendizaje organizacional basado en el enfoque resiliente.

³ Instituto Español de la Resiliencia ; <http://resiliencia-ier.es/>

CONCLUSIONES

Las ideas fuerza que se pueden extraer de esta aportación son las que presentamos a continuación: La resiliencia es un concepto importante para personas, grupos y organizaciones, porque se teje y se construye por lo tanto; puede ser entrenada, aprendida, potenciada y cultivada, no debe ser considerada como una capacidad estática, ya que puede variar a través del tiempo y las circunstancias. Tiene que ser reforzada como característica fundamental a desarrollar en los trabajadores, porque son ellos, los recursos humanos, los que tienen la labor de crearla en grupos, comunidades u organizaciones para ser estratégicamente resilientes al afrontar la innovación y los cambios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASUAJE LEÓN, R. A. (2013). La pedagogía existencial y la resiliencia como principios de enseñanza a personas con diversidad funcional. Un estudio de caso. *Educere*, 17(56), 77-88. Recuperado en ; <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630150019.pdf>
- BARRANCO, C. (2009). Trabajo social, calidad de vida y estrategias Resilientes. *Portularia*, IX(2), 133-145. Recuperado en ; <http://www.redalyc.org/pdf/1610/161013165009.pdf>
- BECOÑA, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146. Recuperado en ; [http://aepcp.net/arc/01.2006\(3\).Becona.pdf](http://aepcp.net/arc/01.2006(3).Becona.pdf)
- CARRETERO BERMEJO, R. (2010). Resiliencia. Una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 27, 1-14. Recuperado en ; <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18113757004>
- Forés, A. (2008). Pedagogía de la resiliencia. *Revista Misión Joven*, 377, 5-13.
- GALLARDO VELÁZQUEZ, A. Y LEÓN JIMÉNEZ, S. de (2013). Resiliencia del trabajador a las nuevas condiciones de trabajo. Comunicación presentada al XVIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, 1-13. Recuperado en ; <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xviii/docs/3.24.pdf>
- GARCÍA-VESGA, M. C. y Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77. Recuperado en ; <http://www.scielo.org.co/pdf/rics/v11n1/v11n1a04.pdf>
- GILLEN, A. (2012). Resiliencia: Salir a flote cuando las cosas se ponen difíciles. Project Career Learning as a Success Factor for Lifelong Learning. Comisión Europea. Recuperado en ; <http://www.adam-europe.eu/prj/6832/prd/8/3/ESPANOL%20Resilience%20-%20bouncing%20back%20teaching%20tool.pdf>
- GONZÁLEZ PIEDRA, E. (2012). *El fenómeno de la resiliencia en el bienestar y el rendimiento laboral. Revisión de literatura de Investigación*. Trabajo Fin de Máster (TFM). Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado en ; http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18231/6/TFM_EstefaniaGonzalez-Piedra.pdf
- GUTIÉRREZ MOAR, M C. (2016). La afectividad como ámbito de educación: Aproximación al diseño educativo del ámbito. En J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.) *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación: La función de educar* (pp. 207-233). Cali-Colombia: Editorial Redipe.
- JUÁREZ RODRÍGUEZ, A. (2012). Construir desde las fortalezas: Trabajo social y resiliencia. *Miscelánea Comillas*, 70(136), 5-36. Recuperado en ; <http://revistas.upcomillas.es/index.php/miscelaneacomillas/article/view/718>
- LÓPEZ JIMÉNEZ, P. Y GREGORI, G. R. (2014). El desarrollo de competencias para la promoción de la resiliencia: Buenas Prácticas y procesos formativos en Educación Social. *Edetania*, 45, 145-163. Recuperado EN ; <HTTPS://DIALNET.UNIRIOJA.ES/SERVLET/ARTICULO?CODIGO=5010362>
- MEDINA SALGADO, C. (2012). La resiliencia y su empleo en las organizaciones. *Gestión y Estrategia*, 41, 1-12. Recuperado en ; <http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/2968/la-resiliencia-y-su-empleo-en-las-organizaciones.pdf?sequence=1>

- MUÑOZ GARRIDO, V. y PEDRO SOTELO, F. de (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 107-124. Recuperado en ; <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/16914>
- NAVARRO CAÑETE, C. (2003). La resiliencia: algo más que un concepto fronterizo. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 25, 30-47. Recuperado en ; <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165441/379861>.
- NOVELLA GIL, N. (2014). Educación para la resiliencia en el ámbito socioeducativo. *Revista de Educación Social (RES)*, 18, 1-16. Recuperado en ; http://www.eduso.net/res/pdf/18/e2e12_res_18.pdf
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT) (2016). *Informe V (1) Empleo y trabajo decente para la paz y la resiliencia*. Revisión de la Recomendación sobre la organización del empleo (transición de la guerra a la paz), 1944 (núm. 71).
- PUIG, G. Y RUBIO, L. (2010). *Tutores de resiliencia. Dame un punto de apoyo y moveré el mundo*. Barcelona: Gedisa.
- RINCÓN IGEA, B. del (2016). Resiliencia y educación social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2) 79-94. Recuperado en ; <http://rieoei.org/deloslectores/7379.pdf>
- TAPIA, G. (2012). *Las empresas resilientes y la relación con el valor organizacional. Pymes textiles*. (Tesis Doctoral). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas. Recuperado en ; http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tesis/1501-1236_TapiaGN.pdf
- VILALBA QUESADA, C. (2006). El enfoque de resiliencia en trabajo social. *Acciones e investigaciones sociales*, Nº Extra 1, 466. Recuperado en ; <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002483>

III PARTE

APRESENTAÇÕES (power points)



Paula Arriscado
Grupo Salvador Caetano

Luís Caseiro
Grupo Salvador Caetano

“Contextos de Trabalho, Lugares de Aprendizagem de Jovens”

Grupo Salvador Caetano

www.toyotacaetano.pt

10/2016



GRUPO SALVADOR CAETANO
SEMPRE CONSIGO

Formação Profissional



O Grupo Salvador Caetano criou em 1981, uma estrutura dedicada exclusivamente à formação dos seus colaboradores e à qualificação de jovens para inserção profissional.



GRUPO SALVADOR CAETANO
SEMPRE CONSIGO

Formação Profissional



Formação Colaboradores



Formação/Qualificação de Jovens

- Sistema de Aprendizagem
- Programa Vida Ativa



GRUPO SALVADOR CAETANO
SEMPRE CONSIGO

Sistema Aprendizagem / Vida Ativa

www.toyotacaetano.pt



GRUPO SALVADOR CAETANO
SEMPRE CONSIGO

Sistema de Aprendizagem / Vida Ativa



Porquê Qualificar Jovens

- **Carência de profissionais** para satisfazer necessidades GSC nas áreas da Reparação Automóvel
- Necessidade de **Preencher lacunas** do ensino técnico deixada pelas **escolas industriais**
- **Responsabilidade Social**



GRUPO SALVADOR CAETANO
SEMPRE CONSIGO

Sistema de Aprendizagem / Vida Ativa



Pólo de Braga

(2014)



Pólo de V. N. Gaia

(1983)



Pólo de Ovar

(1991)



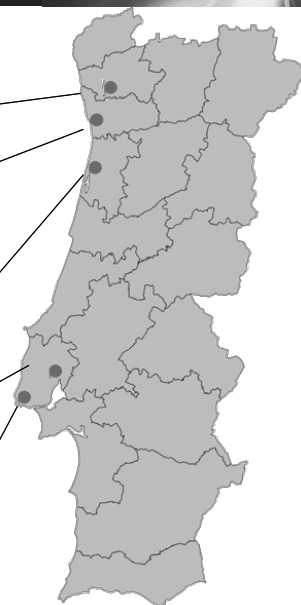
Pólo do Carregado

(1992)



Pólo de Sintra

(2010)



GRUPO SALVADOR CAETANO
SEMPRE CONSIGO

Sistema de Aprendizagem / Vida Ativa

O que nos caracteriza

- **Atitude** - Formamos jovens com o objetivo da integração futura nas nossas Empresas. Os Formandos são vistos como “futuros colegas”.
- **A formação decorre na Empresa** e não numa Escola ou Centro de Formação.
- **Valorizamos o desenvolvimento de competências sociais e relacionais**, para além do desenvolvimento de competências técnicas.

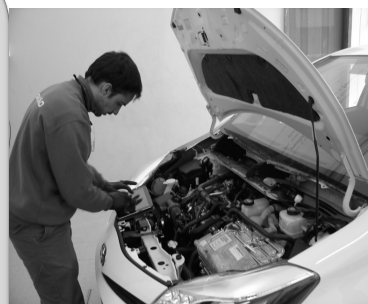


GRUPO SALVADOR CAETANO
SEMPRE CONSIGO

Sistema de Aprendizagem / Vida Ativa

O que nos caracteriza

- Procuramos que os jovens assimilem e interiorizem os valores da Empresa e do Grupo Salvador Caetano.
- Partilhamos com os Formandos os conhecimentos que possuímos. O nosso know-how está ao dispor dos Formandos.
- Pretendemos que cresçam convivendo com diferentes profissionais e funções da Empresa.



GRUPO SALVADOR CAETANO
SEMPRE CONSIGO

Sistema de Aprendizagem / Vida Ativa

O que nos caracteriza



- Partilham os mesmos espaços físicos dos Colaboradores e até dos nossos Clientes.
- Têm que cumprir as mesmas regras e normas que os outros Colaboradores.



- Horários / Faltas
- Utilização Cantina, Portaria, Vestiários, ...



GRUPO SALVADOR CAETANO
SEMPRE CONSIGO

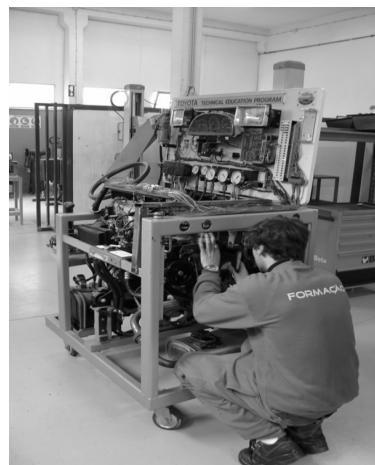
Sistema de Aprendizagem / Vida Ativa



A Formação de Jovens



- A aposta na qualificação de jovens é um fator influenciador da competitividade e uma aposta no crescimento sustentável das empresas do Grupo Salvador Caetano.



GRUPO SALVADOR CAETANO
SEMPRE CONSIGO

Sistema de Aprendizagem



> **223 cursos realizados desde 1983 em:**

Mecânica Auto, Pintura Auto, Reparação de Carroçarias, Caixeiro de Peças, Electricidade/Electrónica, Mecatrónica Automóvel, Recepção e Orçamentos, Manutenção Industrial, Compósitos, ...

> **Envolvemos cerca de 3.646 jovens**

> **Atualmente:**

	Nº de Cursos	Nº de Formandos
Gaia	11	202
Ovar	6	116
Carregado	6	113
Sintra	5	95
Braga	3	53
TOTAL	31	579



GRUPO SALVADOR CAETANO
SEMPRE CONSIGO

Sistema de Aprendizagem

> INDICADORES 2015 (% Desistências e Absentismo)

Local	Formandos Envolvidos	% Desistencias	Volume Form. Previsto	Volume Form. Real	% Absentismo
V. N. Gaia	216	6,0%	239.659	230.399	3,9%
Ovar	126	1,6%	136.528	133.104	2,5%
Carregado	129	5,4%	135.280	122.232	9,6%
Sintra	110	6,4%	110.267	102.749	6,8%
Braga	39	12,8%	35.939	30.540	15,0%
TOTAL	620	5,5%	657.673	619.024	5,9%



GRUPO SALVADOR CAETANO
SEMPRE CONSIGO

Sistema de Aprendizagem



> **Empregabilidade** (cursos terminados último ano) - **138 Formandos**

	Nº formandos	%
A trabalhar	120	87,0%
A Estudar	10	7,2%
No estrangeiro	2	1,4%
Desempregados	6	4,3%
Total	138	100%



GRUPO SALVADOR CAETANO
SEMPRE CONSIGO

Programa Vida Ativa



cursos realizados:

Pintura (Ovar) > 18 formandos > 10 Empregados

Compósitos (Gaia) > 19 formandos > 14 Empregados

cursos a decorrer:

Comerciais (Gaia) > 16 formandos

Reparadores Carroçarias (Sintra) > 16 formandos

Pintura Automóveis (Lisboa) > 20 formandos



GRUPO SALVADOR CAETANO
SEMPRE CONSIGO

CONTACTOS:



Vila Nova de Gaia

Av. Vasco da Gama, nº 1410

4431-956 Vila Nova de Gaia

Telefone: 227 867 189

Email: formacao@salvadorcaetano.pt

www.formação.gruposalvadorcaetano.pt



GRUPO SALVADOR CAETANO
SEMPRE CONSIGO



Juan José Lirón Lago

Secretaria Geral de Emprego da
Junta da Galiza



**XUNTA
DE GALICIA**

O programa de Garantía Xuvenil en Galicia

Novembro 2016

INDICE:

1. Garantía Xuvenil (Presentación)
2. Datos e estatísticas
3. Liñas de axudas e apoios públicos. Ano 2016



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

Que é a Garantía Xuvenil?

A Garantía Xuvenil é unha iniciativa europea que pretende facilitar o acceso dos mozos menores de 30 anos ao mercado de traballo. En España enmárcase dentro da Estratexia de Emprendemento Xove aprobada en febreiro de 2013 polo Ministerio de Emprego e Seguridade Social.

A Recomendación da UE sobre a Garantía Xuvenil establece que os mozos menores de 30 anos poidan recibir unha oferta de emprego, de educación ou formación tras finalizar os estudos ou quedar desempregados.



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

Plan Nacional de Implantación da Garantía Xuvenil

Estes programas enmárcanse na:

INICIATIVA DE EMPREGO MOZO (YEI)* (6400 millóns € – periodo 2014-2020/ incrementados en setembro 2016 a 8400 millóns €)

Orzamento: 943,5 millóns de euros

Programa Operativo Plurirexional de Emprego Xuvenil (POEJ)

Orzamento: 2.367 millóns de euros

* O Consello Europeo acordou crear a YEI en febreiro do 2013

GALICIA - YEI

Cofinanciación: 91,89%

**Período de execución:
01.01.2014 / 31.12.2023**

Orzamento: 49 millóns €



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

QUÉN PODE INSCRIBIRSE NO SISTEMA NACIONAL DE GARANTÍA XUVENIL

- 1) Ser menor de 30 anos
- 2) Ter nacionalidade española ou cidadán europea ou estranxeira que resida en España
- 3) Estar empadroada en calquera municipio español
- 4) Non ter traballado nos 30 días anteriores á solicitude de inscrición
- 5) Non ter recibido accións educativas de máis de 40 horas mensuais nos 90 días anteriores a solicitude de inscrición.
- 6) Non ter recibido acción formativas de máis de 40 horas mensuais nos 30 días anteriores a solicitude de inscrición.
- 7) Presentar unha declaración escrita de ter interese en participar no Sistema Nacional de Garantía Xuvenil, adquirindo un compromiso de participación activa.
- 8) Non se esixe estar inscrita como demandante de emprego



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

DATOS E ESTADÍSTICAS



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

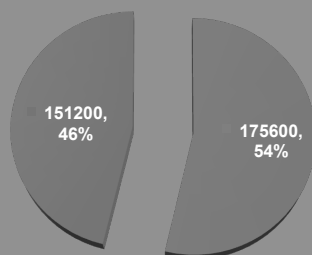
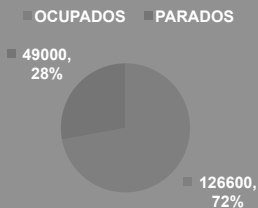
EPA (3º TRIMESTRE DO 2016) DATOS DA POBOACION ENTRE 16 E 29 ANOS EN GALICIA

TOTAL	326.800
<u>ACTIVOS</u>	175.600
OCUPADOS	126.600
PARADOS	49.000
<u>INACTIVOS</u>	151.200
ESTUDAN	126.300
NON ESTUDAN	24.900

POBOACION ACTIVA E INACTIVA ENTRE 16 E 29 ANOS (EPA 2016/III)

■ ACTIVOS ■ INACTIVOS

POBOACION ACTIVA: OCUPADOS E PARADOS (EPA 2016/III)



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño

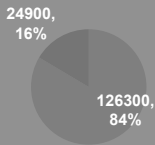


UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

POBOACION QUE NON TRABALLA: INACTIVOS E PARADOS (ENTRE 16 E 29 ANOS, EPA 2016/III)

POBOACION INACTIVA: ESTUDAN E NON ESTUDAN (EPA 2016/III)

■ ESTUDAN ■ NON ESTUDAN



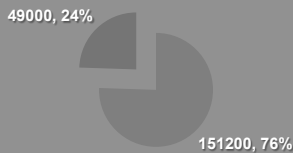
PARADOS + INACTIVOS: 200.200

INACTIVOS → 151.200
 ESTUDAN 126.300
 NON ESTUDAN 24.900 NINIS

PARADOS → 49.000
 ESTUDAN 34.700
 NON ESTUDAN 14.300

POBOACION PARADA E INACTIVA 200.200 (2016/III)

■ INACTIVOS ■ PARADOS



XUNTA DE GALICIA
 CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
 EMPREGO E INDUSTRIA
 Secretaría Xeral de Emprego

galicia
 o bo camiño

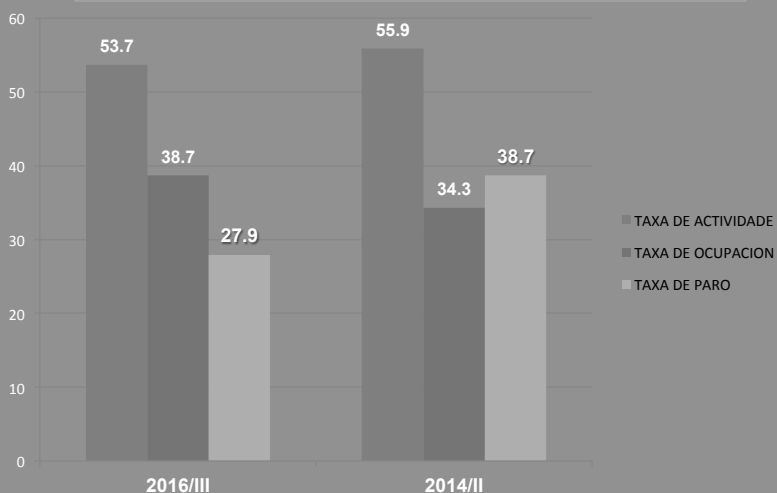


UNIÓN EUROPEA
 FONDO SOCIAL EUROPEO
 El FSE invierte en tu futuro

TAXA DE ACTIVIDADE, TAXA DE OCUPACION E TAXA DE PARO DA POBOACION ENTRE 16 E 29 ANOS

(COMPARATIVA ENTRE O 2016/III E O 2014/II [ANTES DA ENTRADA EN VIGOR DA GARANTIA XUVENIL]).

EPA	TAXA DE ACTIVIDADE	TAXA DE OCUPACION	TAXA DE PARO
2016/III	53,7	38,7	27,9
2014/II	55,9	34,3	38,7



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



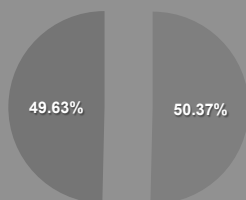
UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

GARANTIA XUVENIL: DATOS A DÍA 7/11/2016 DE GALICIA

	TOTAL	POR SEXO	
USUARIOS	21985		
		HOMES	10878
		MULLERES	11707
BENEFICIARIOS A DÍA 7/11/2016	10902		
		HOMES	5441
		MULLERES	5461

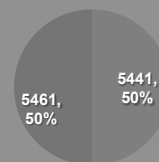
BENEFICIARIOS DEL PGNX A DÍA 7/11/2016

■ USUARIOS NO BENEFICIARIOS ■ BENEFICIARIOS A 7/11/2016



BENEFICIARIOS POR SEXO A DÍA 7/11/2016

■ HOMES ■ MULLERES



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

PERSOAS CON DISCAPACIDADE NO SNGX

USUARIOS

837

BENEFICIARIOS A DÍA 7/11/2016

611

USUARIOS

HOMES

529

MULLERES

308

BENEFICIARIOS

HOMES

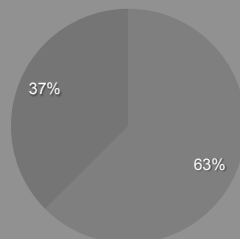
382

MULLERES

229

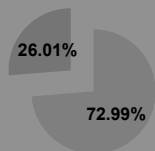
Beneficiarios a día 7/11/2016

■ HOMES ■ MULLERES



BENEFICIARIOS E NON BENEFICIARIOS DO SNGX A DÍA 7/11/2016

■ BENEFICIARIOS ■ NO BENEFICIARIOS



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Empleo

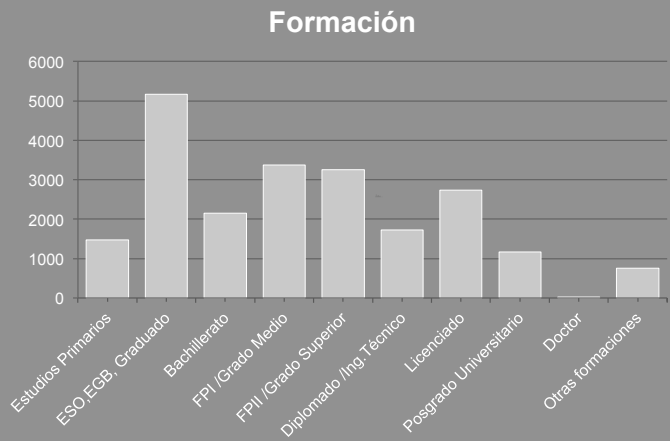
galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

Nivel formativo dos inscritos no SNGX de Galicia (27/X/2016)

Niveles educativos	
Estudios Primarios	1.477
ESO, EGB, Graduado	5.172
Bachillerato	2.157
FPI / Grado Medio	3.369
FPII / Grado Superior	3.252
Diplomado / Ing. Técnico	1.723
Licenciado	2.732
Posgrado Universitario	1.162
Doctor	19
Otras formaciones	759



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

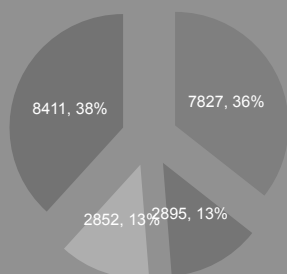
DISTRIBUCION PROVINCIAL A DÍA 7/11/2016

PROVINCIA	USUARIOS
A CORUÑA	7.827
LUGO	2.895
OURENSE	2.852
PONTEVEDRA	8.411
GALICIA	21.985

PROVINCIA	BENEFICIARIOS
A CORUÑA	3.944
LUGO	1.250
OURENSE	1.204
PONTEVEDRA	4.300
GALICIA	10.698

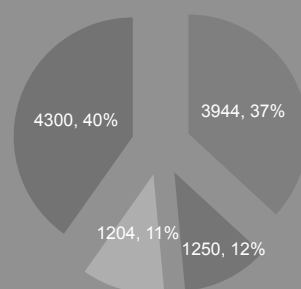
USUARIOS DO SNGX POR PROVINCIAS

■ A CORUÑA ■ LUGO ■ OURENSE ■ PONTEVEDRA



BENEFICIARIOS A DÍA 7/XI/2016 DO SNGX POR PROVINCIAS

■ A CORUÑA ■ LUGO ■ OURENSE ■ PONTEVEDRA



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

ESTRANXEIROS NO SNGX A DÍA 7/11/2016

USUARIOS 895
BENEFICIARIOS 341



PRINCIPALES PAISES DOS USUARIOS DO SNGX	Usuarios
PORTUGAL	94
R.DOMINICANA	87
MARRUECOS	83
BRASIL	71



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

USUARIOS E BENEFICIARIOS QUE VIVEN NAS CIDADES DE MAIS DE 35.000 HABITANTES DE GALICIA A DÍA 7/11/2016

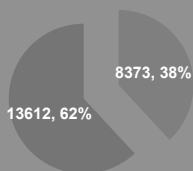
CIDADES DE MAIS DE 35.000 HAB : VIGO A CORUÑA OURENSE LUGO PONTEVEDRA SANTIAGO FERROL NARON VILAGARCIA

USUARIOS	Número	Porcentaxe
CIDADES >35.000 HAB	8373	38,08%
ENTIDADES DE <35.000 Hab.	13612	61,92%

BENEFICIARIOS	NÚMERO	PORCENTAXE
CIDADES>35.000 HAB	4560	41,79%
ENTIDADES<35.000 HAB	6352	58,21%

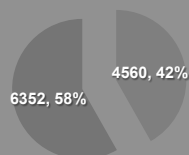
RESIDENTES USUARIOS EN CIDADES DE MAIS DE 35.000 HAB.

■ CIDADES > 35000 HAB ■ ENTIDADES <35000 HAB



PORCENTAXE DE BENEFICIARIOS RESIDENTES EN CIDADES DE MAIS DE 35.000 HAB. A DÍA 7/11/2016

■ CIDADES>35.000 HAB ■ ENTIDADES<35.000 HAB



LIÑAS DE AXUDAS E APOIOS PÚBLICOS. ANO 2016



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

Programa Operativo de Emprego Xuvenil Eixe 5

Medidas:

- Programas de colaboración con Concellos e Entidades
- Contratación de orientadores
- Formación: competencias clave, TIC e idiomas
- Prácticas non laborais
- Programa de mobilidade transnacional “Galeuropa”
- Medidas de fomento da Economía Social
- Incentivos a contratación
- Promoción do emprego autónomo
- Programas de cooperación con entidades sen ánimo de lucro



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

PROGRAMA DE INCENTIVOS Á CONTRATACIÓN DE PERSOAS MOZAS INSCRITAS NO SISTEMA NACIONAL DE GARANTÍA XUVENIL .CONVOCATORIA 2016

- a) Programas de incentivos a contratación indefinida
- b) Programas de incentivos a contratación temporal e a súa transformación en contratación indefinida.
- c) Programa da promoción do emprego autónomo das persoas mozas inscritas no SNGX
- d) Programa para favorecer o autoemprego e o emprendemento colectivo no marco da economía social
- e) Prácticas non laborais nas empresas
- f) Programas de cooperación coas entidades sen ánimo de lucro, dirixido a mellorar a empregabilidade e a inserción profesional



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El futuro invierte en tu futuro

a) Programa de incentivos a contratación indefinida

Esta convocatoria está enmarcada dentro do Programa Operativo de Empleo Xuvenil cofinanciado polo Fondo Social Europeo nun 91,89%

Orzamento: 3.482.424€

OBXECTO DO PROGRAMA

Incentivar aos empresarios para que contraten persoas mozas inscritas no Sistema Nacional de Garantía Xuvenil, coa finalidade de favorecer a súa inserción laboral e mellorar a súa empregabilidade e ocupabilidade.

a) Programa de incentivos a contratación indefinida

CONTRATOS SUBVENCIONABLES:

Contratacións indefinidas iniciais formalizadas entre o 1 de novembro de 2015 e o 30 de setembro de 2016

REQUISITOS DAS PERSOAS MOZAS:

- a) Contratar a unha persoa moza menor de 30 anos inscrita no S.N.G.X.
- b) Desempregada na data da súa contratación
- c) Non traballara nos 30 días naturais anteriores á contratación
- d) Cunha duración da xornada de traballo igual ou superior ao 50%

REQUISITOS DA EMPRESA:

- a) Incremento do cadro de persoal fixo respecto ao mes anterior.
- b) Incremento do emprego neto (fixos+temporais) da empresa respecto ao mes anterior.



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

a) Programa de incentivos a contratación indefinida

CONTIA DA AXUDA:

- 7.000 euros
- 7.600 euros: muller, discapacidade, risco de exclusión
- 8.200 euros: sectores estratéxicos

Economía verde: renovables, medio ambiente, vehículo verde...

Economía de saúde: servizos á terceira idade

Economía do coñecemento: TIC, audiovisual, biotecnoloxía

Economía azul: medio mariño, turismo rural

Proporcional no caso de xornada a tempo parcial

Límite: Non superar o 60% do salario de 2 anos

Compatible coas bonificacións á Seguridade Social



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

a) Programa de incentivos a contratación indefinida

OBRIGAS:

Manter no seu cadro de persoal fixo á persoa traballadora subvencionada durante 2 anos ou substituíla por outra persoa moza inscrita no S.N.G.X.

RÉXIME MÍNIMIS:

200.000 euros. 3 anos



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

b) Programa de incentivos a contratación temporal e a súa transformación en contratación indefinida

CONTRATOS SUBVENCIONABLES:

- Contratacións temporais a tempo completo formalizadas dende o 1 de novembro de 2015 ata o 30 de setembro de 2016.
- Transformacións de contratos temporais dende 1 de novembro subvencionados

REQUISITOS DAS PERSOAS MOZAS:

- Estar inscrita no S.N.G.X. na data da súa contratación temporal
- Estar desempregada na data da súa contratación temporal
- Non ter traballado nos 30 días naturais anteriores á súa contratación
- Duración mínima do contrato superior a 6 meses, agás o contrato en prácticas: 12 meses

REQUISITOS DA EMPRESA:

- Incremento do cadro de emprego neto respecto ao mes anterior.

b) Programa de incentivos a contratación temporal e a súa transformación en contratación indefinida

CONTÍAS:

- 200 € os 6 primeiros meses
220 € : muller, pcd, exclusión
250 € sectores estratéxicos
- 300 € por cada ss mensuralidade (ata un máximo de 6). 330 € (muller o pcd)/350 € (s.e.)
- Contrato para a formación: 1200 €/ 12 meses. (+20 € muller +50 € s.e.)
- Contrato en prácticas: 3.600 €/3.900 € muller/4.200 € sectores estratéxicos
- Transformación: 2.500 € /3.700 € sectores estratéxicos

LÍMITE:

Non poderán superar o 60% do custo salarial das mensuralidades obxecto de subvención en concorrencia con outras axudas

OBRIGAS:

Manter a persoa traballadora subvencionada polo período de duración do contrato obxecto da subvención

Transformación: 2 anos

**C) PROGRAMA DE PROMOCIÓN DO EMPREGO AUTÓNOMO DAS PERSOAS MOZAS INSCRITAS NO SISTEMA NACIONAL DE GARANTÍA XUVENIL
CONVOCATORIA 2016**

Orzamento: 2.502.992€

OBXECTO DO PROGRAMA

Promover e axudar a financiar aqueles proxectos empresariais que faciliten a creación do seu propio posto de traballo ás persoas mozas desempregadas que figuren inscritas no Sistema Nacional de Garantía Xuvenil e que pretendan desenvolver a súa actividade empresarial ou profesional en Galicia como persoas traballadoras autónomas ou por conta propia.

C) PROGRAMA DE PROMOCIÓN DO EMPREGO AUTÓNOMO DAS PERSOAS MOZAS INSCRITAS NO SISTEMA NACIONAL DE GARANTÍA XUVENIL CONVOCATORIA 2016

PERSOAS BENEFICIARIAS

Persoas físicas desempregadas menores de 30 anos e inscritas no Sistema Nacional de Garantía Xuvenil que non teñan traballado nos 30 días anteriores á data de inicio da actividade, que se dean de alta no período subvencionable no RETA, no réxime da Seguridade Social por conta propia, ou en mutualidade de colexio profesional.

Tamén as que constitúan unha sociedade civil ou comunidade de bens.



C) PROGRAMA DE PROMOCIÓN DO EMPREGO AUTÓNOMO DAS
PERSOAS MOZAS INSCRITAS NO SISTEMA NACIONAL DE GARANTÍA
XUVENIL
CONVOCATORIA 2016

ALTAS SUBVENCIONABLES

Altas no RETA ou nun Réxime Especial por conta
propia da Seguridade Social ou mutualidade de colexio
profesional, dende o 1 de OUTUBRO de 2015 ata o 30
de SETEMBRO de 2016



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El futuro está en tu futuro

C) PROGRAMA DE PROMOCIÓN DO EMPREGO AUTÓNOMO DAS
PERSOAS MOZAS INSCRITAS NO SISTEMA NACIONAL DE GARANTÍA
XUVENIL
CONVOCATORIA 2016

TIPOS DE AXUDA

1. Subvención polo establecemento como persoa traballadora autónoma ou por conta propia.

2. Subvención para iniciativas de autoemprego xuvenil



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El futuro invierte en tu futuro

**C) PROGRAMA DE PROMOCIÓN DO EMPREGO AUTÓNOMO DAS
PERSONAS MOZAS INSCRITAS NO SISTEMA NACIONAL DE GARANTÍA
XUVENIL
CONVOCATORIA 2016**

**1. SUBVENCIÓN POLO ESTABLECEMENTO COMO PERSOA TRABALLADORA
AUTÓNOMA OU POR CONTA PROPIA**

REQUISITO:

Acreditar un investimento en inmovilizado material ou intanxible. 2.000 euros (sen IVE) nos 3 meses anteriores e 6 meses posteriores ao inicio da actividade laboral.

CONTÍAS:

7.500€ Mozo / 8.000€ Moza

10.000€ Persoas mozas con discapacidade ou en risco de exclusión social

C) PROGRAMA DE PROMOCIÓN DO EMPREGO AUTÓNOMO DAS
PERSOAS MOZAS INSCRITAS NO SISTEMA NACIONAL DE GARANTÍA
XUVENIL
CONVOCATORIA 2016

2. SUBVENCIÓN PARA INICIATIVAS DE AUTOEMPREGO
XUVENIL

REQUISITO:

- Estar dado de alta con anterioridade á presentación da solicitude.
- Non require investimento mínimo en inmovilizado

CONTÍA: 1.200 €

C) PROGRAMA DE PROMOCIÓN DO EMPREGO AUTÓNOMO DAS
PERSOAS MOZAS INSCRITAS NO SISTEMA NACIONAL DE GARANTÍA
XUVENIL
CONVOCATORIA 2016

OBRIGAS DOS BENEFICIARIOS

Realizar a actividade durante **UN** ano si se solicita a subvención para iniciativas de autoemprego xuvenil e **DOUS** anos si se solicita a subvención polo establecemento

Estes dous tipos de axuda son incompatibles entre si.



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El futuro invierte en tu futuro

d) Programa para favorecer o autoemprego e o emprendemento colectivo no marco da economía social.

Aborda no tocante as persoas mozas, un tratamento singular a través de dúas medidas:

- a) Por unha banda, fomentando o autoemprego colectivo dos mozos desempregados (16-29 anos, PCD: 35 anos) e inscritos no SNGX, mediante a súa incorporación a cooperativas e sociedades laborais.
- b) Por outra banda, promovendo a creación e consolidación de cooperativas xuvenís (ou constituídas maioritariamente por mozos/as entre 16 e 29 anos) a través de incrementos significativos das contías recollidas noutros programas que lles afectan.

d) Programa para favorecer o autoemprego e o emprendemento colectivo no marco da economía social.

Financiación: “Programa Operativo de Garantía Xuvenil” cofinanciado nun 91,89% polo FSE e a “Iniciativa de Emprego Xuvenil”.

Poderán acollerse as subvencións previstas neste programa as cooperativas e sociedades laborales que incorporen en centros de traballo situados na CAG mozos inscritos no SNGX como persoas socias traballadoras ou de traballo, con carácter indefinido ou a proba.

Indefinido → 12.000 € (muller 13.500 € /PCD ou R.E.S 15.000 €)

A proba → 600 € (6 a 12 meses)

As contías sinaladas incrementaránse nun 15% si é un concello rural, e nun 25 % no caso de cooperativas xuvenís. (Máximo. 18.000€ por persoa, e ata un total por centro de 75.000€)

e) Prácticas Non Laborais nas Empresas

Financiamento

Programa operativo de emprego xuvenil cofinanciado pola Iniciativa de Emprego Xuvenil e o Fondo Social Europeo para o período 2014-2020, nunha porcentaxe do 91,89 por cento.

Orzamento

763.800 € para o ano 2016

532.946 € para o ano 2017

e) Prácticas Non Laborais nas Empresas

Integración sustentable no mercado de traballo das persoas novas que non se atopan empregadas, nin participan en actividades de educación nin formación, en particular no contexto da garantía xuvenil.

Obxectivo:

Reforzar a empregabilidade e as competencias profesionais das persoas novas non ocupadas e non integradas nos sistemas de educación e formación.

Destinatarios

Os participantes nas actuacións serán persoas novas que teñan máis de 18 anos e ata os 25 anos inclusive, que non estean traballando nin estean participando en actuacións educativas ou formativas. Estas persoas deberán estar inscritas na base de datos do Sistema nacional de garantía xuvenil no ámbito da Comunidade Autónoma de Galicia e acreditar previamente o cumprimento dos requisitos de acceso ao Programa.



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

e) Prácticas Non Laborais nas Empresas

Requisitos:

- As empresas en colaboración co SPEG podrán suscribir ACORDOS con persoas novas, *con ningunha o moi escasa experiencia laboral*, con fin de mellorar a súa empregabilidade e ofrecerlles un primeiro contacto co mundo laboral.
- As PNL deberán realizarse en centros de traballo localizados en Galicia
- As PNL non suporan, en ningún caso, a existencia de relación laboral entre a empresa e a persoa nova.
- As PNL terán unha duración de 6 a 9 meses, e a xornada laboral será, como mínimo, de 4 horas diarias, e non poderá superar as 40 semanais.
- As empresas aboarán as persoas novas como mínimo:
 - 1,2 veces IPREM mensual si PNL= 4 horas (Empresa: 100% Iprem, 1,1 muller)
 - 1,5 veces IPREM mensual si PNL≥4 horas (Empresa:1,2 Iprem, 1,4 muller)



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

e) Prácticas Non Laborais nas Empresas

As prácticas non laborais irán dirixidas a persoas novas que teñan máis de 18 anos e ata os 25 anos inclusive que posúan unha *titulación oficial universitaria, titulación de formación profesional, de grao medio ou superior, ou titulación do mesmo nivel que o desta última, correspondente ás ensinanzas de formación profesional, artísticas ou deportivas, ou ben un certificado de profesionalidade.*

Así mesmo, non deberon ter unha relación laboral ou outro tipo de experiencia profesional superior a tres meses na mesma actividade e non se terán en conta para estes efectos as prácticas que formen parte dos currículos para a obtención das titulacións ou certificados correspondentes.



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El futuro invierte en tu futuro

e) Prácticas Non Laborais nas Empresas

Selección:

A preselección das persoas novas será realizada polo Servizo Público de Emprego de Galicia, a través do persoal de orientación de Garantía Xuvenil.

En todo caso, o proceso de selección final das persoas que van participar no programa de prácticas non laborais corresponderá á empresa.

Acordos:

As empresas deberán subscribir acordos coas persoas novas que van desenvolver as prácticas non laborais, nos que se recollerá, polo menos, o contido concreto da práctica que se vai desenvolver, a duración desta, as xornadas e horarios para a súa realización, o centro ou centros onde se realizará, a determinación do sistema de titorías, o importe neto que percibirá a persoa nova e a certificación á que a persoa nova terá dereito pola realización das prácticas.

Prazo: 16 de novembro

f) Programas de cooperación coas entidades sen ánimo de lucro, dirixido a mellorar a empregabilidade e a inserción profesional

Obxecto: Financiamento de accións de fomento do emprego en colaboración coas Entidades sen ánimo de lucro, a través da contratación durante 7 meses de persoas mozas incluídas no SNGX

Importe: 3.052.204 €

Requisitos dos servizos:

- Ser de interese xeral e social
- Prestados polas E.S.A.L en réxime de administración directa
- Executados no ámbito da CAG.
- A duración será de 7 meses a tempo completo

f) Programas de cooperación coas entidades sen ánimo de lucro (E.S.A.L), dirixido a mellorar a empregabilidade e a inserción profesional

Requisitos dos traballadores:

- **Maior de 18 anos**
 - **Inscritos no SNGX no ámbito da CAG**
 - **Desempregados, e non haber traballado nos últimos 30 días**
 - **Priorizando aqueles que non habían recibido atención e os que estén máis próximos a cumprir a idade do sistema.**
- Tipo de contrato: contrato temporal de interese social



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro

Outras medidas:

- Obradoiros de emprego de garantía xuvenil. (articulados mediante a concesión de subvencións a concellos, mancomunidades de concellos ou consorcios locais, a subvención engloba os custos da formación profesional para o emprego e, se é o caso, educación básica durante o realización do proxecto e os salariais derivados dos contratos de traballo que se suscriban coas persoas beneficiarias).
- Contratación de orientadores de garantía xuvenil (contratación de 56 técnicos de orientación co obxectivo de que cada persoa moza inscrita teña un titor específico que desenvolverá, xunto con ela, un itinerario individual e personalizado de emprego)
- Programa de mobilidade transnacional Galeuropa (Dirección xeral de xuventude, participación e voluntariado)
- Programa Líderes do futuro (Consellería de Política Social)



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA,
EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego

galicia
o bo camiño



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO
El FSE invierte en tu futuro





Maria Teresa Moya Fernández
Empreendimento e Programas
europeus na Formación
Profissional da Junta da Galiza

Plan Eduemprende. Programa Empreende: A Rede de viveiros de empresa en centros educativos

Programa

emprende

Consellería de
Cultura, Educación e
Ordenación Universitaria.

Subdirección Xeral de Formación
Profesional.

Viana do Castelo, 21 de outubro de 2016

**Rede Galega
de Viveiros
de Empresas**

en centros educativos

Plan **eduemprende**



**XUNTA
DE GALICIA**

Eduemprende

Plan de emprendemento no sistema educativo



XUNTA
DE GALICIA

Eduemprende: Plan de Emprendemento no sistema educativo

- **Marco de fomento** para a implantación da cultura emprendedora no sistema educativo de Galicia.
- Ten como **obxectivo** lograr un avance sensible na cultura do emprendemento no noso alumnado.
- Esta cultura permitirá **mellorar a empregabilidade** das galegas e dos galegos, e a **competitividade** das nosas empresas.
- **Dirixido a** todos os centros de niveis non universitarios e a todos os membros da comunidade educativa.

Eixes estratéxicos

Sensibilizar e motivar

Capacitar para emprender

Fomentar e apoiar

Coordinar e aproveitar iniciativas



XUNTA
DE GALICIA

Eduemprende Plan de Emprendemento

Programas máis destacados

Plan de emprendementc
no sistema educativo de Galicia

eduemprende

A Rede Galega de Viveiros de Empresas en Centros Educativos (programa **emprende**) enmárcase dentro do **Plan de Emprendemento** no Sistema Educativo, eduemprende, aprobado no ano 2010.

idea

emprende

Rede de viveiros de empresas

simula

avanza

actúa

atrévete



**XUNTA
DE GALICIA**

Eduemprende. Iniciativas

- Visitas a empresas
- Visitas a viveiros, centros de negocios e parques/polígonos empresariais
- Rede de viveiros de empresa en centros educativos
- Charlas de sensibilización de alumnado e profesorado
- Programas: eduemprende Actúa, eduemprende Avanza, eduemprende Simula, eduemprende Idea
- Charlas de orientación profesional ao alumnado
- Capacitación/formación/asesoramento ao alumnado para a posta en marcha de proxectos
- Portal eduemprende
- Elaboración de contidos dixitais
- Publicación de recursos didácticos
- Convocatoria de concursos e premios relacionados co emprendemento e proxectos de empresa en distintos niveis educativos
- Actuacións de seguimento e mellora do plan/sistema



XUNTA
DE GALICIA

Eduemprende

Programa Actúa

- Acción formativa dirixida ao **alumnado de segundo curso dos ciclos formativos e de bacharelato** dos centros sostidos con fondos públicos de Galicia, para que poñan en valor o seu talento emprendedor como ferramenta para o seu desenvolvemento profesional.
- É unha actuación que se está a desenvolver cada ano académico, que abrangue entre 6.000 e 7.000 alumnos anualmente, e entre 60 e 80 centros educativos.
- No curso 2016-2017 desenvolverase entre o 15 de novembro de 2016 e o 15 de marzo de 2017.



Obxectivos

- **Actualizar os conceptos de empresario, emprendedor e actividade emprendedora.**
- **Achegar a realidade emprendedora ao centro educativo, coa presenza activa do persoal do IGAPE e emprendedores que dean a coñecer a súa experiencia persoal.**
- **Pór en valor o traballo desenvolvido polo profesorado e o alumnado na aula.**
- **Dar a coñecer entidades que orienten, axuden e sirvan de soporte para a canalización da iniciativa dos emprendedores.**



**XUNTA
DE GALICIA**

Eduemprende Programa Actúa

- **Fase 1: Achegamento á actividade emprendedora.**
O profesorado do módulo de Empresa e iniciativa emprendedora realiza unha sesión na aula para presentar e reflexionar sobre a actividade que vaise desenvolver na fase 2.
- **Fase 2: A actividade emprendedora como unha alternativa laboral para el alumnado. Duración:90 minutos.**
 - Participación de persoal técnico do IGAPE. Presentará e coordinará a actividade, contestando as cuestións, dúbidas e inxerencias que o alumnado asistente formule.
 - Presentación dunha/s persoa/s emprendedora/s que compartan co alumnado a súa experiencia persoal.
 - Debate final: compartindo os distintos puntos de vista, lanzando preguntas entre eles para afondar naqueles aspectos que poidan interesar máis ao alumnado coa participación deste.
- **Fase 3: Análise na aula entre o profesorado e o alumnado participante na actividade para obter conclusións.**



Este programa comezou no curso 2013-2014 e participaron máis de 9.300 alumnos de formación profesional e de bacharelato



**XUNTA
DE GALICIA**

Eduemprende

Programa Idea

- **Concurso** para potenciar a realización de proxectos empresariais entre o alumnado das ensinanzas de formación profesional, deportivas ou de artes plásticas e deseño da Comunidade Autónoma de Galicia sostidas con fondos públicos.
 - **Categoría A** : de ciclos de grao superior.
 - **Categoría B** : de ciclos de grao medio.
- **Os proxectos gañadores** de cada modalidade premiaranse segundo o establecido na convocatoria.
- **Estase a resolver** a convocatoria do curso 2015-2016 .
- **Convocarase** de novo no curso 2016-17



Plan | **eduemprende**

Premios aos 3 mellores proxectos de cada modalidade:

-Incorporación a un viveiro de empresa da Consellería de

Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

-Asesoramento técnico do IGAPE.

-Dotación económica:

1º premio: 3.000 euros

2º premio: 2.000 euros

3º premio: 1.000 euros



**XUNTA
DE GALICIA**

Eduemprende

Programa Simula

- Dirixido a alumnado que cursa **ciclos das familias profesionais de Hostalaría e turismo, Administración e xestión e Comercio e márketing.**
- Consiste na constitución dun negocio virtual cuxa dirección e xestión as leva a cabo o alumnado dos ciclos, que simula na aula as situacións reais do ámbito financeiro, administrativo, laboral, comercial, etc. dunha empresa.
- O programa comezou no curso 2007/8. Actualmente participan 11 centros educativos con 13 empresas simuladas.

En total recibiron formación 3.059 alumnos. No curso 2007/8 participaron 137 alumnos; no curso 2016/17 están participando 400 alumnos.

Tamén recibiron formación específica uns 200 profesores.



XUNTA
DE GALICIA

Eduemprende

Programa Avanza

- O desenvolvemento do programa terá lugar nos centros educativos dependentes da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, sede da Rede de viveiros de empresa.
- Eduemprende Avanza comezou en 2012, en colaboración con BIC Galicia/actualmente IGAPE.
- Formación práctica e específica sobre como concretar e materializar un posible modelo de negocio, unha idea ou un proxecto de empresa. Realízanse talleres sobre plan de empresa, claves para posicionarse no mercado ou posta en marcha de iniciativas do alumnado. Abrangue experiencias emprendedoras e posibilita a participación na Rede de Viveiros de Empresa dos centros educativos de Galicia.
- Poderá desenvolverse durante todo o curso.
- Está dirixido a: **alumnado de formación profesional, ensinanzas artísticas, ensinanzas deportivas ou bacharelato** matriculado nun centro educativo sostido con fondos públicos.



Plan | eduemprende

Diríxese a ofertar actuacións a:

- **titores** da Rede de viveiros de empresas en centros educativos, profesorado que imparta docencia en materias relacionadas con emprendemento ou que estea implicado en proxectos de emprendemento.
- **viveiristas** que estean preparando o seu proxecto de empresa nun viveiro da rede e **alumnado** emprendedor.



XUNTA
DE GALICIA

Eduemprende

Programa Atrévete

- **Dirixido a fomentar, motivar e sensibilizar** o alumnado de educación primaria e secundaria no espírito emprendedor.
- **Desenvólvese en colaboración con asociacións empresariais** e a Rede Galega de Viveiros de Empresa en centros educativos.
- Teñen participado un total de 91 centros e de 3.244 alumnos de 6º EP e 1º ciclo ESO.



- **Finalidade:** coñecemento do tecido empresarial da súa contorna
- O programa comezou no curso 2013/14.
- Publicouse material específico de emprendemento para que sexa utilizado polo profesorado e alumnado



**XUNTA
DE GALICIA**

Eduemprende

Outras actuacións

- **Proxecto “A Mariña Emprende” desde 2012**, coa empresa e a Fundación Alcoa: **Sensibilización e formación** para alumnos e profesores.
 - **profesorado** participa en actividades de formación.
 - **838 alumnos** de ESO, bacharelato e FP participan nas actividades deste proxecto.
- **Proxecto “Lugo Emprende” e “A Coruña Emprende”, coa Fundación Alcoa desde 2015.**- Teñen como obxectivo o fomento do espírito emprendedor entre o alumnado, coa finalidade de crear empresas e favorecer a responsabilidade e a autonomía persoal. Hai actuacións previstas en 35 centros, con 5.000 alumnos e 200 profesores.
- **Proxecto KA 2 “Mobile Learning in VET towards 2020”**, proxecto coordinado por Italia para desenvolver entre o 1 de novembro de 2014 e o 31 de novembro de 2016. A nosa participación céntrase en materia de emprendemento.



XUNTA
DE GALICIA

Eduemprende

Actividades de sensibilización para o alumnado

- Reunións con empresarios - Visitas a empresas

Actividades de formación para o alumnado e profesorado dos centros implicados no proxecto

- Aplicación das TIC no emprendemento

Proxecto de **miniempresas** nos centros educativos:

Obxectivos específicos:

- impulsar as metodoloxías vinculadas coa educación emprendedora
- potenciar as competencias persoais e profesionais do alumnado
- interconectar o sistema educativo co entorno
- valorar a figura das persoas emprendedoras



XUNTA
DE GALICIA

Eduemprende

Programa Emprende

- Incluído dentro do eixe estratéxico 3: Fomentar e apoiar a empresariedade, do Plan de Empendemento no sistema educativo de Galicia “Eduemprende”.
- Constituído pola **Rede Galega de Viveiros de Empresas en Centros Educativos**, trata de:
 - **Fomentar o espírito emprendedor.**
 - **Promover a creación de empresas.**
 - **Mellorar a empregabilidade** entre o alumnado dos niveis educativos non universitarios do sistema educativo de Galicia.



Rede Galega de Viveiros de Empresas

Servizos ofrecidos

- Un viveiro de empresas é un espazo onde desenvolver e pór en marcha un proxecto empresarial.
- É a referencia para o emprendemento na súa área de influencia.
- Nel coordínanse as accións formativas, tanto aquelas para realizar nos centros próximos como as de carácter xeral, que se leven a cabo no centro de referencia.



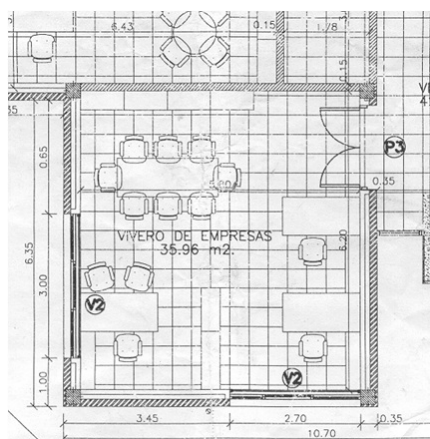
Rede Galega de Viveiros de Empresas

Servizos ofrecidos

- **Instalacións:** ponse a disposición dos emprendedores, **totalmente de balde**, durante o prazo máximo de **dous anos**, un espazo coa infraestrutura necesaria para desenvolver o seu proxecto de empresa.
- **Apoio e coordinación:**
 - **Asesoramento:** a través do/a titor/a de viveiro e/ou do/a coordinador/a de emprendemento (no caso dos CIFP).
 - **Formación:** cursos específicos a titores e viveiristas, así como xeración de **sinerxías entre os emprendedores** da rede de viveiros.
 - **Difusión:** dos proxectos empresariais desde www.edu.xunta.es/fp, xornadas, feiras, etc.



Rede Galega de Viveiros de Empresas Instalacións



Rede Galega de Viveiros de Empresas

Apoio e coordinación

- A **coordinación da rede** realízase a través da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Os titores e os coordinadores reciben **formación** específica: motivación e iniciativa para emprender, elaboración plan de empresa, propiedade industrial, patentes e marcas, liderado, etc.
- Os viveiros contan con **contas de correo** propias.
- Creouse unha **plataforma colaborativa** para os titores e coordinadores de emprendemento.
- Na web www.edu.xunta.es/fp hai información actualizada da rede, dos emprendedores e dos seus proxectos.
- Os viveiristas **participan** en múltiples eventos organizados pola Consellería e os centros educativos.



Rede Galega de Viveiros de Empresas

Apoio e coordinación

Requisitos de acceso

- Alumnado matriculado (ou que terminara os seus estudos nos últimos catro anos) nalgunha ensinanza sostida con fondos públicos de Galicia de: formación profesional, artes plásticas e deseño; superiores de deseño, de conservación e restauración de bens culturais, de arte dramática, de música, de danza; deportivas, bacharelato e educación secundaria para persoas adultas (ESA).
- Ter un proxecto empresarial a desenvolver na Comunidade Autónoma de Galicia.
- Presentar un Plan de Empresa que garanta a viabilidade do proxecto.



Rede Galega de Viveiros de Empresas

Apoio e coordinación

Qué ofrece un viveiro de empresas?

A) Asesoramento:

- Formación e apoio do profesorado
- Titoría pola coordinadora ou coordinador de emprendemento, responsable do seguimento e da orientación no proxecto.
- Asesoría de persoal técnico especialista do IGAPE.

B) Instalacións:

- Locais adecuados para o desenvolvemento de actividades das persoas emprendedoras.
- Mobiliario básico propio dunha oficina, cos equipamentos informáticos e de telecomunicacións.

C) Servizos:

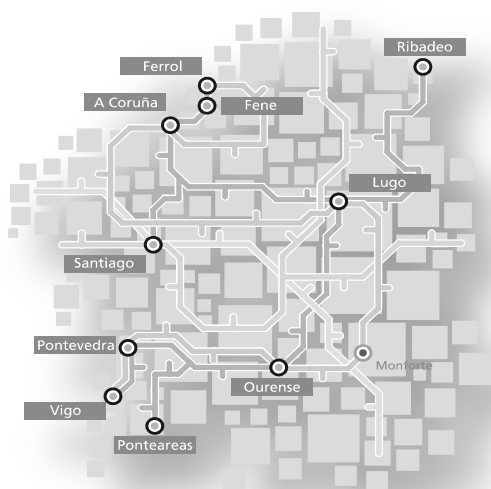
- Servizos asociados ás infraestruturas (seguridade, limpeza, luz, etc.).
- Servizos auxiliares da actividade empresarial como conexión a internet, teléfono...



Difusión da empresa a través da
páxina web www.edu.xunta.es/fp

Rede Galega de Viveiros de Empresas

Situación actual



CENTRO EDUCATIVO	LOCALIDAD
CIFP Paseo das Pontes	A Coruña
CIFP Ánxel Casal- Monte Alto	A Coruña
CIFP Someso	A Coruña
CIFP Politécnico de Santiago	Santiago de Compostela
CIFP Rodolfo Ucha Piñeiro	Ferrol
CIFP Ferrolterra	Ferrol
IES de Fene	Fene
CIFP Coroso	Ribeira
CIFP As Mercedes	Lugo
CIFP Politécnico de Lugo	Lugo
CIFP Porta da Auga	Ribadeo
CIFP Portovello	Ourense
CIFP A Farixa	Ourense
CIFP A Carballeira-Marcos Valcárcel	Ourense
CIFP A Xunqueira	Pontevedra
IES Luis Seoane	Pontevedra
CIFP Manuel Antonio	Vigo
CIFP A Granxa	Ponteareas
IES Ricardo Mella	Vigo

Red de viveros de empresa Novos viveiros 2016-17

CENTROS EDUCATIVOS	LOCALIDADE
CIFP Compostela	Santiago de Compostela
CIFP Valentín Paz Andrade	Vigo
IES Armando Cotarelo Valledor	Vilagarcía de Arousa
IES Montecelo	Pontevedra
IES García-Barbón	Verín
IES Universidade Laboral	Culleredo
IES Laxeiro	Lalín



Rede Galega de Viveiros de Empresas

Obxectivos acadados

Datos globais actuais	2016
Persoas asesoradas	125
Proxectos empresariais nos viveiros	71
Empresas funcionando nos viveiros	12
Proxectos con plan de empresa	37
Datos globais acumulados	
Empresas constituídas nos viveiros xa externalizadas	22

Rede Galega de Viveiros de Empresas

Proxectos empresariais no 2016

Jonathan
Galdoo
Ecegal S.Coop.
Galega
Inketing 3.0
Servilim
A1topografía
AL4Balance
Maruxía Asesores
Tirabeque
Level Up
Castro Guerra
Turvid
Infinít

Lennon Almeida
Iván Marchetta
Xogaeco
Energylar
Anainar
Ecosalón
Foncanor
Emmanuel K. Yawson
Aloumiños
Diego Rielo
Antonio José Vázquez
Aruxa Espín
Claudia Casado
Orient Hule

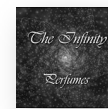
Ars Gratia Artist
Aspiral Films
Galicia Technologies, S.L
Estraloque Software
IT Solutions
Jabones Artesanales
MIZü wearings
Pequenas sensacións
Fotografías CR
DCG
Pastelería online
Couñago Roza
Aprecio-t
Alvavi

Rede Galega de Viveiros de Empresas

Proxectos en asesoramento en 2016








- Actualmente hai 35 proxectos de empresas que se desenvolven nos viveiros da rede:

Level Up – Castro Guerra – Turvid – Infinit
 Lennon Almeida – Iván Marchetta
 Xogaeco – Energylar – Anainar
 Ecosalón – Foncanor – Emmanuel K. Yawson
 Aloumiños – Diego Rielo
 Antonio José Vázquez – Aruxa Espín
 Claudia Casado – Orient Hule
 Ars Gratia Artist – Aspiral Films
 Galicia Technologies, S.L
 Estraloque Software – IT Solutions –
 Jabones Artesanales – MIZü wearings
 Pequenas sensacións – Fotografías CR
 DCG – Pastelería online
 Couñago Roza – Precio-t – Alvavi



Rede Galega de Viveiros de Empresas

Proxectos consolidados 2016

<p>Galdoo (2 persoas): Plataforma web publicitaria e de intermediación con servizos orientados especialmente a pequenas e medianas empresas e a autónomos.</p>	
<p>Inketing 3.0 (3 persoas): Axencia adicada á investigación comercial e ao desenvolvemento de técnicas de márketing actuais.</p>	
<p>Jonathan (1 persoa): Instalacións e montaxes de carpintaría.</p>	<p>Jonathan</p>
<p>Ecegal S. Coop. Galega (3 persoas): Certificación enerxética, eficiencia enerxética e enerxías renovables.</p>	
<p>Maruxía Asesores (1 persoa): Asesoría de empresas especializada en autónomos e sociedades mercantís con moi poucos traballadores.</p>	<p>Maruxía Asesores</p>
<p>Servilim (1 persoa): Empresa adicada á xestión e a administración de comunidades, e a limpeza.</p>	
<p>Tirabeque (1 persoa): Producción e venda de produtos de horta ecolóxicos.</p>	
<p>A1topografía (2 persoas): Servizos topográficos e cartográficos .</p>	
<p>AL4Balance (1 persoa): Adestramento persoal, prescrición de exercicio físico, preparación física e hábitos saudables</p>	

Rede Galega de Viveiros de Empresas

Empresas xa externalizadas

22 empresas orixinadas nos viveiros están xa externalizadas.



Rede Galega de Viveiros de Empresas

Obxectivos 2016-2017

- Ampliación do número de viveiros da rede.
- Mellorar as sinerxías internas da rede de viveiros e favorecer as sinerxías con outras institucións.
- 100 % de ocupación das prazas dos viveiros.
- Plan de formación para a Rede de Viveiros de Empresas (titores, coordinadores, viveiristas, alumnado, persoas tituladas, empresarios..).
- Consolidación da rede de traballo cos titores dos viveiros.
- Apertura de novas liñas de actuación (Business Factoring e Programa Avanza).
- Favorecer a mellor difusión entre o alumnado doutros centros educativos para que se incorpore ao viveiro que máis lle interese.

Rede Galega de Viveiros de Empresas

O/a coordinador/a de emprendemento

Os **CIFP** contan na súa estrutura orgánica coa figura do/a **coordinador/a de emprendemento**, dentro do departamento de Información e Orientación Profesional. O fomento do emprendemento entra dentro das súas funcións (Decreto 77/2011, do 7 de abril).

Funcións do/a coordinador/a de emprendemento:

- a) Xestionar os viveiros de empresas e titorizar os proxectos seleccionados con base na súa viabilidade e seguimento do seu desenvolvemento para facilitar a súa posta en funcionamento.
- b) Difundir, promover e apoiar as iniciativas emprendedoras entre o alumnado do centro.
- c) Coordinar cos centros da súa área de influencia accións de motivación e formación do alumnado que mostre inqedanzas emprendedoras.
- d) Informar aos posibles emprendedores dos recursos dispoñibles na área de emprendemento.
- e) Propoñer cursos de formación e actualización do profesorado implicado nesta actividade.
- f) Propoñer estancias ou sesións formativas en empresas ou institucións públicas que traballan no sector, en función das necesidades de formación dos participantes na actividade de emprendemento.
- g) Crear unha rede de traballo co profesorado do centro e da súa área de influencia, establecendo bancos de ideas que favorezan o desenvolvemento dos sectores do entorno produtivo.

Para máis

información:

eduemprende@edu.xunta.es
+34 981546564

M^a Teresa Moya Fernández
Asesoría de Emprendemento e
Programas Europeos FP
Consellería de Cultura, Educación e
Ordenación Universitaria



Grazas pola súa atención



Dirección Xeral de Educación, Formación
Profesional e Innovación Educativa.
Subdirección Xeral de Formación
Profesional

www.edu.xunta.es/fp

ANEXOS

ANEXO I

COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidente:

António Leite – Delegado Regional do Norte do IEFP

Vice-Presidente:

Elsa Teixeira- Subdelegada Regional do Norte do IEFP

Margarita Valcarce Fernández – Universidade de Santiago de Compostela

Vogais:

Ana Maria Rodrigues - Direção de Serviços do Emprego e Formação Profissional da Delegação Regional do Norte do IEFP

Paula Ramos - Núcleo de Formação Profissional da Direção de Serviços do Emprego e Formação Profissional da Delegação Regional do Norte do IEFP

Celina Gerales – 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

Margarida Dias – 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

María del Rosario Castro González – Universidade de Santiago de Compostela

María Julia Diz López – Universidade de Santiago de Compostela

ANEXO II

COMISSÃO CIENTÍFICA

Presidente:

Joaquim Luís Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Vice-Presidente:

António Florencio Rial Sánchez – Universidade de Santiago de Compostela

Vogais:

Paulo Feliciano – Vice-Presidente do Conselho Diretivo do IEFP

António Leite – Delegado Regional do Norte do IEFP

Elsa Teixeira- Subdelegada Regional do Norte do IEFP

Ana Maria Rodrigues - Direção de Serviços do Emprego e Formação Profissional da Delegação Regional do Norte do IEFP

Celina Gerales – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IEFP

José Manuel Castro – Delegação Regional do Norte do IEFP

José Alberto Correia – Diretor da 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

Luís Imaginário - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Bártolo Paiva Campos - 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

José Matias Alves - Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa

Gilberto Igrejas - Universidade de Trás-os- Montes e Alto Douro

Luís Rothes - Instituto Politécnico do Porto

Diana Vieira - Instituto Politécnico do Porto

Rui Alberto Martins Teixeira - Presidente do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

João Carvalho - Instituto Politécnico do Cávado e Ave

Alcides Fernandes da Moura – Universidade de Santiago de Compostela

Ana Candrea – Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Antonio Vara Coomonte – Universidade de Santiago de Compostela

Carmen Sarceda Gorgoso – Universidade de Santiago de Compostela

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 Universidad Autónoma de Puebla (México)

Filipe Gonçalves S. Macedo – Universidade Fernando Pessoa

Gabriel Huerta Córdova – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

José Jaime Vázquez López - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

Laura Rego Agraso – Universidade da Coruña

Lidia Jazmín Delfín Meza– Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

Luis Carro Sancristobal – Universidad de Valladolid

Margarita Valcarce Fernández – 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

Miguel Ángel Santos Rego – Universidade de Santiago de Compostela

María del Mar Lorenzo Moledo – Universidade de Santiago de Compostela
Neves Arza Arza – Universidade da Coruña
Raquel Mariño Fernández - Universidade de Santiago de Compostela
María del Carmen Santos González - Universidade de Santiago de Compostela
Antón Losada Trabada - Universidade de Santiago de Compostela
Eva María Barreira Cerqueiras - Universidade de Santiago de Compostela

ANEXO III

COMISSÃO DE HONRA

Tiago Brandão Rodrigues – Ministro da Educação
José António Vieira da Silva – Ministro do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
João Costa – Secretário de Estado da Educação
Miguel Cabrita – Secretário de Estado do Emprego
José Maria Costa - Presidente da Câmara Municipal de Viana do Castelo
Fernando Freire de Sousa – Presidente da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região Norte
António Valadas da Silva – Presidente do Conselho Diretivo do IEFP
António Leite – Delegado Regional do Norte do IEFP
José Mesquita – Delegado da Direção de Serviços da Região Norte da Direção dos Estabelecimentos Escolares
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 da Galicia
Manuel Corredoira López – Director Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación da Xunta da Galicia
José Alfonso Marnotes González – Director Xeral de Orientación e Promoción Laboral da Xunta de Galicia
Sebastião Feyo de Azevedo – Reitor da Universidade do Porto
António Augusto Magalhães Cunha – Reitor da Universidade do Minho
António Fontainhas Fernandes – Reitor da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Manuel Afonso Vaz – Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa
Rui Alberto Martins Teixeira - Presidente do Instituto Politécnico de Viana
Rosário Gamboa – Presidente do Instituto Politécnico do Porto
Juan Viaño Rey - Reitor da Universidade de Santiago de Compostela
Salustiano Mato de la Iglesia - Reitor da Universidade de Vigo
Julio Ernesto Abalde Alonso – Reitor da Universidade da Coruña
Paulo Nunes de Almeida – Presidente da Associação Empresarial de Portugal
Antonio Dieter Moure Areán – Presidente da Confederación de Empresarios de Galicia
Arménio Carlos – Secretário-Geral da CGTP
Carlos 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
Luís Mira - Secretário-geral da CAP - Confederação dos Agricultores de Portugal
Daniel Soares de Oliveira - CIP – Confederação Empresarial de Portugal
José Antonio Gómez Gómez – Secretario Geral da Unión Xeral de Traballadores (UGT Galicia)
José Manuel Sánchez Aguión – Secretario Geral das Comisións Obreiras (CCOO Galicia)
Xesús Seixo Fernández – Secretario Geral da Confederación Intersindical Galega (CIG)

ANEXO IV
PROGRAMA

20 E 21 DE OUTUBRO DE 2016
VIANA DO CASTELO
PROGRAMA PROVISÓRIO

20 de outubro – 5ª feira

RECEÇÃO AOS PARTICIPANTES

8h00

ABERTURA DO CONGRESSO

09h00

CONFERÊNCIA INAUGURAL
JOVEM E TRABALHADOR: SER OU NÃO SER?

9h30

Conferencista: Maria de Lurdes Rodrigues (ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa)
Presidente de mesa: Paulo Feliciano (Conselho Diretivo do IEFP)

DEBATE
JOVEM E TRABALHADOR: SER OU NÃO SER?

10h30

Comentadores: Joaquim Coimbra (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto)
António Vara Coomonte (Universidade de Santiago de Compostela)
Moderador: José Manuel Castro (Delegação Regional do Norte do IEFP)

PAUSA

11h00

11h30	WORKSHOPS	
	1) PONTES ENTRE AS MARGENS DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO E O EMPREGO/TRABALHO DE JOVENS.	
	Teresa Espassandim (ISEP GO – Instituto Superior de Engenharia do Porto) Maria Eugénia Pérez Fernández (Junta da Galiza: Formação Profissional Dual, Via direta ao emprego) Moderador: José Matos (Centro de Emprego e Formação Profissional de Viana do Castelo)	
	2) CONTEXTOS DE TRABALHO, LUGARES DE APRENDIZAGEM DE JOVENS.	
	Paula Arriscado e Luís Caseiro (Grupo Salvador Caetano) José Oreiro Pérez (Adecco/Galiza) Moderador: Margarita Valcarce Fernández (Grupo GEFIL/Universidade de Santiago de Compostela)	
	3) CONTRA TODAS AS PROBABILIDADES- A PROMOÇÃO DO SUCESSO EM CONTEXTOS DESFAVORECIDOS.	
	Maria do Céu Gomes (Associação para a Educação de Segunda Oportunidade/Matosinhos) Carmen Isasi VilaSánchez (Cruz Vermelha de Santiago de Compostela) Moderador: Elisa Jato Seijas (Grupo GEFIL/ Universidade de Santiago de Compostela)	
	4) O NÃO FORMAL CONTA? O VALOR DAS APRENDIZAGENS INFORMAIS	
	Alfredo Ferreira (Engenho e Obra) Miguel Ángel Santos Rego e María Del Mar Lorenzo Moledo (Universidade de Santiago de Compostela) Moderador: Carlos Gonçalves (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto)	
13h00/14h30	ALMOÇO	
14h30	MESA REDONDA FORMAÇÃO E EMPREGO DE JOVENS: práticas, políticas, práticas políticas e políticas práticas.	
	Intervenientes: Paulo Feliciano (Conselho Diretivo do IEFP) Juan José Lirón Lago (Secretaria Geral de Emprego da Junta da Galiza) Montserrat Prado (Deputada no Parlamento da Galiza/Bloco Nacionalista Galego) Moderador: Diana Vieira (Instituto Politécnico do Porto)	
16h00	PAUSA	Momento Musical
16h15/17h15	PAINEL SER JOVEM E TRABALHADOR: Desafiantes incertezas: a ação local no local de ação! (a importância das organizações locais, desenvolvimento comunitário, redes de empregabilidade) Intervenientes: Filipa Viana (Gabinete de Atendimento à Família) Custódio Marques Oliveira (Associação Teatro Construção) Mária Teresa González Ventín (Rede de Cooperação Eures Transfronteiriço Galiza-Norte de Portugal) Moderador: António Rial Sanchez (Grupo GEFIL/ Universidade de Santiago de Compostela)	

17h15 2ª CONFERÊNCIA
O TRABALHO COMO (PRO)MOTOR DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Conferencista: Miguel Anxo Bastos Boubeta (Universidade de Santiago de Compostela)
Presidente de mesa: José Maria Costa (Presidente da Câmara Municipal de Viana do Castelo)

Porto de Honra

21 de outubro – 6ª feira

09h00/10h30 COMUNICAÇÕES LIVRES (4 SALAS)

Moderadores:
Ana Maria Rodrigues (Delegação Regional do Norte do IEFP)
Elsa Teixeira (Delegação Regional do Norte do IEFP)
Maria del Carmen Santos González (Grupo GEFIL/Universidade de Santiago de Compostela)
Gabriel Huerta Córdova (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México))

10h30 PAUSA

11h00/12h00 BOAS PRÁTICAS
PROJETOS DE FUTURO(S): INOVAÇÃO VERSUS INVENÇÃO

Manuel Miranda (Escola Profissional do Alto Minho Interior)
Manuel Fontes de Carvalho (Universidade do Porto/FINDE.U)
Maria Teresa Moya Fernández (Empreendimento e Programas Europeus na Formação Profissional da Junta da Galiza)
Moderador: Vítor Pinheiro (Garantia Jovem/IEFP)

12h00 CONFERÊNCIA FINAL
JUVENTUDE: LUGAR(ES) DE ESPERANÇA(S)

Conferencista: Joaquim Azevedo (Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa)
Presidente de mesa: António Leite (Delegação Regional do Norte do IEFP)

13h00 ENCERRAMENTO DO CONGRESSO

14h30 PROGRAMA CULTURAL

