

ACTAS do XIX
Congreso Internacional
de Galicia e Norte de
Portugal de Formación
para o Trabalho

LUGO, 19, 20 e 21 outubro 2017

A FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL:

DIÚOS OU
DUETOS?



A FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL: ***dúos ou duetos***

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

Lugo, 19 e 20 de outubro de 2017

COORDINACIÓN

Margarita Valcarce Fernández
María Julia Diz López
Antonio Florencio Rial Sánchez

MAQUETACIÓN

Margarita Valcarce Fernández

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Campusnube

Servizo de Reprografía, edición e impresión dixital da USC

ISBN 978-84-09-03296-9

D.L.: C 1201-2018

Índice

Presentación

Margarita Valcarce Fernández e Antonio Florencio Rial Sánchez	11
António Leite	13

Conferencias

La formación profesional dual en los sistemas europeos.....	17
<i>Fernando Marhuenda Fluixá</i>	
La dualidad: valores consolidados y desafíos	37
<i>Clara Bassols Rheinfelder</i>	

Simposios, mesas redondas e proxectos

Otros modelos de FP dual, ¿son posibles en nuestro contexto?	53
<i>Jesús Rodríguez Buján</i>	
Transferência do modelo de Formação Profissional dual: notas sobre a experiência portuguesa	73
<i>Cristina Rodrigues</i>	
De que maneira impregnan os modelos actuais as culturas da formación profesional?	79
<i>Laura Rego-Agraso</i>	
De que maneira impregnan os modelos actuais as culturas da formación profesional?	91
<i>Luca Chao</i>	
Desafios para a formação nas circunstâncias sociolaborais do Norte de Portugal.....	95
<i>Luís Rotheres</i>	
Un modelo de formación dual universitario – el ejemplo de estudios de pedagogía social de Universidad de Formación Dual de Baden-Württemberg	107
<i>Matthias Moch</i>	
El marco de la formación dual universitaria en MU: la transición del modelo de alternancia a la formación dual	113
<i>Jon Altuna Iraola</i>	
Converxencias e diverxencias nos modelos galego e portugués da formación profesional dual. Os Cursos de Especialização Tecnológica como formação Profissional DUAL	121
<i>Ema Gonçalo</i>	
Convergências e Divergências nos modelos galego e português de formação profissional dual	127
<i>Pedro Nero Guimarães</i>	
Os contextos actuais da formación profesional dual	129
<i>António Leitr</i>	
Os contextos actuais da formación profesional dual	133
<i>Eva Maria Barreira Cerqueiras</i>	

COMUNICACIÓNS

Área temática: Os sistemas da FP dual/alternancia

A Formación Profesional Dual en Galicia: liña do tempo	147
<i>María del Rosario Castro González e Margarita Valcarce Fernández</i>	
Trayectorias laborales y Formación Profesional Dual: expectativas y dificultades	167
<i>Daniel Barrientos Sánchez</i>	
Formación en alternancia: 15 años de evolución del alumnado-trabajador participante en los Talleres de Empleo en Galicia	185
<i>Margarita Valcarce Fernández</i>	
Oferta e demanda de FP-DUAL nun contexto de crise económica	199
<i>Xesús Ferreiro Núñez</i>	
Educação em saúde: uma abordagem multidisciplinar em diretrizes preventivas na infância	209
<i>Gabriel Pereira Nunes, Beatriz Ommati Pirovani e Wilson Galhego García</i>	
Programa formativo universitario y desarrollo de identidad y competencia profesional en la formación inicial del profesorado	219
<i>Nuria Abal Alonso, Eduardo José Fuentes Abeledo e Pablo César Muñoz Carril</i>	

Área temática: Os/as axentes da FP, FP dual/alternancia

La escuela «Simone Ortega»: un ejemplo de formación dual	233
<i>Miguel Ángel Carretero Díaz y Jesús Díaz Raboso</i>	
El perfil del alumnado de la Formación Profesional Básica en Galicia	241
<i>María del Mar Sanjuán Roca y María Jesús Fernández Remuiñán</i>	
Formación profesional dual: primeras experiencias de las instituciones de educación técnica y tecnológica superior pública del Ecuador	253
<i>Narcisca Camacho Oña</i>	
Identidad y competencia profesional en la formación inicial del profesorado	263
<i>Nuria Abal Alonso, Eduardo José Fuentes Abeledo e Pablo César Muñoz Carril</i>	
Indicadores de creatividad e innovación máis valorados por los estudiantes de Formación Profesional	277
<i>María Luisa Rodicio-García y María Josefa Iglesias-Cortizas</i>	
Estratégias de internacionalizaçãõ da educaçãõ e do currículo: ondas que avançam os territórios da educaçãõ básica	287
<i>Juares Da Silva Thiesen</i>	
Os motivos da escolla da formación profesional a distancia	301
<i>Alba Blanco Calviño e María Del Mar Sanjuán Roca</i>	
ETwinning: proyectos de colaboración europea para la FP Dual	311
<i>Teresa Susana Vázquez Regueiro</i>	

Área temática: As relacións entre a formación profesional e o sistema produtivo

Las relaciones formación-mundo laboral en las políticas europeas	327
<i>María Julia Diz López y María Del Rosario Castro González</i>	

A segregación por razón de xénero na formación profesional e na realidade laboral galega	341
<i>Laura Rego-Agraso e Miguel Ángel Rodríguez Fernández</i>	
Formar para transformar a sociedade?. Cualificacións profesionais asociadas á educación social	353
<i>Laura Rego-Agraso y Miguel Ángel Rodríguez Fernández</i>	
As Relações entre a Formação Profissional e os Sistema Produtivo.....	363
<i>João Fernandez Cardoso De Albuquerque</i>	
Educación no formal y formación para el empleo ¿un buen dueto?.....	373
<i>Jesús García Álvarez y Ana Vázquez Rodríguez</i>	
Reconocimiento y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la educación no formal. Una revisión en el contexto español.....	383
<i>Ana Vázquez Rodríguez y Jesús García Álvarez</i>	
Gestión emocional en organizaciones sociolaborales: el dueto inteligencia emocional (ie) y liderazgo.	397
<i>M^a Esther Oliveira Oliveira y M^a Del Carmen Gutiérrez Moar</i>	
Competencias emocionales y selección de recursos humanos en el ámbito de la educación: el dueto del cambio.....	411
<i>M^a Del Carmen Gutiérrez Moar y M^a Esther Oliveira Oliveira</i>	

Área temática: A Orientación na FP dual/alternancia

A acción orientadora dos viveiros de empresa nos centros de FP da Coruña	427
<i>Serxia Lage Arias</i>	
A orientación profesional no modulo de FOL. Importancia e aprendizaxes adquiridas	439
<i>Neves Arza Arza e Cristina Calvo Porral</i>	
La toma de decisiones y los estereotipos de género en el alumnado de formación profesional.....	449
<i>Paula C. Medina Sánchez y Lidia E. Santana Vega</i>	
Implantación de la formación profesional dual en Canarias: ventajas y desventajas	459
<i>Paula C. Medina Sánchez y Lidia E. Santana Vega</i>	
Percepción de las emociones que “perturban” en estudiantes de Formación Profesional	463
<i>María Josefa Iglesias-Cortizas y María Luisa Rodicio-García</i>	

Área temática: A labor titorial na FP dual/alternancia

Factores que inflúen na elección profesional: o caso dos docentes de formación profesional.....	475
<i>M. Carmen Sarceda Gorgoso e Lorena Sánchez Carrón</i>	
Perceções sobre a formação em contexto de trabalho dos Cursos de Aprendizagem em Portugal: o que dizem formandos/as, tutores/as, e dirigentes de centros de formação profissional	487
<i>Alexandra Oliveira Doroftei</i>	
La Formación Profesional Dual desde la perspectiva de los tutores de empresa.....	503
<i>Marta Virgós Sánchez y Joaquin Lorenzo Burguera</i>	
Tutoría de empresa en FP dual: cinco nuevas funciones para los trabajadores/as	515
<i>María José Méndez Lois y María Julia Diz López</i>	

Área temática: A qualidade na FP dual/alternancia

Análisis de la normativa sobre formación profesional dual en España	525
<i>J. Javier Vila Vázquez</i>	
Pós-graduação e formação profissional em educação no Brasil: um olhar sobre a organização do programa em educação da fct-unesp (PPGE)	541
<i>Jefferson Martins Costa y Vanda Moreira Machado Lima</i>	
Espaços de formação da docência: reflexões sobre o curso de pedagogia no cenário atual	547
<i>Vanda Moreira Machado Lima</i>	

CARTEIS

A Formación Profesional Dual en España	559
<i>Marina Mata Rivas e Olaya Queiruga Santamaría</i>	
A oferta formativa de Formación Profesional Dual en centros públicos en Galicia.....	571
<i>Raquel Mariño Fernández e Olaya Queiruga Santamaría</i>	
Visibilización del rol del tutor/a de empresa en la Formación Profesional Dual: aspectos a considerar	593
<i>Cristina Ceinos Sanz, Elena Fernández Rey y Miguel Anxo Nogueira Pérez</i>	
Achegas das tecnoloxías da información e comunicación á orientación profesional	605
<i>Elena Fernández Rey, Cristina Ceinos Sanz e Miguel A. Nogueira Pérez</i>	
As mudanças curriculares no ensino de matemática de escolas brasileiras.....	611
<i>Érica Czigel, Elisangela Pavanelo e Fabiane Mondini</i>	
A importância do Professor de Educação Física no Desenvolvimento Infantil	623
<i>Jefferson Martins Costa e Karina Vieira Martins Antunes Lopes</i>	
Monitoria estudantil em prol do aprendizado universitário: um acompanhamento de três anos	629
<i>Gabriel Pereira Nunes, Ana Victória Butarelo e Juliana Da Silva Rossini</i>	

ANEXOS

ANEXO I: PROGRAMA	639
ANEXO II: COMITÉS.....	642

PRESENTACIÓN

MARGARITA VALCARCE FERNÁNDEZ

ANTÓNIO FLORENCIO RIAL SÁNCHEZ

Universidade de Santiago de Compostela

A Formación para o Traballo é unha inquietude e unha constante na vida profesional das persoas que ocupa boa parte da educación permanente ao longo da vida; sofre o impacto dos cambios sociais e debe reaccionar como estratexia que contribúe a empregabilidade das persoas en idade de traballar e ao desenvolvemento persoal, profesional e social como consecuencia do seu influxo na actividade humana e, indirectamente na pegada desta.

A longa traxectoria da formación profesional dual en Alemaña, Austria ou Suíza e as formacións en alternancia en España e Portugal inspiran e fundamentan os modelos de recente implantación nos dous países baixo a denominación de formación profesional dual, en contextos nos cales, o tecido produtivo caracterizado por pequenas e medianas empresas se converte nun factor substantivo que pode contribuír ao éxito ou fracaso da mesma. Non debe esquecerse, por outra parte, as diferenzas no valor outorgado pola sociedade á cualificación das persoas en cada país da Europa actual.

En España o ano 2012 marca o comezo, regulando o desenvolvemento do contrato para a formación e o aprendizaxe, e establecendo as bases das formación profesional dual despois de décadas de boas prácticas de formación en alternancia, que fora desta regulamentación ben poderían terse considerado formación dual, dende unha perspectiva teórica e conceptual. Cada comunidade autónoma ven desde esa data regulando con algunhas diferenzas a implantación do considerado modelo no seu territorio.

As relacións de corresponsabilidade nunha cualificación compartida á vez que coordinada e integrada, entre os centros de formación e centros de produción, abre múltiples vertentes das que se derivan novas preguntas acerca de aspectos centrais e nucleares da formación profesional, entre os que se atopan: os axentes da mesma, o currículo da teoría da práctica e da conduta baseado en competencias, a avaliación e certificación, a organización dos centros, a orientación profesional, os recursos, e a calidade.

Transcorridos catro anos, dende que en febreiro do 2013 se puxeran en marcha o primeiro proxecto experimental de Formación Profesional Dual, grazas ao convenio entre o Instituto Politécnico de Santiago e a empresa “Coremain”, asinado para o Ciclo de Grado Superior “sistemas de telecomunicacións” da familia profesional de “electricidade e electrónica”; o XIX Congreso internacional de Galicia e norte de Portugal de formación para o traballo, celebrado en Lugo os días

19, 20 e 21 de outubro de 2017 co título: “A formación profesional dual: dúos ou duetos?”, pretendeu visibilizar e poñer en valor a realidade conceptual, normativa e práctica dos contextos da Formación Profesional Dual en Galicia e Portugal en relación a outros referentes no contexto español e europeo. O debate acerca das relacións permanentes e/ou ocasionais da Escola e a Empresa, do intercambio dos saberes de unha e outra, da súa construción conxunta de coñecemento, da implicación das dúas na preparación das persoas para o desempeño das actividades produtivas recoñecidas como traballo, e do impacto no mercado laboral e na sociedade, foi o núcleo central desta dezanove edición do congreso. Igualmente quixemos reflexionar acerca da necesidade temperá de anticipar algunhas melloras que precisa a formación profesional dual nos distintos contextos nos que se desenvolve con este ou outros nomes, focalizar sobre a súa dimensión sociocultural, e en como debera contribuir á empregabilidade e ocupabilidade das persoas.

ANTÓNIO LEITE

Delegado Regional do Norte do IIEFP, IP

Este XIX Congresso de Formação para o Trabalho Norte de Portugal-Galiza convoca-nos para o debate e a reflexão sobre a Formação Dual. Tem a grande virtualidade de procurar os contributos de especialistas europeus oriundos de países com diferentes percursos e opções, de técnicos que no terreno são confrontados com a realização de cada ação, de empresários que produzem parte importante da riqueza criada nas nossas regiões, de decisores de âmbito regional e local que em representação do povo têm o direito e o dever de ouvir e de ser ouvidos.

Da estrutura do programa é claramente evidente que não existe uma tese prévia para a qual buscamos confirmação teórica e pragmática. Procuramos construir a discussão de forma aberta, informada, polifacetada que ilumine um caminho que apresenta obstáculos, mas também oportunidades inquestionáveis.

Ao longo destes três dias, o debate foi sempre vivo, participado e capaz de abrir pistas para o trabalho de cada um. Momentos de debate e reflexão, mas com forte contacto com a realidade que nos confrontam com as nossas debilidades, mas também com a importância do trabalho que realizamos e com a expectativa que muitos em nós depositam.

A necessidade de melhorar o acesso e as condições de funcionamento da Formação Profissional é uma obrigação a que todos estamos compelidos. O momento de crescimento económico que ambas as regiões vivem neste momento acentua a necessidade de que este debate seja consequente e de que as respetivas conclusões tenham uma utilidade prática. Pela nossa parte, creio que podemos dizer que fizemos a nossa parte.

Com este livro de atas procura-se dar nota pública e com carácter de alguma perenidade do trabalho que decorreu em Lugo em outubro de 2017 e espero que sirva também como estímulo para nos encontrarmos no Porto, em junho de 2018.

CONFERENCIAS

La formación profesional dual en los sistemas europeos

FERNANDO MARHUENDA FLUIXÁ

Universidad de Valencia - España

1. Sistemas de formación en Europa

En Europa hay variedad de sistemas y modelos de formación profesional. Ninguno de ellos está exento de problemas. Cada país se plantea introducir cambios, mejoras, transformaciones y reformas, siempre parciales, de sus sistemas de formación profesional. Es cierto que, si miramos a las cifras del desempleo juvenil en 2017 (Eurostat, 2017), la situación es muy variada, hay países con tasas en torno al 10% como Suiza, mientras que otros como España están por encima del 35%. También encontramos problemas semejantes, como los que afectan a la calidad del trabajo que encuentra la gente joven cuando se incorpora al empleo, o asuntos que ponen de relieve distintas publicaciones e informes de organismos internacionales (Steedman, 2011; Frey & Osborne, 2013; Marhuenda, 2016; Brunet y Moral, 2017; European Commission, 2017) como la aparición de nuevos empleos todavía por descubrir o bien la desaparición de 700 ocupaciones tal y como hoy las conocemos. Estos análisis deben ser tomados con cautela por cualquier Ministerio de Educación de cualquier país, ya que la toma de decisiones sobre planificación de la oferta de formación no puede suponer la clausura de algunas elecciones sin tener previsión sobre con qué reemplazarla. Hay que ser prudentes ante anuncios de este tipo.

En lo relativo a la formación profesional dual, no podemos considerarlo como un referente monolítico, la diversidad que se da entre países obedece también a razones históricas que hay que buscar, en no pocos casos, en el siglo XIX si no antes (Juul, 2017). Todos los países en que impera la formación profesional dual están dando cabida, en tiempos recientes, a modalidades de formación profesional de raíz escolar, permitiendo así a parte de la población formarse profesionalmente en la escuela bajo determinadas condiciones.

Para entender correctamente los sistemas de formación profesional dual, mirando al conjunto de los países europeos, hay que tener en cuenta variables de carácter económico y político: todos los sistemas buscan potenciar la productividad y la competitividad de la fuerza de trabajo, pero buscan también, desde una perspectiva educativa, que la población pueda desarrollar una carrera, pueda dar respuesta a su vocación.

Una segunda dimensión, histórico-cultural, pone de manifiesto que el mundo empresarial en los distintos países se ha ido predisponiendo u orientando hacia la formación, concediéndole un valor, invirtiendo en ella y reconociéndola en las personas cualificadas. Allí donde hay hoy día FPD

como sistema existe una cultura de la formación que afecta tanto a la formación inicial como a la formación continua, de modo que se reconoce una función de formación que llega incluso a plasmarse en una figura de plantilla, no sólo en las grandes sino también en las pequeñas y medianas empresas (Cedefop, 2015).

En tercer lugar, hay una dimensión claramente pedagógica, la adquisición del saber que tiene lugar en el puesto de trabajo, su codificación y formalización, la elevación de ese conocimiento que pasa de ser utilizado a ser reconocido y validado, más si cabe en el caso de la formación profesional de carácter superior o terciario.

1.1. Sistemas de bienestar y sistemas de transición

Queremos empezar vinculando los sistemas de formación profesional a los sistemas de bienestar porque la formación en general, la universalización de la formación y la extensión de la formación profesional viene de la mano del desarrollo de los Estados-Nación y, más en particular, de su configuración en Europa como Estados de Bienestar, en el periodo de entreguerras del siglo pasado y, especialmente, al término de la II Guerra Mundial. Uno de los autores más destacados en este sentido es Gosta Esping Andersen (1993), cuya propuesta se puede resumir en la tabla 1:

Tabla 1. Sistemas de bienestar.
Fuente: adaptado de Esping Andersen (1993)

Liberal	Socialdemocracia	Democracia cristiana
Reino Unido Irlanda (Suiza) Estados Unidos Canadá Australia	Noruega Suecia Holanda Dinamarca (Finlandia) (Austria) Bélgica	Alemania Austria Italia Francia España (Portugal)

Plantea este autor que hay países de índole liberal, en los que es el propio individuo quien tiene que hacer frente a sus propias decisiones; países en los que es el Estado, apoyado en las administraciones públicas, que se hace cargo, asume una responsabilidad inclusiva; y países cristiano-demócratas, que cuentan con una tradición religiosa y moral que concede un papel relevante a las familias y sus redes de relación, sobre las que descansan las relaciones sociales y los procesos de inclusión social.

En la tabla, hemos destacado en negrita los países que tienen formación profesional dual, para apreciar que encontramos FPD en cada una de las modalidades de bienestar, lo que nos permite suponer que fácilmente encontraremos diferencias entre unos y otros. Diferencias que también podemos apreciar entre los tres grandes países europeos (Reino Unido, Alemania y Francia), entre

los pequeños (tanto los nórdicos como Holanda, Bélgica, Suiza y Austria). Y también en este cuadro se presentan países de democratización e industrialización tardía, como son España y Portugal.

Andreas Walther es uno de los grandes referentes en los estudios de transición en Europa. A partir de los trabajos de Esping Andersen y de Gallie y Paugam (2000), Walther (2006) realiza una propuesta que denomina de ‘régimenes de transición juvenil’, una tipología con cuatro modalidades de transición en las que los países europeos se agrupan como sigue: sistemas liberales (Gran Bretaña e Irlanda), débiles e incompletos; sistemas universalistas (Sueca y Dinamarca), de carácter comprensivo; sistemas centrados en el empleo (Francia, Alemania y Holanda), desiguales; y sistemas subprotegidos (Italia, España y Portugal), tan débiles como incompletos. La transición, tal como la plantea Walther, es entre educación y empleo, pero también entre juventud y vida adulta, entre sistema educativo y sistema productivo. Esta clasificación se entiende mejor en función de las distintas variables que afectan a cada modalidad, como se presentan en la tabla 2:

Tabla 2. Régimenes de transición.
Fuente: Walther (2006, 126)

Régimen	Universalista	Centrado en el empleo	Liberal	Subprotegido
Países	Dinamarca Suecia	Alemania, Francia, Holanda	Reino Unido, Irlanda	Italia, España, Portugal
Escuela	No selectiva	Selectiva	No selectiva	No selectiva
Formación	Estándares flexibles	Estandarizada	Flexible, estándares bajos	Estándares bajos, cobertura familiar
Seguridad Social	Estado	Estado/familia	Estado/familia	Familia
Régimen de empleo	Abierto, pocos riesgos	Cerrado, riesgo en los márgenes	Abierto, riesgos altos	Cerrado, riesgos altos, trabajo informal
Empleo femenino	Alto	Medio	Alto	Bajo
Concepto de juventud	Desarrollo personal, ciudadanía	Adaptación a la posición social	Independencia económica temprana	No tiene un estatus diferenciado
Concepto de desempleo juvenil	No se contempla	Desventaja (déficit)	Cultura de dependencia	Mercado de trabajo segmentado, falta de formación
Concepto de desventaja	Mixto (individualizado/relativo a la estructura)	Individualizado	Individualizado	Relativo a la estructura
Eje de las políticas de transición	Educación, activación	Formación (pre)laboral	Empleabilidad	Algún estatus: trabajo, educación o formación

En los sistemas liberales, la transición tiene que ver con la acumulación de méritos y créditos; en los sistemas universalistas, con población reducida, son los conocidos como los modelos de

estado de bienestar: facilitan el paso a la vida adulta, el desarrollo de una vida autónoma e independiente. En tercer lugar, están los sistemas centrados en el empleo como clave de la transición. Finalmente, los sistemas como el español, carecen de apoyos a la transición, no hay una estructura de empleo potente que permita que este sirva para ser el eje del paso a la vida adulta, tampoco hay apoyos en materia de vivienda, incentivos a la formación, salario joven, ...

1.2. Sistemas de educación secundaria

El inicio de las transiciones entre educación y empleo está en la educación secundaria, que también responde a estructuras muy distintas en los países europeos. De hecho, podemos encontrar distintas denominaciones: secundaria inferior y secundaria superior, secundaria obligatoria y postobligatoria. Es de esas estructuras de donde sale la gente joven para incorporarse a la vida adulta y al empleo.

Utilizaremos aquí los análisis de Stenström y Lasonen (2000) y de Green, Wolf y Leney (1999), y que podemos resumir en la tabla 3:

Tabla 3. Sistemas de educación secundaria postobligatoria
Fuente: Stenström y Lasonen (2000)

Unificados	Vinculados	Profesionalizadores y segregados	Enriquecimiento mutuo
Suecia Escocia	Inglaterra Francia España	Alemania Austria Dinamarca Suiza	Finlandia Noruega

En la columna central están los sistemas con una clara orientación profesional en secundaria, altamente segregados, con una opción de continuación de estudios profesionales pensada para más de la mitad de la población (en Dinamarca, el más bajo de ellos, en torno al 40%). Son países donde se orienta a la juventud hacia el empleo, que desempeña así una función vertebradora tanto de las relaciones sociales como de las transiciones. Otros países tienen sistemas de secundaria unificados, con carácter comprensivo y, especialmente, posibilidad de transitar entre vías profesionales y académicas, no hay opciones irreversibles, los cambios son posibles a lo largo de la formación. En tercer lugar, tanto en Finlandia como en Noruega, se procura una aproximación que pasa por el reconocimiento tanto del profesorado como de los centros, de modo que haya una equiparación real. Finalmente, en otros países se trata de salvaguardar lo específico de cada una de las vías. Por una parte, Inglaterra, con un sistema educativo elitista y segregador, que no contempla una formación profesional reglada sino con carácter informal al término de la educación obligatoria, ya que la continuación de la educación se ve como vía de acceso a la universidad y no otra cosa. Francia, sin embargo, en lugar de fiar al mercado el reconocimiento de las cualificaciones profesionales, como

hace Inglaterra, pone su empeño en ser garante de una formación que aspire a los ideales de la República, ofreciendo oportunidades para que cualquier ciudadano pueda completar su formación dentro del sistema educativo. Y aquí se encuentra también España, que a finales de los años Ochenta sentó las bases para un sistema comprensivo de educación secundaria, no exento de fallos (Martínez et al., 2016) pero que permitió equiparar el prestigio de todas las opciones post-obligatorias.

Todos ellos tienen retos ante sí. Los países con sistemas unificados, trabajan en el reconocimiento mutuo de cualificaciones y de pasarelas, en la mejora de las relaciones entre empresas y centros escolares, en una formación docente común y un aprendizaje más integrado. Los sistemas de enriquecimiento están procurando facilitar la expansión de la formación profesional hacia la universidad. Los sistemas segregados buscan por su parte cómo reforzar el atractivo del sistema dual, cómo mejorar el conocimiento que la población tiene de la formación profesional y cómo mejorar el estatus de los propios docentes de FP. En el caso español, se avanza en facilitar el acceso a la universidad, en la mejora de las relaciones con las empresas e, incluso, en facilitar algo de formación común al profesorado de FP con el profesorado de la secundaria académica postobligatoria.

1.3. Modelos de formación profesional

En 2002, se publicó una historia de la formación profesional en Europa (Greinert & Hanf, 2002). En el año 2004, la revista que todavía entonces publicaba el CEDEFOP, *Formación Profesional*, publicó un número dedicado a la historia de la formación profesional en Europa. Dos artículos de aquel número merecen nuestra atención ahora. Por una parte, el conocido de Wolf-Dietrich Greinert (2004) y, por otra, el de Anja Heikkinen (2004). Este último es mucho menos citado que el anterior y, sin embargo, explica la evolución del sistema alemán y las diferencias con los cuatro sistemas nórdicos, entre los que se encuentra el danés, además del finés, el noruego y el sueco. Heikkinen explica su relación con el mercado de trabajo, pero también su progresiva independencia del resto del sistema educativo. Greinert, por su parte, se refiere a tres orientaciones que diferencian las tres grandes modalidades de formación profesional existentes en Europa en la actualidad, cuya diferencia fundamental arranca de las distintas nociones de trabajo que les subyacen.

A la primera de ellas la denomina liberal, la que impera en Gran Bretaña e Irlanda, y que en realidad corresponde a una formación profesional no sistematizada, desregulada, que encuentra cabida en una economía de mercado donde es la empresa la que ha de hacerse cargo de la formación de su plantilla, y en un contexto de baja movilidad en el que la descentralización local es la que toma las riendas en las decisiones que puedan afectar a una mínima planificación de la formación. Son las necesidades del sistema productivo las que determinan la oferta de formación

pero, al obedecer a las reglas del libre mercado, al no haber control ni intervención estatal, no se puede hablar propiamente de un sistema de formación profesional, sino de un mercado de la formación, al que cada cual puede acudir a buscar una oferta que le satisfaga. Este mercado se origina en los primeros años Ochenta, cuando el desempleo juvenil se dispara, el acceso al mercado de trabajo se complica, y surge una oferta masiva de formación ocupacional, de corta duración, al amparo de programas como el *Youth Training Scheme* o el *Technical and Vocational Education Initiative*, que tenían una estructura semejante a la formación para el empleo en España, en la medida en que se trataba de mecanismos de financiación de la formación más que de una oferta planificada de la misma.

En segundo lugar, están los modelos burocráticos, en los que el conocimiento académico es el que resulta valorado frente a otras opciones y, por lo tanto, los saberes profesionales han de poderse codificar en cualificaciones profesionales que, a su vez, son reguladas estatalmente. La formación en este caso recae en el Ministerio de Educación, que la aborda de forma similar a la de cualquier otra etapa y nivel formativo, mediante una regulación del currículo, de los sistemas de evaluación, sanción oficial mediante la publicación en boletines ... Francia y España encajarían en este modelo. Esta opción, claramente, se suele oponer al tercer modelo, el dual, en que el consenso social en torno a ocupaciones y profesiones, así como al lugar que cada una ocupa en la sociedad, dan lugar a una responsabilidad recíproca entre los agentes sociales, que son quienes asumen la planificación y desarrollo de la formación. Aquí es donde se encuentran, claro está, Alemania, Austria, Suiza y Dinamarca. Estas sociedades otorgan reconocimiento a las profesiones, un prestigio, un salario, una posición en la escala social, unas posibilidades de progresión también. La noción de carrera desempeña un papel relevante en estos sistemas de formación.

Nosotros proponemos una reformulación de esta propuesta realizada por Greinert, que toma como referencia la existencia de formación profesional o también la de formación para el empleo no regulada, o no regulada al menos desde las administraciones educativas. Una segunda variable radica en los lugares en que se produce la formación, se trate de instituciones de formación o bien de empresas o lugares propiamente de trabajo. La tercera variable, por último, afecta a la gobernanza: quiénes llevan la iniciativa en el diseño de la formación profesional y qué responsabilidades asume cada uno de los actores invitados e implicados.

Desde este punto de vista, podemos hablar de modelos desregulados (Gran Bretaña e Irlanda) en los que la formación sucede en instituciones de formación, pero es promovida por las empresas, dejando a las administraciones el papel de testigos, pero no reguladores. Un segundo conjunto de modelos sería el de los escolarizados, que no escolares. Modelos en los que la administración educativa tiene el control, pero lo cede a los agentes sociales buscando su

cooperación tanto en el diseño de los títulos y sus contenidos como reclamándoles que faciliten sus instalaciones y sus profesionales para hacerse cargo de parte de la formación que obligatoriamente han de cursar las y los estudiantes. En el caso de España, esto resulta muy claro, al otorgar competencias a las comisiones elaboradoras de títulos, compuestas por representantes de los agentes sociales y de la propia administración, así como al implantar el módulo obligatorio de Formación en Centros de Trabajo sin el cual no se puede concluir la formación. La administración tiene la iniciativa pero no la última palabra. Faltaría por ver en qué medida Francia, Italia o Portugal se pueden adscribir a esta modalidad o si se trata más bien de modelos escolares y no simplemente escolarizados, en los que los agentes sociales quedan al margen de las decisiones principales.

En situación semejante están los países nórdicos y habría que ver si encajan en alguna de las modalidades anteriores o corresponde buscarles una específica (Helms-Jørgensen, 2016).

Un tercer modelo es, claro está, el de los sistemas duales, en los que históricamente fueron los agentes sociales, por una parte, y la implicación de las Cámaras (VV.AA, n.d.) por otra, quienes hicieron posible una formación profesional desde y para el mundo del trabajo. De estos últimos, y de su evolución y presente, nos ocuparemos en breve, no sin antes detenernos a realizar alguna disquisición terminológica.

2. FP en Europa: nociones equívocas

Quiero hacer aquí una aclaración de términos que nos resulte útil para saber bien de qué estamos hablando, y para aplicarlos con propiedad a los sistemas de formación dual. Son términos que con frecuencia manejamos indistintamente, y que generan confusión y dan lugar a equívocos en los que cae la sociedad en general, pero también responsables políticos y técnicos, legisladores y, en ocasiones, también personas del ámbito académico. Todos ellos, claro está, tienen mucho que ver con la formación profesional, sea del tipo que sea, corresponda a un sistema u otro, a una modalidad u otra.

Aprendizaje en el puesto de trabajo (Evans et al., 2006; Eraut, 2007; Evans, 2009; Cedefop, 2011; Malloch, 2011) es un aprendizaje que tiene lugar en un contexto real, en el ámbito de la práctica. Se presenta por contraste con el aprendizaje académico, el que tiene lugar en las instituciones de formación. Se trata de formas distintas de aprender que están vinculadas a lugares distintos de aprendizaje. El aprendizaje en el puesto de trabajo sucede como efecto colateral, ya que en realidad el puesto de trabajo está pensado y diseñado con la finalidad de producir, no de enseñar. Este aprendizaje puede ser deseado o pretendido, pero puede ser también no intencional. Cuando las instituciones europeas hablan de aprendizaje en el puesto de trabajo, están considerándolo como una posibilidad intencionada, el aprendizaje como efecto deseado desde el puesto de trabajo. No

olvidemos que en España este aprendizaje ha existido desde hace más de un siglo en la formación de profesionales (medicina, magisterio) pero también en la formación profesional (desde la regulación de las prácticas en 1974 y su puesta en marcha en 1984).

Aprendizaje. Entendido como contrato de formación. La figura del aprendiz, vinculada a un contrato legalmente firmado, cuyo objeto es el aprendizaje, es radicalmente distinta a la figura del alumno. Los aprendices son trabajadores en formación, no alumnos. El aprendiz tiene una relación laboral y un propósito, el de aprender. Esta figura la encontramos, sin embargo, tanto en los sistemas duales (donde es imprescindible tener el contrato en vigor para poder matricularse en el centro de Formación Profesional, que sólo exige ese contrato pero que se desentiende de cualquier mediación en el mismo o los procesos que se derivan) como en los sistemas liberales. En efecto, en Inglaterra han existido los *apprenticeships* tradicionalmente y, desde mediados de los años Noventa del siglo pasado, los *modern apprenticeships*, y en absoluto podemos decir que se trate de formación dual. Son contratos de formación orientados a los resultados, con un sistema de evaluación, sin currículo prescrito.

Formación dual. La formación dual requiere dos condiciones: en primer lugar, la existencia de un contrato de aprendiz y, en segundo lugar, que la responsabilidad de la formación recaiga en la empresa, pero esté sometida a un currículo prescrito. El currículo está supervisado por las administraciones, pero el papel de los centros educativos es meramente subsidiario. Esto es así en Alemania, Suiza, Austria y Dinamarca.

Alternancia. La alternancia puede ser entre lugares, una combinación de espacios en los que tiene la formación. Pedagógicamente, la alternancia se refiere a los esfuerzos por transferir los saberes adquiridos en un contexto a otro. En este sentido, puede haber también alternancia entre formaciones en ocupaciones distintas, o entre formación general y formación específica, o entre formación inicial y formación continua. Y la alternancia tiene un doble sentido, ya que puede ir de lo teórico a lo práctico o viceversa, de lo laboral a lo escolar o viceversa, de lo genérico a lo particular o viceversa. Desde este punto de vista, no podemos atribuir por defecto a los sistemas duales el que cumplan con el principio de la alternancia, sino que podemos encontrar en ellos ejemplos de división de responsabilidades y separación que nada tienen que ver con esta.

Formación basada en competencias. Nos referimos aquí a una formación, una acción intencionada de que alguien forme o entrene, por lo que se exige la presencia de un formador. Una persona que se haga cargo de formar, no de que el aprendizaje pueda suceder o no, azarosamente, sino que haya alguien con la misión de promoverlo. Y, además, de orientar ese aprendizaje a la adquisición de competencias (técnicas, genéricas, transversales), no necesariamente a saberes.

Cuando la formación profesional tiene nivel terciario pretende desarrollar saber formalizado, no sólo dar lugar a competencias que, sin embargo, son un elemento de aquel, sin ninguna duda.

2.1. Sistemas de formación dual

Tanto documentos oficiales del Cedefop, como la OCDE, publican regularmente información sobre los sistemas duales de formación. Lo que expondré aquí, sin embargo, tiene más que ver con la literatura y la discusión académica que se produce en esos países, y tiene en cuenta no tanto una foto fija como los condicionantes históricos, culturales, económicos y sociales que dejan sentir su impacto sobre los sistemas de formación.

2.1.1. Alemania

El sistema alemán es fruto de una tradición y conformación histórica y de la intención del recién creado Estado nacional para entrar en la carrera de la industrialización. Un poco más adelante, en el periodo de entreguerras del siglo XX, buscando la paz social entre empresas y sindicatos, a la vista de la revolución soviética, pactan un sistema de formación y de reconocimiento social. Este sistema de formación sirve para industrializar el país, para facilitar su innovación. El nazismo se apropió del recién creado sistema para sus propios intereses, pero fue recuperado tras la II Guerra Mundial por los gobiernos conservadores y, poco después, obtuvo también el beneplácito de la socialdemocracia.

Es un sistema que se basa en el respeto a la regulación social. En la medida en que las profesiones están legalmente reguladas, la formación debe estarlo también, y encajar ambas en una perspectiva de carrera profesional. Esto impide, por ejemplo, que una persona que ha finalizado con éxito su contrato de aprendizaje vuelva a tener uno semejante. Tanto las condiciones laborales como las salariales son acordes a la cualificación que se ha obtenido. Este es un rasgo intrínseco al sistema alemán, que procura que cada individuo vaya encontrando su lugar en el mundo, en un mundo reglamentado, pero su lugar, al fin y al cabo.

La formación tiene un componente de competencia, la formación de buenos profesionales, así como un componente de honorabilidad: se pretende formar a trabajadores decentes, responsables, ciudadanos que se hagan cargo de su trabajo. Y esto pasa por acabar bien el trabajo, cuidar las herramientas, o pasa, como figuraba en la ley de formación profesional anterior (1969) que el maestro sea un ejemplo de vida para el alumno (art. XX).

Existe una regulación estatal de la formación mediante la cual el Estado se asegura de que el control de la formación y las certificaciones está en las Cámaras. Sin embargo, la parte correspondiente al currículo escolar, a los centros escolares, es competencia de cada estado federal.

Existen comités en cada uno de los estados federales que incorporan a representantes de la administración, del sistema educativo, sindicales y empresariales; coordinados por las Cámaras de Comercio, son los representantes de empresas y sindicatos quienes toman las decisiones, de tal manera que en los comités de planificación y oferta de la formación profesional que promueve el Instituto Federal de Formación Profesional, el profesorado tiene voz pero no voto. Sí que tiene voto, desde 2005, en los comités de examen, aunque sólo para casos de reclamación, hasta entonces responsabilidad exclusiva de las Cámaras.

Queda pues claramente estipulado que la responsabilidad de la formación profesional recae sobre la empresa y no el sistema educativo.

La noción de ‘lugares de aprendizaje’ surge en 1974, cuando se reconoce que hay dos espacios en los que la gente aprende, el laboral y el escolar. Sólo una década antes, en 1964, se empezó a utilizar la noción de dualidad, puesto que hasta entonces se expresaba mediante la noción de contrato de formación.

Tan evidente es que la escuela tiene poco que decir en materia de formación profesional que la noción de dualidad no se corresponde con cooperación ni tan siquiera con paralelismo, sino como desequilibrio (Gessler, 2017b), en el que la escuela es vista como el mal menor que la formación profesional debe soportar.

Las dualidades que se dan no necesariamente se corresponden con las necesidades de diálogo entre unas partes y otras, sino que son pares que se reconocen entre sí: agentes sociales y administraciones públicas. Estado central o estado federal. Empresarios y empleados. Formación sistematizada y formación experiencial. Transición y carrera. Son disyuntivas todas ellas que forman parte del sistema alemán, que vio en la reunificación con la antigua República Democrática Alemana la salvación para el propio sistema de formación, al conseguir ocupar plazas de contratos de formación con jóvenes provenientes de la Alemania del Este.

Una dualidad que afecta al sistema alemán a lo largo de su historia es la de la división sexual del trabajo: el lugar de la mujer en la sociedad conlleva una posición distinta a la del hombre debido a la relación estrecha entre profesión y formación, y a no evitar la feminización de determinadas ocupaciones que conlleva condiciones laborales peores y salarios inferiores. Un tema pendiente y recogido en la literatura (Deissinger, 2008).

Por otra parte, desde el cambio de siglo Alemania está tratando de promocionar su sistema de formación dual en el exterior. Por una parte, se trata de una expansión que se inició para asegurar los mismos estándares de producción, y consiguientemente de formación, de la fuerza de trabajo autóctona en empresas de capital alemán ubicadas en el extranjero. La deslocalización de empresas

alemanas ha conllevado la necesidad de conservar su sistema de formación para garantizar su cultura empresarial. Un ejemplo en España lo tenemos en la SEAT. Es un empeño de las empresas alemanas. Hay casos documentados en Canadá (Deissinger, 2017), Estados Unidos (Gessler, 2017a), Perú, India, China, Japón (Pilz, 2016), Corea, Egipto, Rumanía o España (Marhuenda, 2015; Rego, Barreira y Rial, 2015; Echeverría, 2016; Marhuenda, Chisvert y Palomares, 2017).

Las Cámaras alemanas, en su presencia en el exterior, han aprovechado el esfuerzo que han tenido que hacer con las empresas alemanas en el exterior para dar también servicio a los países en los que estaban deslocalizadas sus empresas; un esfuerzo que ha sido bien recibido por organismos internacionales.

2.1.2. Suiza

El caso suizo tiene bastantes coincidencias con Alemania. Si miramos el estatus profesional de quien ha estudiado formación dual en Suiza es parecido al de España, al menos en el momento previo a la crisis. Es más fácil encontrar empleo si se estudia formación profesional que si se opta por otros estudios.

Pero, a diferencia de Alemania, en Suiza el contrato de formación se contempla como una oportunidad a corto plazo, en la que es probable que la persona, una vez formada, busque empleo en otra empresa. Por este motivo, en Suiza se pone un énfasis mayor en la productividad de los aprendices, a fin de conseguir recuperar la inversión en formación en los tres años que dura el contrato. Esto es así porque la oferta de puestos es de formación, no de plantilla fija.

Mucha de la formación dual que se da en Suiza tiene que ver con ocupaciones de un nivel de cualificación básico, se trata de formaciones duales para las que en España, probablemente, no habría formación profesional reglada. Hay una amplia oferta de puestos de formación en ocupaciones de no muy alta cualificación, al tiempo que mucha de esa oferta se da también en pequeñas y medianas empresas, cuya capacidad formativa es suficiente pero no así, no necesariamente, su capacidad de contratar a los aprendices una vez formados.

Sin embargo, esa rentabilidad que busca la empresa no está reñida, en absoluto, con la que pretende el aprendiz. Bien al contrario, tanto empresa como aprendiz son conscientes de que la productividad se consigue con la formación, y que el periodo de tres años del contrato ha de resultar también productivo desde un punto de vista formativo. Se produce, por lo tanto, una relación de intercambio en la que cada parte es consciente de lo que aporta a la otra, y se da un acuerdo tácito, en el que se espera también que la formación contribuya a aportar innovación a la empresa.

El sistema de formación profesional dual en Suiza se da a fines del siglo XIX, al tiempo que se da una disputa política y territorial en torno al poder de decisión del Estado federal y de cada uno de

los cantones. En esa disputa también interviene la formación profesional, y ya en el siglo XIX se llega al acuerdo de que sea el estado central quien regule el reconocimiento de la formación, que sigue estando gestionada por las Cámaras de comercio. La movilidad de la fuerza de trabajo entre cantones, el reconocimiento del aprendizaje que ha sucedido en otro cantón y otra escuela, son las claves que permiten explicar el papel del Estado (Bonoli, 2017).

En esta situación, que tiene que ver con la conformación de Suiza como Estado Nación, a la vez que surgían al Norte Alemania y al Sur Italia; Suiza ve en la formación profesional la oportunidad de formar ciudadanos, a una clase trabajadora políticamente formada y disciplinada, no conflictiva, que resuelva la lucha entre capital y trabajo de forma pacífica y no mediante la lucha de clases que se estaba ya poniendo de manifiesto en el resto de Europa.

Para ello, incorpora a la formación profesional, a la formación dual, una dimensión política, ciudadana, moral. Se basa para hacerlo en las ideas de Georg Kerschensteiner (Gonon, 2009), inspector de educación en la ciudad de Munich, uno de los pioneros de la Escuela Nueva, que sostiene la idea de la respetabilidad del trabajo, de la capacidad de dignificar del trabajo, de la capacidad de educar que tiene el trabajo, de su valor formativo.

Fue en 1930 cuando se estableció la obligatoriedad de asistir a la escuela mientras se tenía un contrato de aprendizaje, y también desde entonces ha habido un compromiso sólido entre Estado y sistema productivo para garantizar la revisión y actualización de los currículos.

Tan bien funcionó ese acuerdo social que sigue vigente en la actualidad, en que dos tercios de la población en edad de formarse opta por el sistema dual. Hay muy bajo desempleo juvenil y, cada vez más, aumenta la permeabilidad, la posibilidad de continuar estudios superiores, preferentemente en universidades de carácter politécnico, nuevas, orientadas a ingenierías. Sin embargo, el abandono del sistema dual es también un problema estudiado (Fillettaz, 2010).

A diferencia del mercado de trabajo alemán, el mercado suizo está bastante desregulado, de ahí también la visión cortoplacista que tiene el contrato de aprendizaje, ya que será el individuo, al término de su contrato, quien tome las riendas de su propia carrera, de forma semejante a la capacidad de elección racional que también se le atribuyen en los sistemas liberales de formación en otros países donde hay contratos de formación pero no sistema dual, como Inglaterra o Irlanda.

2.1.3. Austria

Austria es un país con un funcionamiento más liberal, en el que la oferta y la demanda manda sobre el papel de las Cámaras; con una importante economía agrícola, lo que lo convierte en un sistema productivo diferente, y con una mayor desregulación que debilita también el papel de las Cámaras en lo relativo a la formación.

Sin embargo, en este caso encontramos una peculiaridad de la que carecen los dos sistemas que hemos visto con anterioridad: se le exige al profesorado de formación profesional experiencia laboral en la profesión o familia profesional para la que está impartiendo sus enseñanzas (IBW, 2016). Esta característica, por sí sola, vincula mucho más, en este sistema dual, al mundo empresarial y al mundo escolar, ya que los docentes han estado en ambos, lo que facilita el diálogo que en Suiza y especialmente en Alemania ni siquiera son vistos como necesarios. En Austria, la dualidad sucede en el plano micro, mientras que en Alemania se da en el plano macropolítico.

En Austria podemos hablar de un ajuste entre oferta y demanda que se regula por las leyes del mercado, pero que es posible gracias a que se dispone de buena información del mercado, actualizada, de modo que la orientación cumple bien su función y permite que el ajuste entre oferta y demanda de las y los jóvenes sea considerable; siendo una orientación más informativa y con carácter técnico que propiamente educativa (Langthaler, 2015). Por esta razón, los intereses profesionales de los jóvenes quedan tal vez en segundo plano. Por otra parte, la implicación de las empresas en la formación resulta variable, al no contar con el control riguroso de las Cámaras que se encarguen de supervisar la calidad de la formación.

2.1.4. Dinamarca

Desde 1991, en Dinamarca se realiza el primer curso en el centro de formación profesional, que es un centro especializado, en uno de entre cinco ámbitos económicos:

La problemática principal que sienten es que el abandono de la formación dual es un problema, a diferencia de los tres sistemas anteriores duales. Pero ya hemos visto también que en tanto que Estado de bienestar y en cuanto a su sistema de transición, se trata de un país con unas condiciones y unas políticas de juventud más favorables a los intereses de los propios jóvenes y que, por lo tanto, les ofrecen también oportunidades alternativas, al no centrar el pacto social exclusivamente en la consecución de un empleo.

Hay que entender la historia del sistema dual danés, que tiene su origen en el periodo de las ligas hanseáticas, cuando los gremios funcionaban con sistemas de aprendizaje (no duales, no lo olvidemos). En aquella época, pese a ser un reino, su dependencia económica respecto de los estados germánicos era considerable, y las relaciones comerciales estrechas que sostenía con ellos facilitaba también una permeabilidad importante en lo relativo a la formación.

Entonces, era condición de los aprendices daneses completar parte de su formación con un maestro alemán, de modo que podemos considerar, en cierto modo, que hace ya más de dos siglos que se daba una modalidad que hoy podríamos denominar como 'erasmus prácticas'. Esta situación sufrió un quiebro en el momento en que Dinamarca comenzó a emerger como Estado Nación: por

una parte, empieza a cuestionar el papel de los gremios, que traen consigo una ideología y cultura alemana. Se da así una crítica a un sistema de aprendizaje que obliga a formarse en el extranjero, al tiempo que hay también una crítica interna de los aprendices que empiezan a reclamar mejores condiciones laborales para su contrato. De este modo, a principios del siglo XVIII se producen huelgas de aprendices que debilitan el sistema de formación danés (Juul, 2017). Esto, que por una parte es un indicador de la importancia del sistema de contratos de formación de la época, por otra pone de relieve la voluntad del Estado de buscar su propio sistema de formación.

En la actualidad, es en torno al 40% de la población la que comienza a cursar la formación dual, si bien con la problemática del abandono a la que nos hemos referido más arriba. Sin embargo, es probablemente el país con sistema dual que más empeño pone en la formación del profesorado de los centros escolares (Aarkrog, 2011; Duch & Andreasen, 2015).

2.2. Retos para los sistemas de formación dual

Una mirada de conjunto a los sistemas de formación dual europeos que acabamos de revisar pone de manifiesto como no se trata necesariamente de dúos bien avenidos, no podemos dar por supuesta la cooperación entre sistema educativo y sistema productivo cuando este último, al menos en Suiza y especialmente en Alemania, parece no necesitar demasiado del primero, al que tolera sin concederle responsabilidades relevantes. No hay corresponsabilidad, sino una concesión que el sistema productivo hace al sistema educativo, en una relación desigual.

La visión de Gessler (2017b) es la de desequilibrio y desigualdad, hay dualidad en las normas, pero no en la práctica educativa, que discurre en paralelo, sin entenderse.

¿Cuáles son los retos comunes a estos cuatro sistemas duales? En primer lugar, tratar de cubrir todas las plazas de formación que las empresas ofrecen. Si estas no se cubren, no queda garantizado el relevo generacional en las empresas ni en los sistemas. En la medida en que más jóvenes optan por otras ofertas formativas que quizá les ofrecen más opciones individuales de desarrollo de la carrera, más parece que se alejan de un futuro que la sociedad parecía tenerles reservado o asignado incluso. Este problema, que está sucediendo ya hace años, no es sólo una cuestión formativa sino también de productividad, ya que las plazas que quedan vacantes son plazas de trabajadores, en formación, sí, pero trabajadores al fin y al cabo, lo que conlleva una disminución de la competitividad empresarial.

En segundo lugar, los cambios en las ocupaciones, que generan dudas sobre si seguir formando a personal en los oficios y puestos ya existentes o si dejar de hacerlo, si bien todavía no se han generado nuevos puestos de aprendizaje (ni personas capaces de formar a las nuevas generaciones) en las ocupaciones que están por aparecer. ¿En qué empresas pueden ofrecerse

puestos todavía no bien definidos? Lo que la literatura señala como la necesidad de cruzar fronteras, de superar los límites, de conseguir la transferencia de conocimiento, es una problemática también de los sistemas duales, no se libran de ella por mucho que sea el mundo empresarial el que tenga las riendas sobre la formación.

En tercer lugar, la articulación entre ambos contextos se da de forma distinta en cada uno de estos países, y responde en parte a motivos históricos, en parte a la diferente estructura del sistema productivo, así como tiene también que ver con el tamaño de cada país y, por lo tanto, con la dimensión del propio mercado de trabajo, que en Alemania supera con creces a los otros tres países, de dimensiones mucho menores. Si miramos con atención a Alemania, la falta de cooperación es real, al nivel de la práctica, como pone de manifiesto (Gessler, 2017b): jamás un profesor del centro escolar ha acudido a la empresa a visitar a sus estudiantes en prácticas. Esto, leído desde España, sonaría a una deficiencia seria de la formación. Sin embargo, lo que pone de relieve la investigación es que este hecho es normal y no resulta problemático, no preocupa a la empresa, que no necesita la visita del tutor, que no desea esa colaboración, puede prescindir de ella. Porque las empresas tienen claro que con el plan de formación supervisado por las Cámaras basta.

Por otro lado, la cuestión del género no está bien resuelta en los sistemas duales, y es una preocupación que empieza a tomar cuerpo en la literatura académica, tanto en Alemania (Deissinger, 2008) y Dinamarca como en Suiza (Lamamra, 2017) y Austria.

Los nudos a los que se enfrentan los sistemas duales son problemas de difícil solución, pero suponen preocupaciones académicas:

Por una parte, encontrar un verdadero intercambio entre teoría y práctica, que sea posible que una y otra se enriquezcan, que sea viable la transferencia de saberes, y que sea posible en ambos sentidos. Algo que tendría que ser promovido por responsables de la formación, que no quede al albur de la informalidad, de las posibilidades de cada aprendiz.

En segundo lugar, una combinación de las lógicas que impregnan al sistema educativo y también al del sistema de formación profesional. El entendimiento entre la lógica educativa de marcado carácter cívico (formación de personas, de ciudadanos, de individuos autónomos y responsables, capaces de tener y defender el juicio propio); la lógica industrial propia del sistema productivo (que reclama rendimiento, resultados, productividad), y la lógica de mercado propia del sistema económico (traducir el rendimiento en beneficios). A medida que la lógica económica se separa de las lógicas industrial y cívica (vinculada al territorio), en Suiza se preguntan si van a ser capaces de mantener un sistema formativo propio.

En tercer lugar, la identidad y el rol de aprendices y estudiantes. En los sistemas duales, estos últimos no existen, los aprendices son trabajadores, contratados, con expectativas de carrera y que, eso sí, son conscientes de que han de superar un examen para poder transitar con éxito a mejores condiciones laborales y salariales.

Esto no es posible, claro está, sin atender a la última de las disyuntivas que aquí presentamos, la que se da entre formación y evaluación de los aprendizajes. La formación sucede en el puesto de trabajo al igual que la evaluación, y es esta última la que marca la pauta de aquella pero, a diferencia de los sistemas de aprendizaje de los países anglosajones, en el caso de los sistemas duales la preparación para las pruebas es prolongada en el tiempo y los criterios claramente conocidos y aplicados por los responsables de las Cámaras.

Quedan pendientes otras cuestiones, como cuán inclusivos resultan los sistemas duales o si contribuyen a predestinar a los aprendices en un lugar en el mundo que resulta subordinado, algo que las pasarelas que cada vez más intentan estos sistemas con la universidad parece querer resolver. Es evidente, también, que la empresa es un espacio educativo en la medida en que promueve una cultura que valora y reconoce la formación, que invierte en ella, que presta atención, incluso en el corto plazo, a que el aprendiz la abandone con unos requisitos válidos para poder emplearse en cualquier otra empresa. Esto supone unas adaptaciones en el seno de las organizaciones empresariales que también conceden valor a quienes se hacen responsables de la formación, lo que no necesariamente conlleva que tengan que coordinarse con los centros escolares, pero sí que asuman un liderazgo en los equipos de trabajo de la propia empresa.

Los sistemas duales forman, todavía hoy, para el empleo, no para la empleabilidad. Ésta es una noción que resulta en cierto modo ajena a estos modelos de formación, que sin embargo sientan las bases para el aprendizaje a lo largo de toda la vida desde el puesto de trabajo, y que siguen concediendo, con más preponderancia que otros sistemas de formación profesional, un valor relevante a la carrera profesional, al desarrollo profesional, a las expectativas de mejora de las condiciones laborales a lo largo de la vida.

En definitiva, con estas páginas hemos querido advertir de que conviene proceder con cautela a la hora de mirar a los sistemas duales como la panacea de la formación profesional (Euler y Wieland, 2015; Gonon, 2013, 2015), indicar también cómo su conformación histórica ha requerido décadas y ha estado vinculada a la propia configuración de los Estados y a su consideración en tanto que sistemas sociales, de tal manera que la formación profesional ha tenido en ellos un peso históricamente muy superior a los estudios de bachillerato, si bien esta tendencia parece comenzar a invertirse.

Referencias

Aarkrog, V. (2011). A Taxonomy for Teaching Transfer Skills in the Danish VET System. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 1, 1, 1-13.

Bonoli, L. (2017). An ambiguous identity: The figure of the apprentice from the XIX century up to today in Switzerland. F. Marhuenda (ed.) *Vocational Education beyond Skill Formation* (pp. 31-49). Bern: Peter Lang.

Brunet, I. & Moral, D. (2017). *Origen, contexto, evolución y futuro de la Formación Profesional*. Tarragona: URV.

Cedefop (2011). *Learning while working. Success stories on workplace learning in Europe*. Luxembourg: Cedefop.

Cedefop (2015). *Who trains in small and médium-sized enterprises. Characteristics, needs and ways of support*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Deissinger, T. (2008). Cultural Patterns Underlying Apprenticeship: Germany and the UK. In V. Aarkrog (eds.). *Divergence and convergence in education and work* (pp. 34-55). Bern: Peter Lang.

Deissinger, T. & Gremm, D. (2017). The status of VET in Canada. F. Marhuenda (ed.) *Vocational Education beyond Skill Formation* (pp. 293-317). Bern: Peter Lang.

Duch, H. & Andreasen, K.E. (2015). Reforming Vocational Didactics by Implementing a new VET Teacher Education in Denmark. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2, 3, 195-213.

Echeverría, B. (2016). Transferencia del sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34, 2, 295-314.

Eraut, M. (2007). Learning from Other People in the Workplace. *Oxford Review of Education*, 33, 4, 403-422.

Esping Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del Estado de bienestar*. Valencia: Alfons el Magnànim.

Euler, D. & Wieland, C. (2015). *The German VET System: Exportable Blueprint or Food for Thought?* Bertelsmann Stiftung.

European Comission (2017). *European Alliance for Apprenticeships – Assessment of progress and planning the future. Final report*. Luxembourg: European Comission.

Eurostat (2017). *Key figures on Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European

Union.

Evans, K. (2009). *Learning, Work and Social Responsibility*. Dordrecht: Springer.

Evans, K., Hodkinson, P., Rainbird, H. and Unwin, L. (2006). *Improving Workplace Learning*. London: Routledge.

Frey & Osborne, (2013). *The future of employment. How susceptible are Jobs to computerisation?* Recuperado el 15 de septiembre de 2017 de https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf

Filliettaz, L. (2010). Dropping out of apprenticeship programs: Evidence from the Swiss vocational education system and methodological perspectives for research. *International Journal of Training Research*, 8, 141-153.

Gallie, D. & Paugam, S. (Eds.)(2000). *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*. Oxford: Oxford University Press.

Gessler, M. & Howe, F. (2015). From the Reality of Work to Grounded Work-Based Learning in German Vocational Education and Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2, 3, 214-238.

Gessler, M. (2017a). Educational Transfer as Transformation: A Case Study about the Emergence and Implementation of Dual Apprenticeship Structures in a German Automotive Transplant in the United States. *Vocations and Learning*, 10, 1, 71-99.

Gessler, M. (2017b). The Lack of Collaboration Between Companies and Schools in the German Dual Apprenticeship System: Historical Background and Recent Data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4, 2, 164-195.

Gonon, P. (2009). *The Quest for Modern Vocational Education – Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*. Bern: Peter Lang.

Gonon, P. (2013). What Makes the Dual System to a Dual System? A New Attempt to Define VET through a Governance Approach. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 25, 1-12.

Gonon, P. (2015). *Exporting the dual system (apprenticeship system)? Promises and pitfalls*. Comunicación presentada a la IV International Conference & Research Workshop *Vocational Education & Training. Emergent Issues? Voices from Research*. Estocolmo, 11- 12 mayo.

Green, A., Wolf, A. & Leney, T. (1999). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. London: Institute of Education

Greinert, W-D. and Hanf, G. (2002). *Towards a history of vocational education and training in*

Europe in a comparative perspective. Luxembourg: Cedefop.

Greinert, W-D. (2004). Los 'sistemas' europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica. *Formación Profesional*, 32, 18-26.

Heikkinen, A. (2004). Modelos, paradigmas o culturas de la formación profesional. *Formación Profesional*, 32, 34-48.

Helms-Jørgensen, C. (2016). Is there something like a Nordic model of VET? Paper presented at *ECER 2016*, Dublin.

IBW (2016). *Dual Vocational Education and Training in Austria, Germany, Liechtenstein and Switzerland*. Vienna: IBW.

Juul, I. (2017). The twin aspiration of Danish craftsmen to maintain their traditional privileges and be accepted as respectable members of the emerging bourgeois society. F. Marhuenda (ed.). *Vocational Education beyond Skill Formation* (pp. 85-108), Bern: Peter Lang.

Lamamra, N. (2017). Vocational education and training in Switzerland: A gender perspective. From socialisation to resistance. *Educar*, 53, 2, 379-396.

Langthaler, M. (2015). *The transfer of the Austrian dual system of vocational education to transition and developing countries*. Vienna: OFSE

Malloch, M. (ed.)(2011). *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. London: SAGE.

Marhuenda-Fluixá, F. (2015). Vocational Education Abused: Precarisation Disguised as Dual System. En A. Heikkinen and L. Lassnigg (Edit.). *Myths and Brands in Vocational Education* (pp. 59-77). Newcastle upon Tyne: Cambridge.

Marhuenda, F. (2016). Becoming precarious? *Pedagogy, Culture and Society*. N, PP.

Marhuenda, F.; Chisvert, M.J.; Palomares, D. (2017). Con d de dual: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educar*, 53, 2, 285-307.

Martínez, I. et al. (2016). Comprehensive education boundaries and remedies on the edges of the Spanish educational system. *European Educational Research Journal*, 14, 3-4, 293-311.

Pilz, M. (2016). Training Patterns of German Companies in India, China, Japan and the USA: What Really Works? *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 3, 2, 66-87.

Rego, L.; Barreira, E.M. e Rial, A. (2015). Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista de educación comparada*, 25, 149-166.

Steedman, H. (2011). *The State of Apprenticeship in 2010: International Comparisons - Australia, Austria, England, France, Germany, Ireland, Sweden, Switzerland*. A Report for the Apprenticeship Ambassadors Network. Paper No' CEPSP22.

Stenström, M.L. & Lasonen, J. (2000). *Strategies for Reforming Initial Vocational Education and Training in Europe*. Jyväskylä: Institute for Educational Research.

VV.AA. (n.d.). *An Introduction to The Dual VET System. The secret behind the success of Germany and Austria*. Zaragoza: Cámara de Zaragoza.

Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions. *Young*, 14, 2, 119-139.

La dualidad: valores consolidados y desafíos

CLARA BASSOLS RHEINFELDER

Fundación Bertelsmann - España

1. Alianza para la FP Dual

En el año 2015, cuando la Fundación Bertelsmann empezó su nuevo proyecto de fomento y desarrollo de la FP Dual en España como vía para crear empleo de calidad para los jóvenes, la situación era la siguiente: Hacía tres años que se había promulgado la primera regulación estatal de la FP Dual en el ámbito educativo mediante el Real Decreto 1529/2012 del 8 de noviembre. Desde entonces, las Comunidades Autónomas habían ido desarrollando paulatinamente sus propios sistemas de FP Dual, con características y niveles de calidad muy diversos entre sí. Así, en algunas comunidades la retribución al aprendiz era obligatoria, mientras que en otras era suficiente con compensar los gastos de desplazamiento del joven a la empresa. Además, en unos sistemas había una alternancia real entre centro educativo y empresa; en otros los jóvenes pasaban el primer curso en el centro y el segundo en la empresa; en unos casos la duración del ciclo no podía exceder los dos años, en otros la duración podía ser superior.

Por otra parte, existían diversas iniciativas públicas y privadas que se estaban desarrollando en paralelo para fomentar la FP Dual en el ámbito educativo, pero sin coordinación entre ellas.

Es por ello que la Fundación Bertelsmann, juntamente con la CEOE, la Cámara de Comercio de España y la Fundación Princesa de Girona decidieron impulsar la **Alianza para la FP Dual**, como red estatal de empresas, centros educativos y organizaciones comprometidos con el fomento y desarrollo de una FP Dual de calidad en España.



Imagen 1. Socios Fundadores de la Alianza para la FP Dual.

En la Alianza queremos conseguir que el mayor número posible de jóvenes, empresas y centros educativos participen en la FP Dual, pero consideramos imprescindible garantizar que lo

hagan en un marco de calidad, porque estamos convencidos de que sólo así la modalidad dual de la Formación Profesional será sostenible a largo plazo.

La Alianza para la FP Dual se sustenta en cuatro pilares básicos:



Gráfico 1. Pilares básicos de la Alianza para la FP Dual.

1.1. La Alianza como Red

La Alianza permite que los miembros aprendan juntos, los unos de los otros, que intercambien experiencias y cooperen en proyectos colaborativos a través de estudios, publicaciones, talleres, congresos, etcétera. A finales de septiembre de 2017, la Alianza había alcanzado los 650 miembros, de los cuales el grupo más grande estaba formado por empresas (368), seguido del de centros e instituciones educativas (172), asociaciones empresariales (76) e instituciones (34). Cabe destacar que este último grupo está integrado por organizaciones de índole tan diversa como, por ejemplo, la Consejería de Educación, Formación y Empleo de La Rioja, el Servei d'Ocupació de les Illes Balears, el Ayuntamiento de Dos Hermanas o el sindicato UGT. Se trata, pues, de instituciones muy diferentes con un objetivo común: Contribuir al desarrollo y divulgación de una FP Dual de calidad.



Tabla 1. Miembros de la Alianza para la FP Dual.

1.2. La Asesoría técnica de la Alianza

En las Comunidades Autónomas de Cataluña, Madrid y Andalucía, la Fundación Bertelsmann ha introducido una red de asesores que son expertos con un conocimiento muy amplio del mundo empresarial y de la FP Dual de sus respectivas CC.AA., y que orientan y ayudan en la práctica a empresas y centros educativos en sus primeros proyectos de FP Dual. Estos asesores, en los dos años

de existencia de la Alianza, han llevado a cabo aproximadamente 1.000 visitas de asesoramiento a empresas, asociaciones empresariales y centros educativos, y cerca de la mitad de ellos se han adherido a la Alianza y están desarrollando actualmente proyectos de FP Dual. En Valencia y Castilla y León este servicio de asesoría técnica ha sido asumido por la Fundación Bankia. En otras Comunidades Autónomas, la Fundación Bertelsmann pone a disposición sus materiales y metodología para que otros agentes asuman esta actividad.

Asesoría Técnica		Visitadas	Adheridas
	Empresas	574	315
	Asociaciones Empresariales	142	66
	Centros educativos	302	136

Tabla 2. Asesoría Técnica de la Alianza para la FP Dual.

1.3. Grupos de Trabajo

Cuando se creó la Alianza, su Comisión Ejecutiva, órgano de gobierno de la Alianza, llegó a la conclusión de que había una serie de aspectos, estratégicos para el desarrollo de la FP Dual, que todavía no estaban suficientemente desarrollados y que debían mejorarse. Por ello se creó una serie de Grupos de Trabajo para profundizar en estos aspectos estratégicos, formular propuestas de mejora y contribuir a un modelo de FP Dual mejor. En estos grupos han participado 67 organizaciones y casi 100 personas que, a través de diversas reuniones, han discutido y consensuado propuestas de mejora. Los participantes de los Grupos de Trabajo en su mayoría son miembros de la Alianza, pero también participan expertos externos que, por su alto conocimiento y experiencia, pueden aportar un valor adicional a los respectivos grupos. Algunos de estos grupos ya tienen unos primeros resultados, que presentaré en la segunda parte de mi exposición.

Grupos de Trabajo: 10	Personas participantes: 99
	Organizaciones participantes: 67

Tabla 3. Datos numéricos de los Grupos de Trabajo de la Alianza para la FP Dual.

Los grupos de trabajo que operan en la actualidad son:

1. Propuestas de Regulación
2. Tutores de Empresas y centros
3. Centros educativos
4. Calidad
5. Comunicación
6. Grandes empresas y clústeres de empresas

7. Nuevas titulaciones
8. Pymes
9. Conocimiento e innovación
10. Internacional

1.4. Comunicación

El mayor problema que sigue teniendo la FP Dual en España es la falta de conocimiento por parte de las empresas, los centros y la sociedad en general sobre esta modalidad particular y sus ventajas. Es por ello que con la Alianza hacemos muchos esfuerzos para difundir entre todos la FP Dual. En este sentido, se han desarrollado las siguientes actividades de comunicación en los últimos dos años:

- En el marco de la Alianza para la FP Dual, la Fundación Bertelsmann ha organizado o participado en 195 eventos de difusión de la FP Dual.
- Juntamente con el Club de Excelencia en Sostenibilidad, la Fundación Bertelsmann también ha organizado el primer premio de la Alianza para la FP Dual. Con este premio se quiere difundir y dar visibilidad a las buenas prácticas de FP Dual que puedan resultar inspiradoras y servir de ejemplo a otros. La primera edición del premio ha tenido un gran éxito de convocatoria, con más de 100 candidaturas presentadas. Los ganadores han sido los siguientes: En la categoría de *Gran Empresa*, la ganadora fue Heineken; en la de *Pyme*, obtuvo la máxima puntuación Pasiona Consulting; en la categoría de *Centro Educativo*, el premio fue para el IES Fernando III de Martos, y en la de *Otras Instituciones*, la premiada fue la asociación empresarial Adecat.



Imagen 2. Premiados I premio de la Alianza para la FP Dual.

- La Fundación Bertelsmann ha diseñado una campaña de medios para difundir la FP Dual, centrada sobre todo en el público objetivo de padres y jóvenes, mediante un vídeo, pósters, *banners* y cuñas de radio y redes sociales. La campaña está a disposición de los miembros de la Alianza desde septiembre de 2017, para que puedan utilizar estos materiales y contribuir a multiplicar su impacto.



Imagen 3. Banners y Pósters (Campaña «SéDual»).



Imagen 4. Video de la FP Dual: <https://www.youtube.com/watch?v=wBccGch5zS4> (Campaña «SéDual»).

- La Fundación Bertelsmann está ultimando una nueva plataforma de la Alianza para la FP Dual, con la vocación de convertirse en la plataforma de referencia para la FP Dual en España. En su parte externa tiene tres entradas, una para jóvenes, otra para empresas y la última para centros educativos, que permite a cada uno de estos colectivos obtener la información básica que necesita en relación con la FP Dual. A su vez, la parte interna, reservada a los miembros de la Alianza, pretende ayudar a éstos a comunicarse entre sí y a participar en proyectos colaborativos.

Lo cierto es que la Alianza es un **proyecto colaborativo** en el que, además de sus cuatro socios fundadores, se implican múltiples instituciones, como por ejemplo el Ministerio de Educación y las Consejerías de Educación de diversas Comunidades Autónomas, empresas como Nestlé, Aldi, Robert Bosch o Freudenberg; la Embajada Alemana en España, el Center for European Trainees (CET) y la Fundación JP Morgan. Con esta última estamos desarrollando un proyecto para formar a tutores de empresa y para desarrollar proyectos colaborativos con asociaciones sectoriales. Merece una mención especial la Fundación Bankia por la formación dual, fundación creada específicamente para

fomentar la formación dual en España y que se ha convertido en un socio estratégico para la promoción y difusión de una FP Dual de calidad en España.

2. Resultados de los Grupos de Trabajo de la Alianza

Como vengo mencionado anteriormente, en la Alianza se han creado diferentes Grupos de Trabajo para desarrollar o mejorar aspectos estratégicos que todavía no están suficientemente desarrollados. Cuatro de los grupos tienen ya unos primeros resultados:

2.1. Grupo de Propuestas de Regulación

El grupo de **Propuestas de Regulación** está formado por representantes de empresas y centros educativos públicos y privados, la CEOE, Cámara de Comercio de España, la Fundación Bankia por la formación dual y la Fundación Bertelsmann, así como el Ministerio de Educación. Este grupo está liderado por la CEOE.

El objetivo general del Grupo de Trabajo ha sido proponer, para todo el territorio español, una base jurídica común más amplia para el desarrollo de la FP Dual en el ámbito educativo, que concrete los elementos clave para garantizar un modelo de FP Dual sólido, estable y de calidad. Este grupo ha terminado un documento titulado *Propuestas de regulación: Mejoras en el marco legal para garantizar el desarrollo de una FP Dual sólida y de calidad*. El documento delimita la FP Dual a nivel conceptual, define el papel del tutor y del formador o instructor de empresa, así como el rol del tutor de centro. Argumenta que debería haber un contrato específico de FP Dual, de aplicación durante la estancia del estudiante en la empresa, con una retribución equivalente al Salario Mínimo Interprofesional en proporción a las horas en la empresa y sin límites de edad para los aprendices. También trata, entre otros temas, de la selección de los aprendices y la participación de la empresa en el proceso de selección, la duración del ciclo y el régimen de alternancia entre empresa y centro. El documento entero puede descargarse en:

https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/06102017_Propuestas_Regulacio_n.digit_VF.pdf.



Imagen 5. Portada de la publicación *Propuestas de regulación*.

2.2. Grupo de Tutores de empresa y centro

En este grupo participan tutores de empresas que ya están desarrollando proyectos de FP Dual y tutores de centros en los que se imparten ciclos de FP en modalidad dual. También participa el Center of European Trainees del Estado federal alemán de Baden Württemberg y la Fundación Bertelsmann. El trabajo del grupo está liderado por la empresa Robert Bosch.

Este grupo ha contribuido a la elaboración del primer *Manual de tutores*, que ha sido desarrollado por la Fundación Bertelsmann juntamente con el Consell General de Cambres de Cataluña y que está a disposición de las empresas. Este manual ha sido, a su vez, la base de los cursos de formación de tutores de empresa que la Fundación Bertelsmann está ofreciendo a los miembros de la Alianza en aquellas Comunidades Autónomas en las que está especialmente presente. En las demás, ofrece formar a formadores, para que éstos puedan, por su parte, formar a tutores de empresa en otros territorios. También se ha iniciado un ciclo de encuentros entre tutores de centro y tutores de empresa para que conozcan mejor sus respectivos puntos de vista. La publicación *Manual de tutores de empresa en la FP Dual* puede descargarse en:

https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/Manual_Tutores_web_vf_.pdf.

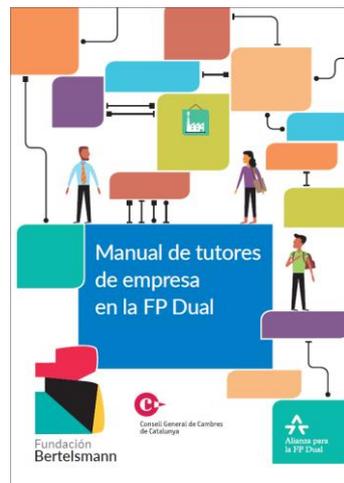


Imagen 6. Portada de la publicación *Manual de tutores de empresa en la FP Dual*.

2.3. Grupo de Centros educativos

Este grupo está liderado por Nestlé. Entre sus miembros se encuentran varias consejerías de educación, centros educativos y la Fundación Bertelsmann. Con la colaboración del Grupo de Investigación sobre eficacia en la formación (Grupo EFI) de la Universitat Autònoma de Barcelona, ha elaborado un estudio después de haber encuestado a casi 900 profesores y directores de más de 400 centros educativos de Cataluña, Madrid, Andalucía, Castilla y León y Asturias sobre su actitud hacia la FP Dual y sobre las barreras y oportunidades que perciben para la implantación de esta modalidad formativa. Los resultados son muy interesantes y denotan que, por lo general, el profesorado

muestra una actitud positiva respecto a la FP Dual. Como aspectos a mejorar destaca la necesidad de proporcionar al profesorado más información y actividades formativas específicas sobre la modalidad dual. El estudio también refleja la preocupación existente entre una parte del profesorado por la equidad en el acceso a la FP Dual y por el rol de la empresa en la selección de aprendices. Puede descargarse tanto el estudio completo como el Informe Ejecutivo de la publicación *Centros educativos: La FP Dual en los centros educativos: visiones del profesorado* en:

<https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/25102017_Centros-digit.pdf>.



Imagen 7. Portada de la publicación *Centros Educativos*.

2.4. Grupo de Calidad

En este grupo participan diversas empresas con amplia experiencia en FP Dual, una Dirección General de Formación Profesional, un centro tecnológico y la Fundación Bertelsmann. Está liderado por la empresa Aldi.

En el marco de este grupo y con la colaboración del Grupo de Investigación sobre eficacia en la formación (Grupo EFI) de la Universitat Autònoma de Barcelona, se ha elaborado un conjunto de indicadores de calidad para centros educativos y para empresas. La idea es que mediante estos indicadores las empresas y centros puedan, en esta primera fase, conocerse mejor y reflexionar sobre sus propios proyectos de FP Dual. En una segunda fase se ha previsto que se prueben estos indicadores en pilotos y se establezcan unos estándares con los que puedan realizarse comparaciones. Los indicadores, en su versión preliminar pueden descargarse en:

<https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/06102017_Calidad.4.pdf>



Imagen 8. Portada de la publicación provisional *Calidad*.

3. Incentivos empresariales para extender la Formación Profesional Dual

La FP Dual en España presenta todavía un desarrollo incipiente, ya que aún es relativamente nueva. De hecho, en breve va a cumplirse el quinto aniversario de la normativa básica que permitió su primera implantación. Actualmente, alrededor de 24.000 estudiantes de Formación Profesional estudian en la modalidad dual, lo cual supone un porcentaje muy pequeño de los aproximadamente 800.000 estudiantes de Formación Profesional que tenemos en España.

Aunque el sistema adolece de déficits importantes y sigue teniendo un margen de mejora significativo, los primeros resultados de evaluación, parciales, sobre el sistema dual en España, indican un elevado grado de inserción laboral entre los estudiantes que optan por esta modalidad, muy por encima de aquellos que estudian la modalidad tradicional de FP. También indican que sus primeros contratos tras finalizar la FP Dual son, por lo general, de mayor duración y están mejor retribuidos que en el caso de los titulados en la modalidad tradicional de FP. Todo esto convierte a la FP Dual en una vía eficaz, no sólo para reducir el nivel de desempleo juvenil, sino también para mejorar la calidad del empleo juvenil. Es por eso que, siendo el desempleo juvenil uno de los problemas sociales y económicos más graves de España, entendemos que la FP Dual debería incentivarse con recursos públicos, para que pueda desarrollarse mejor y más rápidamente.

La FP dual tiene una condición sine qua non para su extensión, y es que las empresas ofrezcan plazas de aprendizaje año tras año. Si dejan de hacerlo, la FP Dual no podrá seguir desarrollándose. Ello convierte a este actor, la empresa, en la figura clave de la modalidad dual de FP, y, por este motivo, proponemos introducir incentivos específicos para las empresas.

Hasta ahora, España no ha generado un esquema específico de incentivos empresariales al margen de las ventajas que ofrece el contrato de formación y aprendizaje (una pequeña bonificación

para compensar el tiempo de tutoría en las empresas y bonificaciones de Seguridad Social durante la vigencia del contrato y en caso de posterior contratación del aprendiz). Cabe recordar que actualmente, en un porcentaje importante, la vinculación entre aprendiz y empresa se lleva a cabo mediante una beca-salario, en cuyo caso estas bonificaciones no se aplican.

En contraste con lo anterior, otros países europeos sí han generado multitud de incentivos, positivos y negativos, para incentivar a las empresas a apostar por la Formación Profesional Dual. Así, por ejemplo, en Alemania se incentiva con subvenciones especiales la formación en modalidad dual colaborativa entre pequeñas empresas. En el otro extremo, en el Reino Unido las empresas de cierto tamaño y volumen de facturación han de pagar un tributo adicional en caso de no ofrecer plazas de aprendizaje.

Sin embargo, nos gustaría subrayar que, cuando hablamos de incentivar a las empresas para desarrollar la FP Dual, no proponemos, en ningún caso, que se compense mediante incentivos la retribución que la empresa paga al aprendiz. Y ello, porque nos parece fundamental que la empresa tenga que invertir económicamente en él. Ello la incentivará a procurar que el aprendiz aprenda el máximo en el mínimo tiempo posible para poder rentabilizar la inversión. El aprendiz, por su parte, se sentirá mucho más motivado y vinculado a la empresa si ésta le retribuye económicamente por sus esfuerzos. Además, la experiencia de la Fundación Bertelsmann durante estos dos años de apoyo a las empresas nos indica que la retribución del aprendiz no es para las empresas la principal barrera de entrada a la modalidad dual. Los verdaderos frenos a la apuesta de las empresas por esta modalidad formativa los constituyen, entre otros, el desconocimiento del modelo dual, el tiempo de dedicación del tutor de empresa, la gestión de la contratación, la coordinación con el centro educativo y la elaboración del plan interno de formación. Y es a paliar estos obstáculos hacia donde deberían destinarse los nuevos incentivos.

En la Fundación Bertelsmann proponemos las siguientes cuatro líneas de incentivos:

3.1. Incentivos para asesores para la FP Dual

Por una parte, las empresas desconocen todavía las posibilidades que ofrecen los modelos de Formación Profesional Dual. Por otra, la primera vez que una empresa participa en la FP Dual es, de lejos, la más crítica. Es decir, que si el primer proyecto no es exitoso la empresa probablemente no repetirá. Disponer de un apoyo externo a la empresa facilita el éxito de este proceso, tal y como viene experimentándolo la Fundación Bertelsmann en los últimos dos años con el apoyo prestado por sus asesores técnicos.

El equipo de asesores para la FP Dual está conformado por un conjunto de profesionales que conocen muy bien este tipo de formación; de modo que su misión radica en informar a las empresas

sobre la FP Dual de cada Comunidad Autónoma y en acompañar a las empresas en la generación de sus primeros proyectos de FP Dual.

En este sentido, nuestra primera propuesta es que se incentive con financiación pública el desarrollo en todas las Comunidades Autónomas de equipos de asesores para la FP Dual. Esta línea ayudaría a que los primeros proyectos fuesen más exitosos y que las empresas repitiesen.

3.2. Incentivos a las «capas intermedias» para generar proyectos colaborativos de FP Dual

Los proyectos de FP Dual generados bajo el paraguas y con el apoyo de una institución intermedia (clúster, asociación empresarial, colegio profesional, centro tecnológico, etcétera) tienen un potencial de impacto mucho mayor, puesto que presentan una probabilidad más alta de atraer a más empresas participantes, de perdurar en el tiempo y de incluir elementos adicionales de calidad, como, por ejemplo, formación complementaria o la impartición de clases magistrales por parte de algunas empresas. Por ello consideramos que un apoyo a esas organizaciones intermedias contribuiría a generar proyectos de mayor impacto.

Sin embargo, muchas de estas organizaciones intermedias en España desconocen la FP Dual, no la valoran suficientemente y, en muchas ocasiones, no cuentan con las estructuras necesarias para ofrecer el apoyo que las empresas necesitan.

La propuesta de esta línea de incentivos sería lanzar una convocatoria de incentivos para apoyar a estas «capas intermedias» en proyectos de FP Dual colaborativos con empresas de un mismo sector, con un compromiso de sostenibilidad temporal del proyecto y de participación numérica de empresas. Esta línea de incentivos ayudaría a crear proyectos colaborativos de mayor impacto.

3.3. Incentivos a tutores de empresa «externos» en proyectos con microempresas

El tamaño de las empresas supone un condicionante importante para su participación en la FP Dual. Esto se traduce en que las empresas muy pequeñas se enfrentan a mayores dificultades para comprometerse con este modelo formativo. Una de las dificultades más relevantes para ellas es el tiempo que el tutor de empresa debe dedicar al proyecto de FP Dual. En el caso de las empresas pequeñas o muy pequeñas en muchas ocasiones este aspecto provoca que no quieran ofertar plazas de aprendizaje.

En cualquier empresa pueden distinguirse, como mínimo, dos roles en relación al aprendizaje de los jóvenes estudiantes: el del formador de empresa, que es el trabajador con el que está aprendiendo el aprendiz en su día a día y que puede cambiar durante el plan de aprendizaje, y el rol del tutor de empresa, que es el profesional que tiene el conocimiento general del plan de formación del aprendiz, el que coordina la relación con el centro educativo, realiza las gestiones burocráticas

pertinentes, interviene en caso de conflictos, etcétera. Muchas veces en las pequeñas empresas ambos roles son desarrollados por una misma persona.

La idea aquí propuesta consiste en lanzar una línea de incentivos para potenciar la figura del tutor de empresa externo en proyectos compartidos entre empresas muy pequeñas. El tutor de empresa en estos proyectos no sería uno diferente para cada empresa, sino que habría uno solo para la totalidad del proyecto. Este tutor apoyaría en el proceso de selección de los aprendices, organizaría el plan de formación para las microempresas, realizaría el seguimiento de los avances en los aprendizajes, gestionaría la formación complementaria en el proyecto y se coordinaría con el centro educativo. La existencia de esta figura facilitaría el aumento del número de microempresas que apostasen por la FP Dual.

3.4. Financiación de formación complementaria al margen del currículo oficial en un programa de FP Dual

Muy a menudo, las necesidades de las empresas no están alineadas al cien por cien con los contenidos curriculares de los ciclos de FP. En este sentido, las empresas reclaman enriquecer el currículo oficial de los títulos con contenido formativo adicional que les resulte especialmente relevante. Por ejemplo, una empresa que forma a un operador de planta química estará interesada en potenciar, además del contenido del currículo oficial del correspondiente ciclo de FP, conocimientos sobre mantenimiento industrial, logística o prevención de riesgos laborales.

La medida consistiría en apoyar acciones formativas fuera del currículo oficial de un determinado ciclo de FP impartido bajo la modalidad dual. El apoyo a la generación de este contenido extra con cargo a los fondos públicos incrementaría el atractivo de los programas de FP Dual por parte de las empresas y de los propios estudiantes.

Estamos convencidos de que la implementación de estas cuatro propuestas de apoyo a la FP Dual contribuiría, de una forma muy significativa, a fomentar que cada vez más jóvenes, empresas y centros educativos puedan participar en una FP Dual de calidad, lo que a su vez redundaría en una mayor competitividad de las empresas y en un aumento del empleo de calidad para muchos de nuestros jóvenes.

Referencias

Alianza para la FP Dual (2017), *Recomendaciones del Grupo de Trabajo Propuestas de Regulación. Mejoras en el marco legal para garantizar el desarrollo de una Formación Profesional Dual sólida y de calidad*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Caballero, M. A. y Lozano, P. (2016), *Manual de tutores de empresa en la FP Dual*. Barcelona: Consell General de Cambres de Catalunya y Fundación Bertelsmann.

Pineda, P.; Arnau, L. y Ciraso, A. (2017), *Recomendaciones del Grupo de Trabajo Centros educativos. La FP Dual en los centros educativos: visiones del profesorado*. Barcelona: Nestlé y Fundación Bertelsmann.



SIMPOSIOS, MESAS REDONDAS E PROXECTOS

Otros modelos de FP dual, ¿son posibles en nuestro contexto?

JESÚS RODRÍGUEZ BUJÁN

Xunta de Galicia- España

Modelo alemán

Alemania

Suiza

Francia

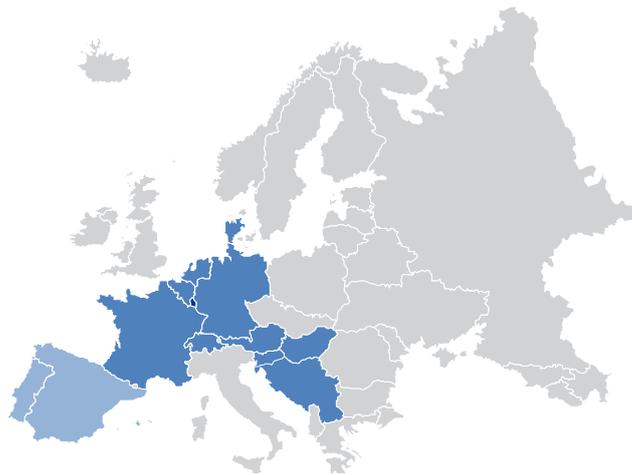
Austria

Croacia

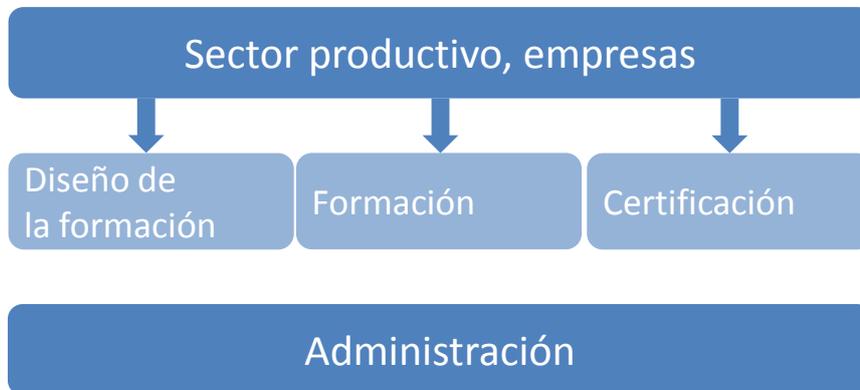
Dinamarca

Eslovenia

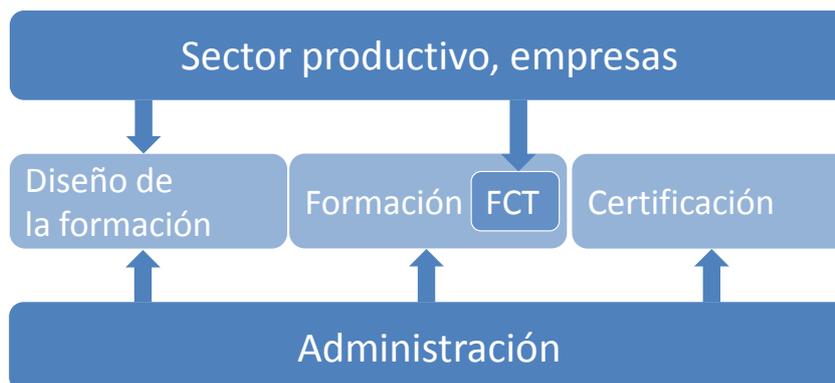
....



Modelo alemán



Modelo español



Modelo alemán

- **Único** sistema de formación profesional de aprendices.
 - En sectores industriales y de servicios.
 - Sectores como el sanitario, no son duales.



Modelo español

- **En el sistema educativo** (actualmente):
 - FP en el centro educativo: mayoritario.
 - FP dual: minoritario.



Modelo alemán

- **Dependiente** de las plazas disponibles de aprendices en las empresas.
 - Sin plaza de aprendiz, no hay formación (época de crisis) .
- **Colectivos** con dificultades para ser seleccionados.
 - Dependen de la decisión de la empresa.
- **Se adapta** perfectamente a las necesidades del mercado de trabajo.

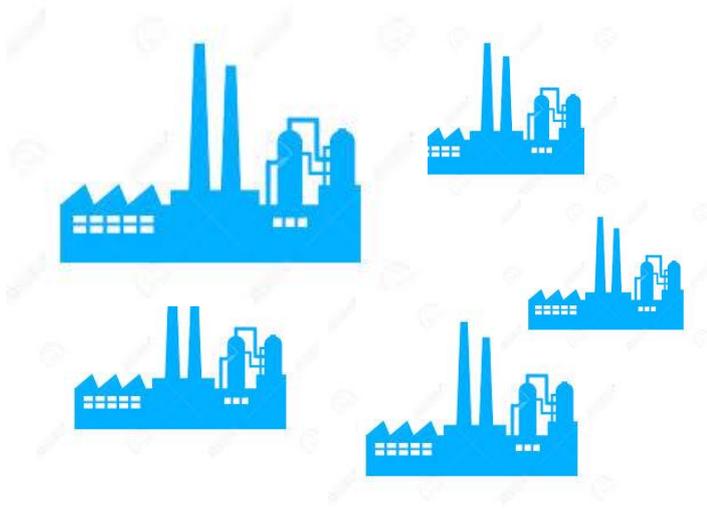


Modelo español

- **Es garantista.**
 - Intenta proporcionar una plaza a aquella persona que desea formarse.
- **Posible desajuste** entre las personas formadas en un sector y las necesidades reales del mismo.

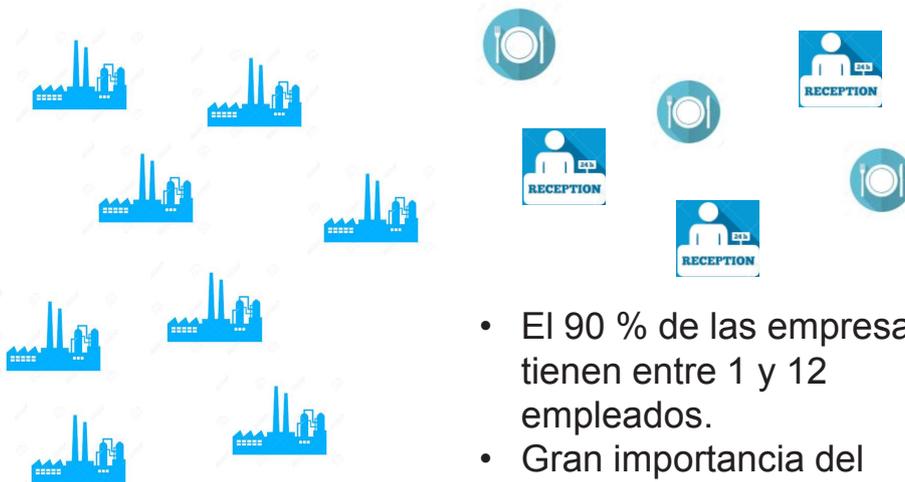


Modelo alemán



Entre el 30% y el 35 % de las grandes empresas se encargan de la formación dual.

Modelo español



- El 90 % de las empresas tienen entre 1 y 12 empleados.
- Gran importancia del sector de servicios, especialmente el turístico.

Modelo alemán

- **350 títulos.**
 - Muy especializados en puestos de trabajo concretos.
 - Corresponden al nivel medio español.



Modelo español

- **Dos ámbitos de certificación:**
 - **579** certificados de profesionalidad (Administración laboral).
 - Formación muy especializada en una profesión.
 - **175** títulos (Administración educativa).
 - Formación muy polivalente

Nota: Se incluyen todos los sectores, no sólo los industriales y de servicio.



La FP dual, ¿es necesaria?

- **Argumentos habituales.**
 - Se mejora la cualificación de las personas y su empleabilidad.
 - Se mejora la calidad de la formación.
 - Se ajusta la disponibilidad de personal cualificado, a las cualificaciones profesionales que demandan las empresas.



- **En otros países, ¿qué se entiende por FP dual?**
 - En algunos países, se considera formación dual, la realizada en talleres en los centros formativos.
- **¿Las empresas venían indicando que la FP no se adecuaba a sus necesidades?**
 - En general, no.



- **¿Es una opción formativa demandada por las empresas?**
 - Con carácter general, las empresas no conocen esta modalidad de FP (el 60 %).
- **¿Están las empresas preparadas para acoger alumnado?**
 - ¿Disponen de tutores, de tiempo, de recursos?



- **En España, ¿es posible que la FP dual sea la opción formativa mayoritaria, como en Alemania?**
 - En los años 60 del siglo XX era la modalidad mayoritaria, que fue sustituida por formación en los centros educativos.
 - Las empresas optaron por no dedicar esfuerzos a la formación, delegándola en la administración. Esta es la situación actual.
 - ¿Es posible revertir la situación?



- **¿Cómo percibe el “alumnado” esta opción formativa?**
 - Es una opción desconocida.
 - El “alumnado” que está incorporado en el sistema formativo, ... en general prefiere seguir en el sistema escolar, a pesar de los incentivos: remuneración, seguridad social,....
 - Opción atractiva, para las “personas” ya formadas, o con experiencia laboral.
 - En estos casos, puede ocurrir que la persona encuentre un empleo y abandone la formación.



Dificultades en la implantación

- **Edad.**
 - Entre 16 y 29 años. Si la tasa de desempleo es menor del 15%, entre 16 y 24 años.
 - Un número importante de empresas no aceptan por motivos de seguridad e higiene a personas menores de 18 años.
 - Limita la posibilidad de incorporación de alumnado que proviene de FP básica o de la ESO.



Dificultades en la implantación

- **Certificado de profesionalidad.**
 - Requisitos de acceso (competencias clave) para los certificados de nivel II y III.
 - No se requiere requisitos de acceso al nivel I.
- **Formación vinculada a un título.**
 - Requisitos de acceso a los ciclos de grado medio y superior.



Dificultades en la implantación

- **Las personas sin cualificación académica,** tienen dificultad para realizar FP dual.
 - Las empresas necesitan profesionales de nivel II o III (para estos niveles se requiere requisitos académicos de acceso).



Dificultades en la implantación

- **Planificación de la formación** de personas individuales en un perfil profesional concreto.
 - En cualquier momento del año, para aquellas personas que consiguen un contrato de formación y aprendizaje
 - La Administración tiene gran dificultad en conseguir organizar la formación en un centro de formación.



Dificultades en la implantación

- **Equilibrio entre el** currículum a impartir en el centro educativo y las competencias a desarrollar en la empresa.
 - Poca formación en el centro educativo:
 - La empresa considera que las personas llegan sin una formación mínima.
 - Si el período de permanencia en la empresa es alto:
 - Es difícil garantizar la formación establecida en el currículum.



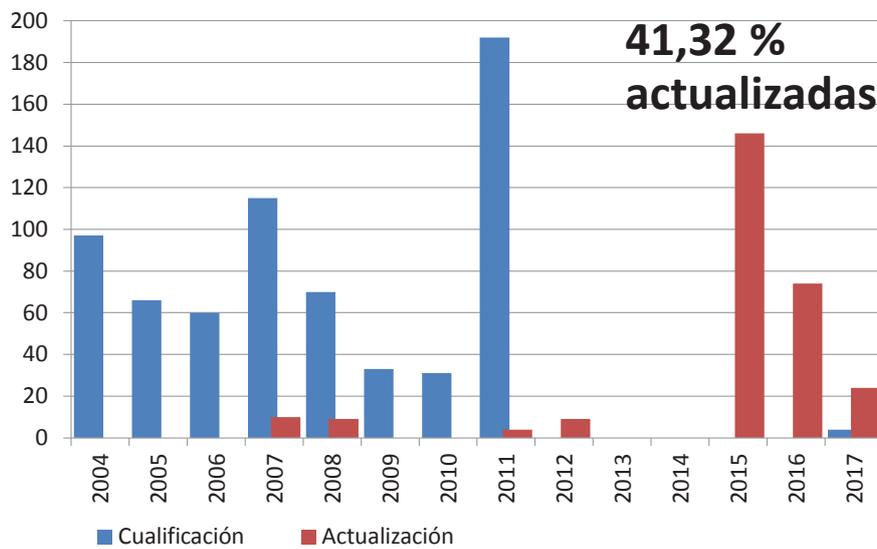
Dificultades en la implantación

- **El currículo.**
 - En la FP dual también hay que seguir un currículo preestablecido.
 - Si el currículo no se adapta a las necesidades del sector o a las empresas, tampoco se adaptará en la modalidad dual.

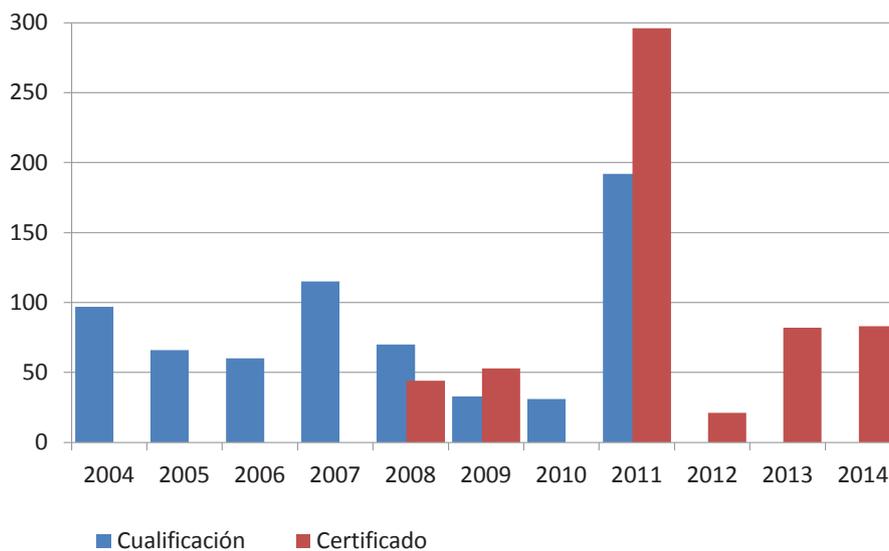
Catálogo de las cualificaciones

- Creado en el año 2002 por la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Actualmente 668 cualificaciones:
 - Nivel 1: 78
 - Nivel 2: 291
 - Nivel 3: 299

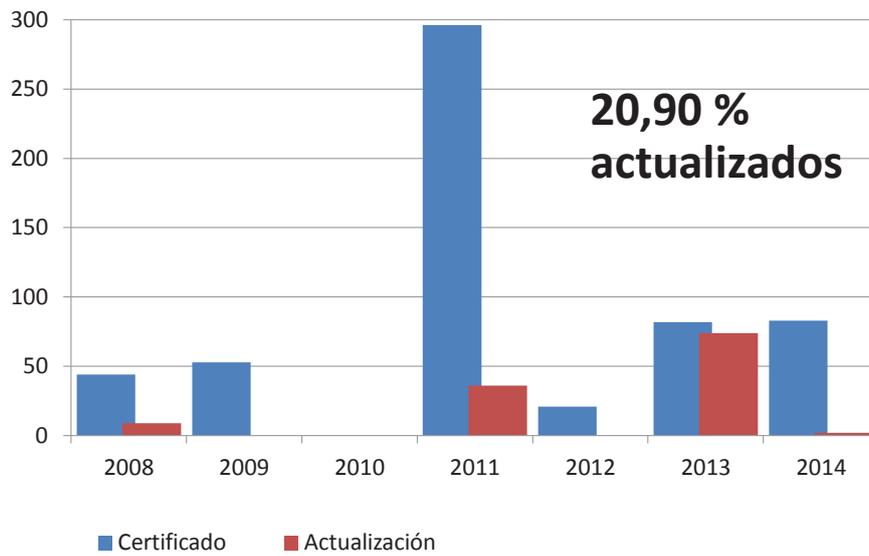
Cualificaciones profesionales



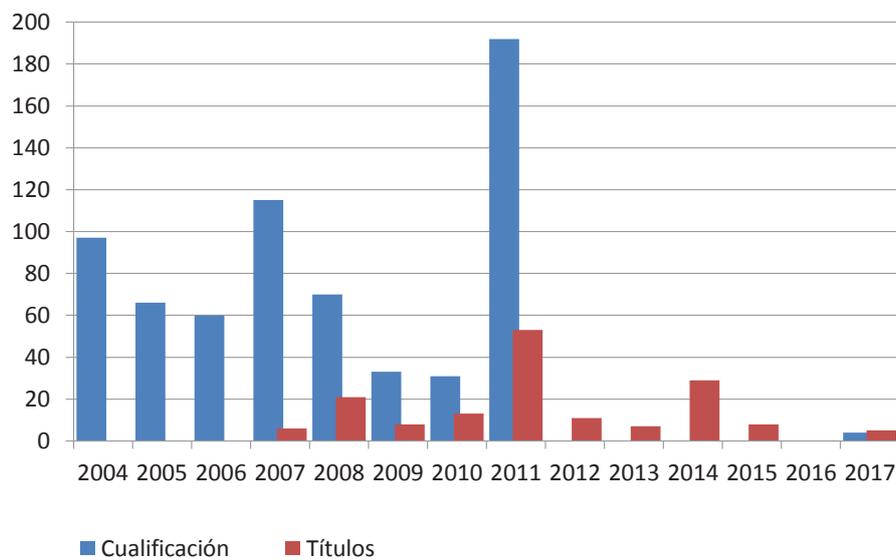
Cualificaciones e certificados



Certificados de profesionalidad



Cualificaciones y títulos



Adecuación del catálogo

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Total
Cualificacions	78	291	299	668
Certificados. Cualificaciones completas	77	252	250	579
Cualificacions non utilizadas	1 (1,3%)	39 (13,4%)	49 (16,4%)	89 (13,3%)

Adecuación del catálogo

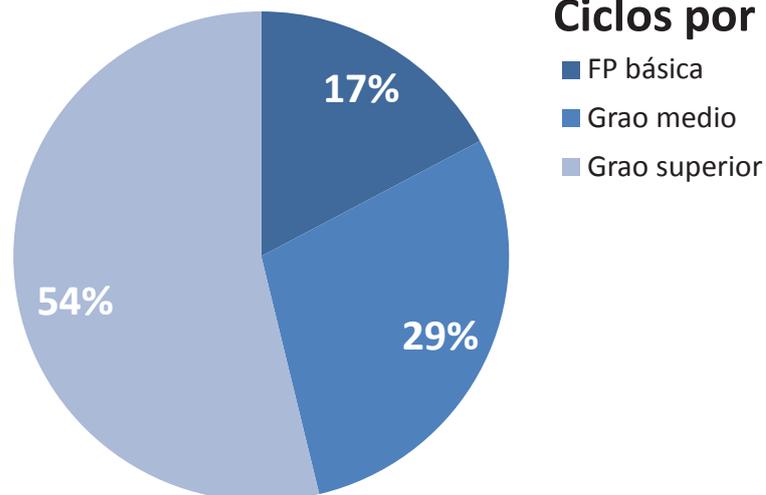
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Total
Cualificacions	78	291	299	664
Títulos. Cualificaciones completas	67	143	173	383
Cualificacions non utilizadas	11 (14,1%)	148 (50,9%)	126 (42,1%)	285 (42,7%)

Conclusión

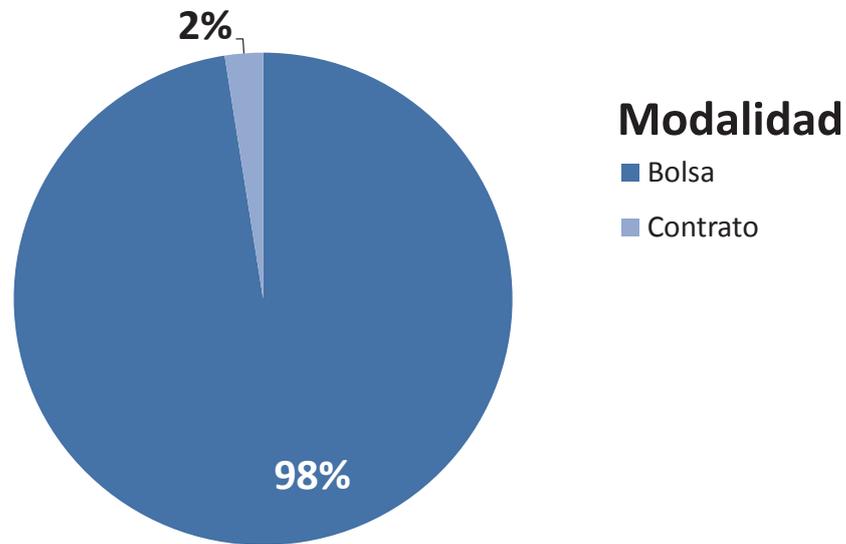
- Es necesario actuar con más rapidez en el diseño y actualización de los programas formativos.
- Si parte del catálogo no se utiliza:
 - ¿Partimos de un catálogo no adecuado a las necesidades de cualificación de las empresas?
 - O si es adecuado, ¿por qué no se utiliza, especialmente en los títulos?



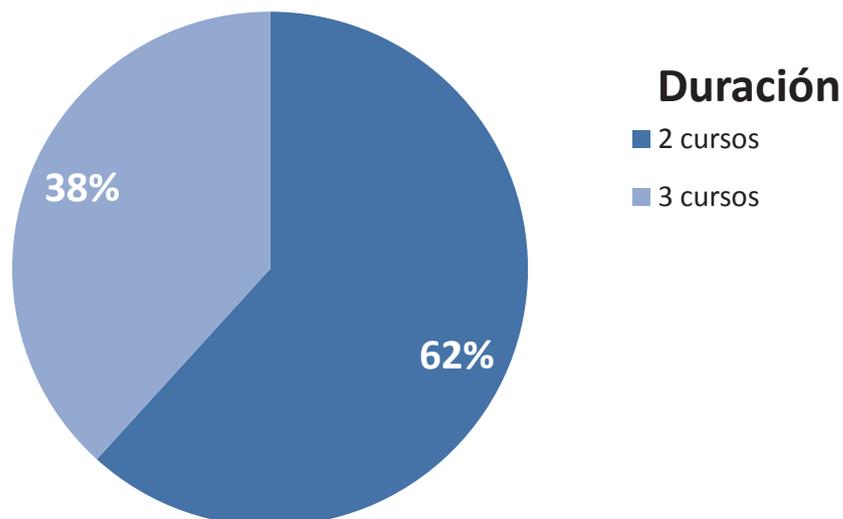
FP dual en Galicia



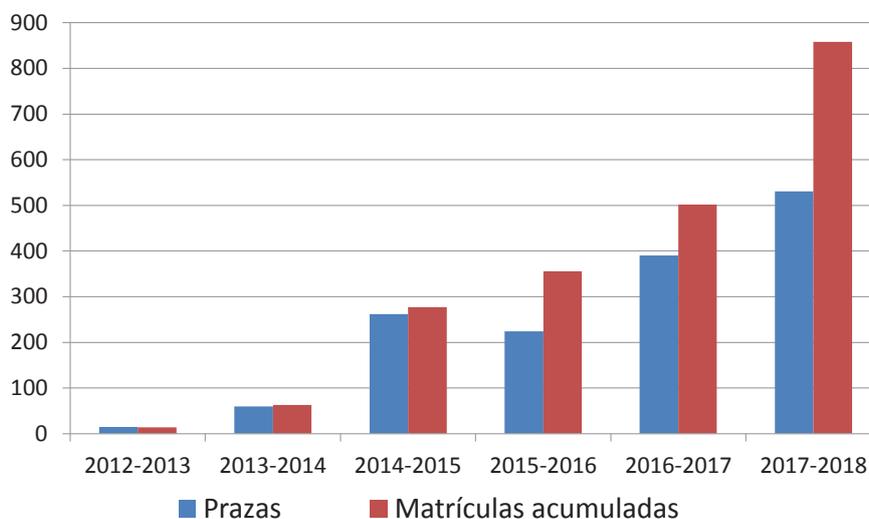
FP dual en Galicia



FP dual en Galicia



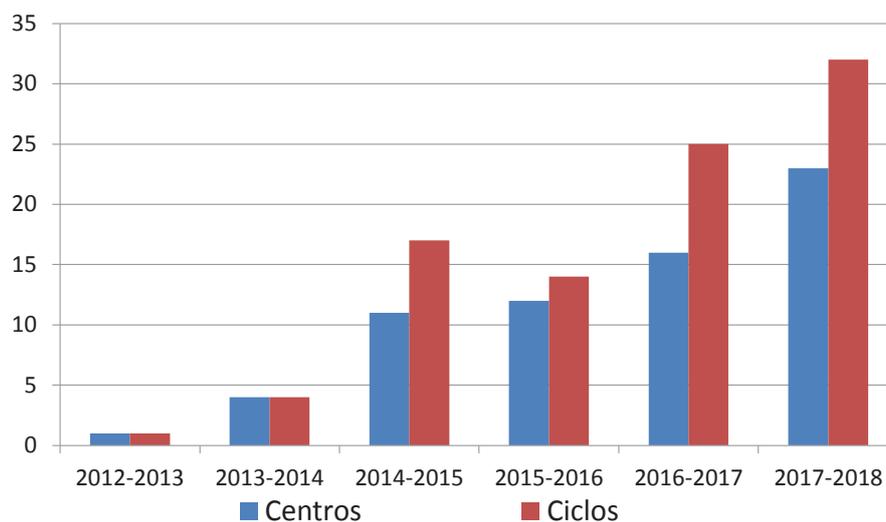
FP dual en Galicia



Nota: La matrícula del curso 2017-2018, es la prevista



FP dual en Galicia



FP dual, opción de futuro

- **Industria 4.0**, debe dar respuesta a las nuevas profesiones:
 - Nanotecnología, biotecnología, robótica, energías renovables, internet de las cosas, realidad virtual, robótica, impresión 3D, drones,.....
 - En 10 o 15 años, el 40% de los puestos de trabajo serán distintos.



FP dual, opción de presente

- También debe dar respuesta a profesiones tradicionales:
 - Fontaneros, electricistas, carpinteros, mecánicos, ...



La FP dual, el currículo y el currículum



Gracias
por su atención

Dirección Xeral de Educación,
Formación Profesional e Innovación
Educativa
www.edu.xunta.es/fp

Transferência do modelo de Formação Profissional dual: notas sobre a experiência portuguesa

CRISTINA RODRIGUES

Instituto de Emprego e Formação Profissional de Portugal

Agradeço o convite para participar nos trabalhos do Congresso Internacional Galiza Norte de Portugal de Formação para o Trabalho, nesta sua XIX edição. Quero, antes de mais, saudar todos aqueles que, ao longo destes 20 anos, construíram esta história longa de partilha de conhecimento sobre Educação, Formação e Trabalho, quebrando barreiras e fazendo pontes. Entre o Norte de Portugal e a Galiza, em cima de uma geografia próxima e de uma língua comum. Entre o mundo da educação, da formação e a universidade. Entre escolas, centros de formação e empresas. Entre professores, formadores, académicos, autarcas e responsáveis da administração pública.

Uma saudação calorosa a todos que se encontram nestes dias na Facultade de Formación do Profesorado em Lugo, unidos por uma língua comum – galegos, brasileiros, portugueses – e por este tema que também nos une, a Educação, a Formação para o Trabalho. É um enorme prazer estar convosco e participar nos trabalhos deste congresso.

Falamos da possibilidade de ‘transferência/adaptação’ do modelo de formação dual, aqui estou para vos falar do caso português. Se tivesse de resumir esta intervenção numa palavra, diria que a resposta está no contexto. A chave de quase tudo quando falamos de possibilidades de transferência, seja qual for o modelo que queiramos adaptar, é o contexto ... Ou as circunstâncias, se quisermos fazer aqui um piscar de olhos a Ortega y Gasset e à sua célebre e repetida frase “Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo”, Ortega que foi também professor de uma escola como aquela em que nos encontramos, a Escola de Estudos Superiores do Magistério em Madrid.

Portugal caracterizou-se historicamente por uma falta crónica de investimento na Educação: pouca, pouco sólida, chegando a poucos, durante pouco tempo. De um lado estava esta educação, a escola para poucos, e do outro estava a formação no posto de trabalho das crianças aprendizes, que é tão velha como a humanidade e que marcou desde sempre as sociedades tradicionais.

Em Portugal, essa forma tradicional de aprendizagem teve correspondência legal no primeiro Código Civil, de 1867. Os códigos homólogos são de 1889 (Espanha) e de 1916 (Brasil). No caso português, passa a estar regulada na lei, embora brevemente, esta aprendizagem tradicional:

Art.º 1424.º

“Chama-se contrato de prestação de serviço de ensino, ou contrato de aprendizagem, aquele que se celebra entre maiores, ou entre maiores e menores devidamente autorizados, pelo qual uma das partes se obriga a ensinar à outra uma indústria ou ofício”.

Nos artigos seguintes definiam-se os direitos e obrigações das partes. Este regime esteve vigente durante quase 100 anos.

A par desta aprendizagem tradicional, indissolivelmente ligada ao trabalho, que leva a criança de aprendiz a oficial, no percurso de uma profissão, a escola vai crescendo como espaço de aprendizagens e socialização das crianças. Desde meados do século XX, acompanhando tendências internacionais e refletindo pressões externas assiste-se a uma gradual expansão da escola. O seu triunfo como espaço de formação trouxe um afastamento das crianças e dos jovens dos locais e das práticas de trabalho. A “aprendizagem” tradicional vai diminuindo e tornando-se residual, por via das conquistas da Escola: idade mínima para o trabalho a subir, escolaridade obrigatória a impor-se e a aumentar.

Separados a escola, a vida real e o trabalho, há que recriar ligações e restaurar laços.

A década de 1960 traz mudanças sociais profundas em Portugal. As respostas profissionalizantes das escolas em matéria de formação de jovens não chegavam minimamente para as necessidades, nem em quantidade, nem em qualidade, nesse tempo de algum crescimento económico.

É neste período que nasce a formação profissional ligada ao Ministério do Trabalho, com os primeiros centros de formação no país. Experiência muito interessante, visava, através da formação profissional acelerada, método importado de França, dar ferramentas mínimas para o exercício profissional a milhares de portugueses com uma escolaridade básica, que queriam fugir das difíceis condições de vida do campo e procurar nas zonas urbanas uma outra vida.

Chega 1974. Com a revolução dos cravos, a mudança de regime. Nessa sequência assistimos, por razões políticas/culturais a uma diminuição das respostas profissionalizantes por parte das escolas. Queria acabar -se com a distinção social que existia no anterior regime político que separava à partida aqueles que iriam prosseguir estudos nos liceus e os que seguiam a Escola Técnica, indo alimentar o mercado de trabalho, perpetuando as suas origens sociais.

O cenário tornou-se muito complicado quanto à formação profissional: a pouca resposta escolar diminui muitíssimo, a resposta das estruturas da formação profissional (ligada ao Ministério do Trabalho) era muito pouco significativa, chegando a muito poucos formandos.

É neste quadro que nasce o Instituto do Emprego e Formação Profissional, em 1979, ligando precisamente a formação e o emprego, a formação e o trabalho. É no quadro do IEFP que nasce – e chego aqui à transferência do sistema dual – a experiência do Programa Aprendizagem, em 1984.

Foi uma transferência, adaptada do sistema alemão, possível pela convergência de interesses entre o sistema educativo (assistia-se a um grande nível de insucesso e abandono escolar; via-se a nova experiência como uma forma de combate às resistências dos jovens à formação), o sistema do trabalho (que enfrentava níveis crescentes de desemprego juvenil e uma falta enorme de pessoas qualificadas no sistema produtivo) e do próprio Estado, que através do novo programa tinha possibilidade de intervir nos dois níveis, educativo e do trabalho, disponibilizando recursos materiais, humanos e financeiros.

Este arranque foi possível graças aos fundos comunitários, nessa época através das ajudas de pré-adesão, mais tarde através dos sucessivos quadros comunitários de apoio. Portugal e Espanha aderiram no mesmo ano, em 1986 às então Comunidades Europeias.

Desde o início a Aprendizagem compreendia uma formação geral e uma formação específica, esta com uma componente teórica de carácter tecnológico e uma componente prática, a desenvolver nas empresas, em regime de alternância.

Na gestão do programa estiveram, desde a origem, envolvidos representantes das confederações patronais e sindicais, para além do Ministério do Trabalho e de outros vários Ministérios – constituindo a Comissão Nacional de Aprendizagem. Este envolvimento tem sido uma componente chave da experiência portuguesa.

A década de 1990 trouxe uma reformulação do sistema, em 1996. Mantinha-se a alternância, e especificavam-se várias opções, resultantes de experiência acumulada.

Na primeira década do novo século, em 2007, dá-se uma grande reforma da formação profissional, com a criação do sistema nacional de qualificações. Em 2008, através de um novo diploma legal regula-se a Aprendizagem integrada no sistema. A Aprendizagem passa a constituir uma modalidade de dupla certificação, escolar e profissional, que confere o nível 3 da formação profissional e a habilitação escolar de nível secundário. É uma modalidade de formação inicial de jovens, que permite aumentar a sua empregabilidade e possibilitar a progressão escolar e profissional. Por outro lado, reforça-se o papel das empresas e a alternância empresa/centro de formação e flexibiliza-se a organização dos cursos.

Atualmente, em Portugal estão na Aprendizagem cerca de 30 mil jovens. Destes, estão em centros de gestão participada (rede de centros de gestão mista, com parceiros privados a par do IEFP), cerca de 4 mil. Os restantes 26 mil estão em centros de gestão direta (pública) ou em

entidades externas certificadas (na sua maioria empresas acreditadas para esse fim pelas autoridades públicas). Este movimento vem em crescendo, existindo o objetivo de se abrangerem no sistema da formação em alternância muitos mais jovens. Nos últimos anos, verifica-se uma cada vez maior ‘concorrência’ das escolas públicas, com modalidades profissionalizantes.

Neste quadro, algumas notas sobre o futuro.

A resposta quanto à possibilidade de transferência do modelo de formação dual é: ‘Sim. É possível’. O caso português, com mais de 30 anos de experiência, e muitos milhares de jovens formados, vem provar que é possível. Mudando o que há para mudar. Adaptando o que há para adaptar.

Agora é necessário sublinhar, como começámos, que o contexto – histórico, económico, social, de mentalidades - é determinante para essa possibilidade e para a concretização do modelo.

Foi possível criar a Aprendizagem, a partir de 1984, dado o quase vazio da formação profissional de jovens naquela época.

A experiência é limitada por via do tecido empresarial. Não podemos comparar as empresas portuguesas com as empresas alemãs, em dimensão e organização/capacidade de receber e formar jovens.

A formação profissional ainda tem uma carga negativa para as famílias. Aqui é fundamental reforçar a permeabilidade entre sistemas e a possibilidade real de transitar para o ensino superior.

É fundamental que haja maior coordenação no sistema de educação/formação para não haver concorrência entre entidades, escolas e centros de formação, na captação de alunos / formandos, configurando mesmo situações de ‘disputa’ de clientes, a que por vezes lamentavelmente se assiste.

Nesse esforço de coordenação, deve haver alguma especialização. Em áreas de forte especialização tecnológica é mais racional que a resposta seja dada pelo regime de Aprendizagem, em vez de as escolas se dotarem de equipamentos – frequentemente dispendiosos e que facilmente se tornam obsoletos - para uma resposta em que a formação no posto de trabalho é insubstituível.

Concluo referindo a minha experiência profissional. Enquanto Diretora de um Centro de Emprego durante vários anos e em outras funções que desempenhei, designadamente enquanto membro da Comissão Nacional de Aprendizagem, aprendi a respeitar e a admirar o regime de formação em alternância, o sistema de Aprendizagem. Considero que tem um enorme potencial para formação profissional de jovens e para a sua inserção na vida ativa.

Para que o sistema cresça e se desenvolva é necessário um maior investimento público, designadamente na coordenação entre as estruturas educativas e do trabalho, olhando sempre a formação profissional como fazendo parte do sistema educativo, sendo dele uma modalidade especial. Faz falta também uma maior ligação às empresas e às associações em que se congregam, que são parte do processo formativo, mas também as principais beneficiárias do mesmo. Por outro lado, o estímulo à progressão para o ensino superior é um fator essencial para a valorização do sistema e para a aposta das famílias e dos jovens neste tipo de formação.

Referências

- Barreto, António *et alii* (1996). *A situação social em Portugal: 1960-1995*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Cardim, José Casqueiro (1999). *O sistema de formação profissional em Portugal*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Cardim, José Casqueiro (2005). *Do Ensino industrial à Formação Profissional. As políticas públicas de qualificação em Portugal*. Lisboa: ISCSP – UTL.
- Freire, João; Rego, Raquel & Rodrigues, Cristina (2014). *Sociologia do Trabalho - um aprofundamento*. Porto, Edições Afrontamento.
- Grilo, Marçal (1994). *O Sistema da Formação Profissional em Portugal*, CEDEFOP.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2007), *Acordo para a reforma da Formação Profissional*.
- Murteira, Mário (2011). *Portugal nas transições – o calendário português desde 1950*. Lisboa: CESO CI.
- Neves, Oliveira das; Pedroso, Paulo & Matias, Nelson (1993). *O sistema de aprendizagem em Portugal: experiência de avaliação crítica*. Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Neves, Oliveira das (2007). *Avaliação do sistema de aprendizagem -notas de um exercício em curso de execução*. Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional. Consultado a 15.10.2017 em: <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.aspx?skey=&doc=80576&img=2318>

De que maneira impregnan os modelos actuais as culturas da formación profesional?

LAURA REGO-AGRASO

Universidade da Coruña – España

1. Introducción

Ningunha etapa ou modalidade educativa pode permanecer allea ás influencias do modelo socioeconómico vixente en cada un dos momentos históricos. Tampouco pode facelo, si cabe con máis motivos, a Formación Profesional (de aquí en diante, FP). Un itinerario formativo que debe establecer conexións directas co mercado laboral permanece directamente ligado ás dinámicas deste sen poder discernir, en moitos casos, si é causa ou consecuencia das mesmas. As devanditas dinámicas non deixan de ser, hoxe en día, un reflexo case mimético do que acontece na sociedade. Unha sociedade que, por outra banda, parece terse homoxeneizado dende a suposta vitoria do capitalismo máis salvaxe. Ante calquera pregunta existe unha única resposta: o mercado.

Fóra de argumentacións políticas de natureza partidista semella evidente que si quixésemos radiografiar a FP deberíamos atender a certos trazos que definen a sociedade na que vivimos. Un primeiro apuntamento pasaría por mencionar a introdución das tecnoloxías da información e a comunicación así como as súas consecuencias na caracterización das relacións humanas. A democratización da tecnoloxía, por máis que siga a existir unha sorte de fenda dixital, non fixo senón contribuír de forma paradoxal, a agudizar o proceso de individualización e individualismo confirmando certas dinámicas que foran alumeadas dende o éxodo do rural cara ao urbano, debendo retrotraernos, pois, á mesma revolución industrial. A sociedade rede (Castells, 2005) vén a determinar un cambio estrutural nas transaccións de bens e servizos, nas que estes pasan a ser, en moitas ocasións, elementos intanxibles, baseados na información e o coñecemento modificando substancialmente as relacións de produción e debuxando un novo panorama industrial e, polo tanto, formativo.

Si falamos da individualización á que contribuíu a sociedade rede deberíamos mencionar, como segundo pilar, á sociedade risco de Ullrich Beck (2001) na que o que se individualiza é a desigualdade social, no senso de que as transformacións sociolóxicas da era post-industrial converten a certeza en incerteza e a seguridade en risco (ecolóxico, económico, cultural, etc.). O desenvolvemento industrial, económico en definitiva, non regulado polo sistema político xera riscos incontrolables que nembargantes, se entenden como asumibles na suposta hexemonía do neoliberalismo imposta dende que no 1989, nunha noite de novembro, tiraron un muro en Berlín.

As incertezas que caracterizan a sociedade actual son definidas por Zygmunt Bauman (2000) baixo a idea de *modernidade líquida*. O que antes na sociedade parecía sólido, férreo, infranqueable —o traballo, a familia, as relacións sociais, etc—, semella agora volátil, inconsistente, coxuntural. Esa realidade descrita por Bauman (2000) trasladada ao mercado laboral, vese apoiada pola crecente temporalidade e as dificultades para que existan unhas condicións reguladas asociadas ao dereito laboral. Semella que se pretende convencer á clase traballadora de que o emprego —que non o traballo— para toda a vida rematou e que debemos ter moitos traballos e, na meirande parte dos casos, pouco remunerados e eminentemente temporais. Segundo Standing (2011), esta nova realidade da lugar á conversión dos traballadores/as en *precarizado*.

Ao contrario do que nun principio poida parecer, esta realidade laboral crecente ven a incidir na formación profesional, dada a vinculación destas ensinanzas co mercado laboral e a súa particular orientación cara á inserción mediante a cualificación profesional. Trataremos de afondar sobre este vínculo nos apartados seguintes.

2. O desemprego en España: alicerce da sociedade risco

A relación entre FP e mercado laboral é bidireccional, tanto unha como outra se ven mutuamente influenciadas. Tradicionalmente cando se alude á FP, os estudos tratan de verificar e contrastar a realidade tomando en consideración un modelo no que a FP se debe adaptar ás necesidades do mercado, é dicir, a relación non se establece necesariamente de forma bidireccional, senón que se formula unha relación de dependencia entre a FP e o mercado, onde un dos elementos (a FP) se ve sometida dalgunha maneira, aos designios do que ocorre no mercado laboral e nos postos de traballo. Pero ¿que pasaría se analizamos o mercado non como aquel ente ao que nos temos que adecuar, senón como unha realidade que tamén pode ser influída pola FP? Os sociólogos cuxas ideas compoñen o eixo central desta ponencia, preséntannos unha serie de elementos que caracterizan á sociedade e, particularmente ao mercado laboral, que é preciso asociar ás políticas laborais desenvoltas nos derradeiros anos en Europa, non só ás políticas educativas —aínda que, como dicimos a relación entre estes ámbitos sexa bidireccional—.

Beck (2001) indicábanos por exemplo, que a modernidade produciu novas situacións de risco que afectan a tódalas persoas, por enriba de diferencias étnicas, culturais ou vitais de diversa índole. Con todo, este autor segue mantendo que seguen existindo persoas que parten de situacións de desvantaxe social máis acuciante e polo tanto, persisten as desigualdades de partida no acceso a recursos e oportunidades de diversa índole que teñen a súa repercusión no mercado laboral. Aínda así, para Beck (2001) existen unha serie de características da modernidade actual que afectarían a tódalas persoas, independentemente do seu nivel de incidencia. Aludimos por exemplo á

individualización da sociedade; á creación de identidades DY (*Do it Yourself*) ou o suxeito que se fai a si mesmo —algo proposto polo tamén sociólogo, Anthony Giddens como a creación de identidades a partir de decisións individualizadas — e aos efectos das altas taxas de desemprego na educación. Centrarémonos neste último elemento e, precisamente por iso, antes convén deternos para presentar a realidade española en relación co desemprego.

A taxa de desemprego en España no segundo trimestre do ano 2017 (INE, 2017) foi do 17,22%, o que equivale a un total de 3.914.300 persoas en situación de desemprego (ver táboa 1). Sen embargo, dende o ano anterior é certo que esta cifra descendeu un 2,78% e que a tendencia dos derradeiros anos indica que este indicador está en descenso.

Táboa 1. Taxa de ocupación e desemprego en España a partir da Enquisa de poboación activa (EPA) – Segundo trimestre 2017

	Valor	Variación anual*
Ocupados/as	18.813.300	2,80
Parados/as	3.914.300	-14,44
Taxa de actividade	58,84%	-0,57%
Taxa de desemprego	17,22%	-2,78%
*Variación anual dende o mesmo período (segundo trimestre) do ano anterior e taxa de variación		

Fonte: Elaboración propia a partir de INE (2017)

Se analizamos a taxa de paro nese mesmo espazo temporal —segundo trimestre 2017— por sexo e por idade, as cifras mostran que as mulleres contan cunha taxa superior aos homes: mentres que a porcentaxe de mulleres ascende ao 19,04% a porcentaxe de homes desempregados sería do 15,64% (INE, 2017). De igual modo, por idades, o colectivo máis prexudicado é o da xente nova —menores de 25 anos—, cuxa taxa de paro ascende nese mesmo período a un 39,53%, localizándose a taxa daqueles que oscilan entre os 25 e os 54 anos no 15,84% e a do colectivo traballador máis envellecido —55 anos ou máis— no 14,84%.

Se nos comparamos co resto de países da contorna europea, as cifras volven ser decepcionantes para España, dado que mentres a taxa de desemprego en Europa (media UE-28) no ano 2017 se sitúa no 7,7%, España pecha ese ano no 17,2% (Eurostat, 2018).

Esta situación inflúe en moitas outras realidades sociais de forma directa e indirecta, máis faino decididamente nas persoas en formación que polo tanto se sitúan dentro do sistema educativo. Segundo Beck (2001) o elevado índice de desemprego é unha *pantasma* que ronda as aulas e os sistemas formativos. Facendo unha similitude coa clásica teoría do valor —traballo marxista, a xente

nova que na actualidade se está a formar o fai non só contando co *valor de uso* da educación — socializarse, desenvolverse culturalmente en xeral ou aprender un oficio en particular— senón tamén esperando que esa educación recibida teña un *valor de cambio* —esta formación vaime permitir acceder a un emprego no mercado laboral, polo que verei recompensado economicamente o investimento inicial realizado—.

Este valor de cambio da educación e a formación vese afectado por esa pantasma do desemprego, dado que ao ser conscientes de que é difícil acceder a un emprego no mercado laboral, o alumnado tende a permanecer máis tempo dentro do sistema educativoⁱ¹ e as escolas de formación tenden a ser para eles a primeira *sala de espera* á que deben acceder para poder transitar de forma máis segura cara o sistema produtivo. Isto implica que o sistema educativo deixa de cumprir unha das funcións para as que foi creado (non a única): formar para o desenvolvemento profesional e o acceso ao emprego.

Esta concepción das aulas como primeira *sala de espera* ao mercado laboral implica, como dicimos, que o alumnado tende a adquirir formación complementaria e adicional que os sitúe en mellor situación (aos seus ollos) para acceder ao emprego. En relación coa FP podemos constatar como unha parte do alumnado destas ensinanzas continúa os seus estudos na Universidade ou como outros/as optan por cursar varios ciclos formativos, un tras outro. Todo isto en aras de atopar aquela cualificación profesional que os leve a acceder a un posto de traballo. Poderíamos valorar aquí tamén o papel a xogar pola orientación académico-profesional neste contexto, pero iso excede o obxectivo deste texto.

O caso é que esta situación de afondamento na formación e a educación non debería ser necesariamente algo negativo *per se* —adquirir educación e formación debe ser considerado como algo positivo e necesario, de aí a relevancia da educación permanente e da aprendizaxe ao longo da vida, defendida pola Comisión Europea (2018) en diversas recomendacións—, mais comezaría a selo cando esa situación é entendida simplemente como un apósito para sandar temporalmente unha enfermidade moito máis grave.

Para Beck (2001) a *segunda sala de espera* pola que ten que pasar a xente nova ao pretender acceder ao mercado laboral aparece unha vez rematada a formación inicial. Nese momento ábrese unha fase de transición na cal se alterna un traballo que poderíamos denominar inicialmente

¹ De feito, en España existen estudos (Serrano, Soler e Hernández, 2013) que atribúen á crise económica —particularmente aos seus efectos na taxa de desemprego xuvenil— parte da responsabilidade na redución da taxa de abandono temperá do sistema educativo. Tal é así que ao incremento de 35 puntos na taxa de paro xuvenil en España dende o ano 2007 ao 2012 (pasa dun 18,2% a un 53,2%) é ao que se lle atribúe a maior parte dos 7 puntos de descenso experimentados na taxa de abandono durante ese período (Ídem). Esta taxa de abandono aumenta dende o ano 2000 (29,1%) ao 2008, ano no que comeza o descenso que leva a cifra ata o 23,9% no ano 2013 e o 19% no ano 2016 (MECD, 2018). Con todo as cifras de España seguen sendo moi elevadas, situándose á cabeza da UE-28.

precario —afondaremos máis sobre isto na seguinte sección— coa situación de desemprego. A xente nova está disposta entón a aceptar de forma provisional (segundo creen) calquera traballo por conseguir integrarse no sistema ocupacional. Con todo, perciben o risco de entrar na marxinalidade, ben por simplemente non ser quen de atopar un emprego, ben porque o emprego que atoparon non responde ás súas expectativas laborais —están demasiado cualificados para o posto, este non cumpre cos parámetros do que poderíamos considerar emprego decente (Somavía, 2014) ou simplemente non é garante de ter satisfeitas ás súas necesidades vitais—.

3. E unha vez no mercado laboral... a ameaza da precariedade

Varios estudos (Eurofound, 2013, Autor, 2014; Carrasco et al., 2014, cits. en Verd e López-Andreu, 2014) poñen de manifesto unha tendencia no mercado laboral das economías desenvoltas que ten que ver coa redución dos postos de traballo considerados de *calidade media* —cun salario e cualificación medios e certa estabilidade— e o incremento de postos de traballo que pode incluírse no que se denomina *emprego de mala calidade* — aludimos a postos con baixa estabilidade, cualificación e salario—.

Aparecen polo tanto, en relación con esta situación dous conceptos clave: o *subemprego* e a *sobrecualificación* ou *sobreeducación*. Estarían en situación de subemprego aquelas persoas que traballan a tempo parcial pero desexan traballar máis tempo —a tempo completo— sen ser quen de facelo. Segundo Eurostat (2016), do total de empregados/as tempo parcial en España, o 50,7% desexarían traballar máis tempo —en total, 1.400.000 persoas—. Isto implica que aproximadamente o 7% do total de traballadores/as do estado español no ano 2016 quixera traballar máis horas sen poder facelo (Ídem) , o que nos sitúa como o 3º país da UE en índice de subemprego, só sendo superado por Grecia (74,1%) e Chipre (63,7%).

Por outra banda, podemos entender a sobrecualificación como o desaxuste que existe entre a cualificación acadada pola persoa traballadora e aquela que require o posto no que traballa. Segundo a EPA (INE, 2016, Cit. en Ramos, 2017) en España existen case 11 millóns de titulados/as superiores e apenas 6 millóns de postos acordes con esa cualificación —10.932.500 titulados/as para 5.922.600 postos de traballo—.

De igual modo, outra das realidades asociadas a esta situación ten que ver coa demanda que fai de persoal cualificado o sistema produtivo no noso contexto. Na táboa 2 podemos contamos cunha clasificación dos novos contratos realizados ao longo do ano 2014 en España en función do nivel formativo das persoas contratadas.

Táboa 2. Novos contratos realizados España (2014) en función do nivel formativo

Nivel formativo	n	%
Analfabetos	1.573.307	9,4%
Educación Primaria	3.408.686	20,38%
Bacharelato e outros (ESO)	8.772.291	52,44%
FP Grao Medio	962.808	5,76%
FP Grao Superior	488.996	2,92%
Grao Universitario	1.358.838	8,12%
Outros	162.163	0,97%
Total	16.727.089	100%

Fonte: MECD (2015)

Se sumamos a porcentaxe de novos contratos realizados a persoas analfabetas, persoas coa educación primaria e persoas coa ESO e/ou Bacharelato —que serían aqueles/as que, a pesar de contar con algunha titulación académica (a excepción das persoas analfabetas), non contarían cunha cualificación profesional recoñecida— obtemos que un 82,2% dos novos contratos do ano 2014 estarían incluídos nesta categoría. En relación aos titulados/as en FP, cabe destacar que só un 8,7% dos novos contratos realizados en 2014 se corresponden con persoas que finalizaron un ciclo formativo (grao medio ou superior). É preciso sinalar que estes datos só representan unha imaxe fixa no dinamismo que implica *per se* o mercado laboral e que é preciso tomalos con cautela. Sen embargo, apuntamos a continuación algunhas das interpretacións posibles, sendo conscientes de que existen moitas outras:

- Existen máis postos de traballo non cualificados ou de baixa cualificación que postos que requiran dunha cualificación media ou superior.
- A importancia outorgada en España á cualificación profesional —formación profesional ou universitaria— como vía de acceso ao mercado laboral é relativa. O mercado demanda máis poboación non cualificada.
- As empresas demandan cualificacións medias ou superiores para o acceso aos postos pero os contratos formalízanse baixo unha categoría inferior co obxectivo de reducir o impacto da cualificación do salario ou outras contribucións da empresa á Tesourería da Seguridade Social.

En tódolos casos, a *pantasma* do desemprego e a precariedade que amedrenta á xente nova dentro do sistema educativo, non deixa de facerse cada vez máis visible.

Ademais da sobrecualificación, tamén podemos deternos en analizar superficialmente o mercado laboral dende o punto de vista da estabilidade, un dos elementos clave na valoración da calidade do emprego. Segundo o INE (2016) a porcentaxe de contratos temporais na totalidade do mercado laboral español é do 26,1%, é dicir, aproximadamente un empregado/a de cada 4 relaciónanse co seu empregador/a baixo unha modalidade de contrato temporal. A pesar de que esta cifra poida non parecer excesivamente elevada a priori, semella existir unha tendencia na contratación que camiña cara a temporalidade. Mes a mes, as enquisas do propio INE destacan que da totalidade dos novos contratos realizados, a maior parte dos mesmos son temporais: por exemplo, dos novos contratos realizados en decembro do 2016, o 91,1% foron temporais, só o 8,9% indefinidos e un 37,9% foron contratos a tempo parcial (INE, 2016).

Outras características que teñen que ver coa precariedade laboral, falan das baixas remuneracións polo traballo realizado, especialmente en comparación co nivel xeral de vida da sociedade, o que aínda é máis grave cando dito salario non é suficiente como para satisfacer as necesidades básicas. Os tempos de traballo excesivos e en ocasións, as horas extra non remuneradas tamén contribúen á explotación laboral e, polo tanto á facer máis precarias as condicións laborais dos traballadores/as.

4. Como inflúe a situación do mercado laboral na educación e na formación?

Ante esta nova realidade posmoderna que vimos de describir, cabe preguntarse se perdeu a educación a súa función de distribuidora do status social, ou o que é o mesmo, xa non representa aquel *ascensor social* que clasificaba aos individuos en función do seu nivel de cualificación? Cabería responder inicialmente que si, dado que por exemplo para Beck (2001), o nivel educativo (ou a cualificación profesional) por si mesmo xa non serve para asegurar unha determinada posición profesional nin certos ingresos ou prestixio social. Sen embargo, isto non implica que teñamos que considerar á formación como algo prescindible para acadar estes fins, dado que tamén é certo que sen estudos cualificados o futuro profesional queda fondamente limitado.

Con todo é bastante habitual que exista certa percepción de desasosiego entre a xente nova ante a ausencia de estabilidade e a ruptura do antigo contrato social mediante o cal se te esforzabas e eras quen de formarte, ías acceder a un emprego que te permitise, á súa vez, cubrir as necesidades básicas e manter unha vida digna.

Neste contexto, a implantación da FP dual non deixa de ser unha iniciativa interesante de inicio, mais que probablemente sexa incapaz de dar resposta por si mesma á elevada taxa de desemprego xuvenil en España. O seu desenvolvemento como modalidade formativa vai depender de moitos factores, mais cabe recoñecer que o seu proceso de implantación está sendo acelerada,

irregular, pouco coordinada e carente de diálogo cos axentes sociais, salvo a excepción do País Vasco ou La Rioja (Marhuenda et al., 2015).

Por outra banda, non existe suficiente evidencia derivada de estudos rigorosos que apoiem de forma sólida que a FP dual mellora a empregabilidade do alumnado ou que sexa quen de xerar emprego (Ídem). O momento elixido para a súa implantación probablemente teña que ver con esta situación, dado que a crise foi o contexto económico que acolleu ao modelo dual en España e algúns estudos sinalan, ao contrario do que puidera parecer inicialmente, que os modelos duais de FP como o alemán non responden tan ben a unha situación de crise como os sistemas de base escolar (Saniter e Bücker, 2014, cit. en Marhuenda et al., 2015).

En todo caso, ante a perspectiva sociolóxica que estamos presentando, unha nova modalidade de FP como a dual non ven senón a complementar o sistema formativo vixente —aínda que as intencións sobre se ven a complementalo ou a substituílo poderían clarificarse en maior medida por parte das Administracións Públicas—, polo que a súa incidencia sempre vai ser parcial.

5. Conclusións

A realidade laboral galega e española conta cunha serie de características definitorias que fan que o impacto das políticas de educación e formación profesional sexan limitadas. Tal como viñemos indicando, a taxa de desemprego en España segue sendo elevada e os descenso na mesma poden ser atribuídos aos efectos da tendencia precarizante do emprego (EAPN, 2017).

Semella preciso polo tanto, acompañar as políticas educativas e formativas con políticas de emprego que aposten pola inclusión e o desenvolvemento de empregos que cumpran co establecido pola Organización Internacional do Traballo (Somavía, 2014) como emprego decente. Tamén semella necesario asumir as carencias estruturais do mercado laboral español e tratar de atallar as súas limitacións non a costa de culpabilizar ao colectivo de persoas desempregadas, senón introducindo reformas que camiñen cara a redución das desigualdades. No mercado laboral español existe subemprego e sobrecualificación, ao tempo que semella evidente que contar cunha cualificación profesional previa non é algo moi valorado polos empresarios/as á hora de contratar a un empregado/a. De feito en recentes estudos (Santana-Vega, González-Morales e Feliciano Garcia, 2016)ponse de manifesto que as empresas dan prioridade as calidades persoais dos traballadores/as, mentres que os coñecementos previos adquiridos no sistema educativo formal son valorados nun segundo plano.

Por iso semella preciso promover un cambio cultural nas empresas que tenda a valorar en maior medida o papel da formación e a cualificación na produtividade empresarial, así como a planificar os recursos humanos a medio e longo prazo e a implicarse en accións vinculadas coa

Responsabilidade Social Empresarial. Para esta finalidade a FP tamén pode ser un alicerce, dado que, tal como indicabamos ao inicio, a relación entre a educación e o emprego é bidireccional, especialmente no contexto da formación profesional.

Semella tamén relevante no que ten que ver coa FP realizar estudos e procesos avaliativos que aclaren en maior medida como se están implantando as novas modalidades de FP dual e FP básica, analizando tamén os seus efectos (de existir) na empregabilidade da xente nova e na transición ao emprego. De igual modo, as Administracións Educativas deben deseñar plans a medio e longo prazo a partir dos estudos previos que poñan o foco naqueles elementos que aínda merecen ser mellorados no sistema actual de cara a favorecer o acceso á cualificación da poboación activa. Estamos aludindo por exemplo a dar resposta á demanda de prazas de FP no sistema ordinario (grao medio e superior), cuxa oferta aínda non cubre toda a demanda existente (Marhuenda et al., 2015) e tamén de favorecer en maior medida a integración dos subsistemas e, en relación con isto, desenvolver de forma máis proactiva (e menos burocrática) o proceso de recoñecemento, avaliación e certificación das competencias profesionais.

En definitiva, a FP dual é un modelo que foi exportado do contexto alemán, o cal presenta características e especificidades propias, no que funciona con bos resultados. Sen embargo, neses resultados inciden elementos como a cultura empresarial, a tradición ligada ao traballo como elemento dignificador da persoa, un contexto economicamente máis desenvolvido e un mercado laboral máis amplo, entre outros. Ademais, tamén existen diferenzas con respecto a como se implantou o modelo en España, onde por exemplo, o axente que leva a iniciativa é o educativo —os centros de FP—, mentres que no contexto teutón son as empresas as instancias das que parte a necesidade de formar a un traballador/a baixo o sistema dual e as que dan pé ao inicio do proceso. Unha opción nese senso sería promover o uso do modelo dual ligado ás necesidades de contratación das empresas e non só como mero *substituto* do sistema de FP ordinario ao que acceden algúns alumnos/as. Semella preciso tamén estudar en maior medida os usos que fai o colectivo empresarial dos contratos da formación e aprendizaxe, verificando que son empregados para o fin que perseguen. A formación pedagóxica dos traballadores/as que exercen como titores/as nas empresas tamén é outro elemento a analizar no contexto de implantación da FP dual, así como as diferenzas no acceso ao emprego do alumnado que cursa esta modalidade formativa con respecto a aqueles que o fan baixo a modalidade ordinaria.

A modo de síntese cabe mencionar que é preciso atallar a realidade do mercado laboral español con políticas efectivas de emprego que introduzan reformas orientadas a eliminar a crecente tendencia precarizadora, así como o desemprego estrutural que tanto inflúen no sistema educativo en xeral e na formación profesional en particular.

Referencias

- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.
- Beck, U. (2001). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (2005). *La era de la información (Vol.1): economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Comisión Europea (17/01/2018). *Proposal for a council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. COM(2018) 24 final. 2018/0008 (NLE). Recuperado de <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
- European Anti-Poverty Network (EAPN). (26/10/2017). Sí baja el paro, pero se precarizan los empleos. *EAPN*. Recuperado de <http://www.eapn.es/noticias/778/"si-baja-el-paro-pero-se-precarizan-los-empleos%22-eapn-es>
- Eurostat (2016). *Supplementary indicators to unemployment - annual data*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20170523-1?inheritRedirect=true&redirect=%2Feurostat%2F>
- Eurostat (2018). *Total Unemployment Rate by Country*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tps00203>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2016). *Boletín mensual de estadística. Diciembre*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t38/p604/a2000/l0/&file=0202003.px&L=0>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2017). *Encuesta de Población Activa - Trimestre 2/2017*. Recuperado de http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595#
- Marhuenda, F. (Coord.) et al. (2015). *La implantación de la Formación Profesional Dual en España: Certezas e incertidumbres*. Valencia: UVEG. Recuperado de <https://www.fapaginerdelosrios.org/index.php?m=FP&op2=descargar&did=1479>
- Ministerio de Educación e Ciencia (MECD) (2015). *Informe de inserción en el mercado laboral. Titulados de Fp del sistema educativo*. Recuperado de: <http://todofp.es/dam/jcr:de901615-69c1-46a2-be3c-23fdd2d6d3da/informedefinitivo-pdf.pdf>

- Ministerio de Educación e Ciencia (MECD) (2018). *Datos y cifras. Curso escolar 2017/2018*. Madrid: MECD.
- Ramos, M. (2017). Sobrecualificación y desempleo juvenil. Dinámicas de inserción laboral de los titulados universitarios. Observatorio Social de “La Caixa”. Recuperado de <https://observatoriosociallacaixa.org/-/sobrecualificacion-y-desempleo-juvenil-dinamicas-de-insercion-laboral-de-los-titulados-universitarios>
- Santana-Vega, L.E., González-Morales, O. e Feliciano García, L. (2016). Percepción del Empresariado de las competencias y características relevantes para el empleo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27 (1), 2016, 29-46
- Serrano, L. (Dir.), Soler, A. e Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- Somavía, J. (2014). *El trabajo decente. Una lucha por la dignidad humana*. Santiago de Chile: Organización Internacional del Trabajo (ILO).
- Standing, G. (2011). *The precariat. The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.
- Verd, J.M. e López-Andreu, M. (2014). Crisis del empleo y polarización de las trayectorias laborales. El caso de los adultos jóvenes en Cataluña. *Papers* 2016, 101 (1), 5-30

De que maneira impregnan os modelos actuais as culturas da formación profesional?

Luca Chao

Parlamento Galicia - En Marea- España

Considero que é necesario ter un simposio específico sobre a Formación profesional dual porque, e isto xa parece un tópico, a FP ocupa un lugar secundario con respecto as ensinanzas superiores e, se isto sucede, é en gran medida porque tamén ocupa un lugar secundario nos debates acerca da educación. Poñer en valor a FP pasa tamén por falar dela e debater cal queremos que sexa o seu futuro.

É innegable que a FP ten unha mala imaxe no noso país. Concíbese como unha alternativa (quizais, a única alternativa) para as persoas que teñen peores expedientes e, dito con toda a ironía, non serven para estudar. Non vou entrar agora nas trampas do sistema educativo que permiten e fomentan esta selección e segregación do alumnado. Pero si chamar a atención sobre a importancia da mesma. Pode ser, a un tempo, causa e efecto do que sucede. Temos que ter moito coidado, xa que de tanto repetir que a FP vai dirixida ao alumnado que fracasa á hora de acceder ao bacharelato ou a universidade, pode converterse nunha profecía auto-cumprida: porque se prevé, se cumpre. A xente, todos nós, tendemos a acomodarnos ás expectativas que nos formamos, máis no caso dos adolescentes. Polo tanto, se nos preocupa a calidade da FP, cómpre que mudemos a imaxe que temos dela.

Razón para preocuparnos temos. No ano 2016, en España, a taxa de abandono escolar temperán era do 11% fronte ao 20% da UE. O paro entre as persoas que teñen entre 16 e 24 anos era do 44,4% fronte ao 18,7% da UE. E o porcentaxe de alumnos matriculados en FP era do 28% fronte ao 48% da UE. Cabe pensar, polo tanto, que dignificar a FP e conseguir maior volume de alumnado, permitiría tanto loitar contra o abandono escolar como contra o paro.

Dito isto, cometeríamos un erro se pensáramos que a concepción que se ten no noso país da FP é unha casualidade, ou que se debe a mala fortuna. Non é así. A imaxe que ten a FP ten causas políticas e responsables políticos. Afortunadamente, tamén pode chegar a ter unha solución política.

Neste senso, a FP pode concibirse de dúas formas, dun xeito estático e cortopracista, centrado nos ocos laborais que presentan as empresas en cada intre, ou dun xeito dinámico, integral e a longo prazo, que aposte por dotar ao alumnado das ferramentas para adaptarse aos cambios que se producen de maneira constante na sociedade e no mercado de traballo. O primeiro modelo está

centrado nas necesidades das empresas e céntrase en producir man de obra para o mercado laboral precario. O segundo, céntrase nas necesidades dos alumnos e alumnas e afronta o reto de formar profesionais que non vaian a rebufo dos acontecementos, senón que sexan axentes activos do cambio.

Nós apostamos por este segundo modelo e entendemos que, para levarse a cabo, ten que contar co respaldo das políticas educativas. Agora mesmo, non é o caso.

Pensem, por exemplo, no caso da FP básica, que introduciu a LOMCE. En moitos casos empregouse como un método encuberto para desfacerse do alumnado que presentaba maiores dificultades na aprendizaxe. Dese xeito, da lugar a guetos e atenta contra a igualdade de oportunidades, pero ademais contribúe a estigmatización xeral da FP, subliñando que é unha opción para aqueles que fracasan no itinerario ordinario.

A LOMCE tamén trouxo consigo o compromiso coa FP dual, que leva tempo defendéndose como a panacea que permitirá, por fin, dignificar a FP. Non obstante, isto é algo que ten que ser obxecto dun debate profundo e sosegado. Na teoría, e perdoade a simplificación, a FP dual caracterízase, como ben sabedes, por alternar a formación no centro educativo e na empresa. A empresa integra ao alumnado ou ben contratándoo ou a través dunha beca, e págalle un pequeno salario, e o centro educativo fórmalo para que adquira as competencias pertinentes.

Alemaña é o país que sempre se invoca cando se fala de FP dual. O seu modelo dedica 2/3 do tempo a empresa e 1/3 as labores académicas. A súa proposta semella ser tido un éxito na medida na que no ano 2012 presentaba un paro inferior ao 8% na franxa menores de 25 anos, mentres que en España o paro era do 50% na mesma franxa de idade.

Porén, non se trata dun modelo que sexa fácil de exportar ao noso país. Por varias razóns:

- 1) En primeiro lugar, precisa dun volume moi elevado de empresas que estean dispostas a asumir unha parte dos custes da formación.
- 2) O 85% das empresas españolas son pequenas e non poden facerse cargo da formación do alumnado de FP.
- 3) Os empresarios españois non están acostumados a formar alumnos, algo que non é sinxelo, senón que agardan que, cando cheguen as súas empresas, xa saiban o que teñen que facer e lles saquen traballo adiante.
- 4) Ademais, existe o risco de que a FP dual se empregue para maquillar os datos de desemprego e para ofrecerlle man de obra barata (ou mesmo gratuíta) ás empresas.

Nós non estamos en contra da formación dual, pero pensamos que non pode ser un a priori, senón que ten que ser obxecto de debate e ten que adaptarse as peculiaridades do noso mercado de traballo e as necesidades dinámicas dos alumnos e alumnas.

Temos que preguntarnos:

- Estamos dispostos a construír a estrutura formativa e as relacións entre os centros educativos e as empresas que precisa a FP dual, e que neste momento España non ten?
- Estaríamos dispostos a asumir o custe?

Se respondemos que non a estas preguntas, é moi probable que a FP dual non sexa para nós.

E temos que partir tamén dunha análise crítica das primeiras problemáticas detectadas neste breve período de experiencia. Por mencionar algunhas delas temos a substitución de postos de traballo por prazas para aprendices procedentes da FP, o feito de que estes aprendices non desempeñan sempre unha actividade laboral ligada ao contido e nivel da súa titulación senón outras tarefas de menor nivel, o abuso por parte das empresas respecto ao horario que solicitan a estes aprendices, a falta de preparación docente para ser titores eficaces dos traballadores que teñen que atender a estes aprendices na empresa ou servizo? En definitiva, como sinala un estudo sobre a FP en alternancia en Cantabria, ?

os obxectivos xerais educativos e económicos acaban distorsionados polos obxectivos empresariais a curto prazo (Gutiérrez-Rivas, 2011, p. 17).

Dicía antes que a mala imaxe que ten a FP pode acadar unha solución política, pero para iso temos que marcarnos unha serie de obxectivos que o non o cifren todo a una medida estrela que como a FP dual é máis que cuestionable.

Na nosa opinión, deberíamos marcarnos, cando menos, os seguintes obxectivos:

- Lograr que a FP forme parte, cada vez con máis frecuencia, dos proxectos de formación continúa. A FP ten que poder estudarse en todas as etapas da vida e non pode pechar ningunha porta. Para elo, é preciso que permita acceder a universidade e que se poida compatibilizar co traballo que cada quen realice para gañarse a vida.
- As empresas teñen que asumir que a elas tamén lles corresponde levar a cabo unha labor formativa e que facela redonda nunha ganancia para ao alumnado, para a sociedade e para o propio tecido empresarial.
- A educación é a ferramenta máis poderosa para loitar contra as desigualdades sociais. Isto tamén ten que ser certo no caso da FP.

Non podemos respaldar, sen máis, a idea de que a formación profesional dual sexa unha fantástica técnica de inserción laboral. Non hai evidencia de que iso sexa así, e dende logo non hai evidencia que permita manter que este modelo se poda adecuar á realidade deste país.

E, por suposto, non pode ser que sexan as empresas as únicas interlocutoras válidas para definir o modelo de formación profesional que precisamos.

Desafios para a formação nas circunstâncias sociolaborais do Norte de Portugal

LÚIS ROTHES

Instituto Politécnico de Porto - Portugal

A formação técnica e profissional, inicial ou contínua, conheceu, depois da 2.^a guerra mundial, uma expansão assinalável, a qual contribuiu decisivamente quer para a consolidação de vias próprias de formação de jovens como para a afirmação e autonomia do campo da educação e formação de adultos, designadamente relativamente aos tradicionais sistemas escolares. Estas vias continuam, entretanto, muitas vezes associadas a vias de qualificação das pessoas menos “nobre” que a escolar com cariz mais académico.

O envolvimento do Politécnico do Porto (P.PORTO), uma das principais instituições de ensino superior em Portugal, na criação dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (TeSP)) exigiu considerar as circunstâncias sociolaborais do Norte de Portugal e avançar com uma reflexão institucional cuidada sobre os desafios que se colocam ao ensino técnico-profissional de jovens, distinguindo-o da formação profissional recorrente de adultos.

A criação dos Cursos TeSP no P. PORTO

Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (TeSP) constituem uma nova oferta de cursos de ensino superior. Criados e regulamentados inicialmente pelo Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março, estes cursos são atualmente regulados pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro e visam dotar as instituições do ensino superior politécnico (público e privado) de formações de curta duração destinadas a “atrair novos públicos para o ensino superior”, quer jovens – designadamente jovens provenientes do ensino profissional –, quer adultos.

Os cursos TeSP têm a duração de quatro semestres letivos (120 ECTS), incluindo um semestre dedicado à realização de um estágio (30 ECTS). A sua conclusão não confere um grau, mas sim um “diploma de Técnico Superior Profissional”, correspondente a qualificação de nível 5 do Quadro Europeu de Qualificação para a Aprendizagem ao Longo da Vida/Quadro Nacional de Qualificações.

Com uma componente de formação geral e científica, uma componente de formação técnica e uma componente de formação em contexto de trabalho (estágio), os cursos TeSP representam uma oferta formativa com “forte inserção regional” e procuram promover quer a ligação do ensino superior ao tecido produtivo, quer a articulação entre as instituições que ministram cursos de dupla certificação de nível 4 e CET e as formações ligadas ao 1.º ciclo de estudos de ensino superior.

No caso dos cursos TeSP do P.PORTO, a sua frequência e conclusão oferece a possibilidade de candidatura a licenciaturas da instituição, com dispensa de provas de ingresso e creditação parcial da formação realizada.

Aos cursos TeSP podem aceder: titulares de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente; titulares de um curso de especialização tecnológica, de um diploma de técnico superior profissional ou de um grau de ensino superior que pretendam a sua requalificação profissional; indivíduos que tenham sido aprovados nas provas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, realizadas, para o curso em causa, nos termos do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março. O ingresso nos cursos TeSP realiza-se através de concurso organizado pela instituição de ensino superior. O eventual acesso e ingresso dos titulares de um diploma de Técnico Superior Profissional nos ciclos de estudos de licenciatura e integrados de mestrado realizar-se-á através de um concurso especial de acesso regulado por diploma próprio. A propina anual para a frequência dos cursos TeSP do P.PORTO é definida pela instituição de ensino superior, a qual tem tido em conta que o que o financiamento de muitos destes cursos será apoiado através de fundos comunitários. Os estudantes inscritos nos cursos TeSP são ainda abrangidos pela ação social direta e indireta, nos mesmos termos dos restantes estudantes do ensino superior.

Tendo decidido aceitar envolver-se na criação desta oferta formativa, o P.PORTO entendeu necessário considerar devidamente as circunstâncias sociolaborais da região em que se insere e ponderar com clareza as diferenças entre, por um lado, a formação profissional recorrente de adultos, em que as suas unidades orgânicas têm estado, de diversos modos, envolvida e, por outro, esta formação técnico-profissional de jovens, a quem esta formação predominantemente se destina.

As circunstâncias sociolaborais do Norte de Portugal

O P. PORTO tinha já, quando da discussão do seu Plano Estratégico 2014-2018, avançado com um esforço de sistematização das circunstâncias sociais e laborais da região NUT II em que se insere. Refira-se, antes de mais, o facto de a região estar fortemente marcada pelas dinâmicas da globalização, numa economia com uma moeda única europeia, sobrevalorizada para as suas condições económicas. É neste quadro que deve ser equacionado o declínio do universo de produção de não transacionáveis, algumas com forte peso no emprego da região, assim como a existência de dualismos territoriais sérios, em boa parte relacionados com o nível de capacidade de os seus atores se moverem nesta economia globalizada. Estes dualismos reforçam necessariamente a mobilidade das populações, depauperando demograficamente algumas das suas sub-regiões.

A região vê-se, com efeito, confrontada com um conjunto significativo de novos desafios sociais, que aqui apenas anotaremos: as alterações na pirâmide etária e na relação ativos/não ativos;

as transformações na estrutura e nas condições familiares; a existência de problemas sérios de desemprego e a existência de baixos níveis de coesão social, com situações significativas de exclusão social permanente. É um quadro preocupante, sobretudo num período em que se assiste a uma forte pressão política e ideológica para reduzir o alcance do Estado-Providência.

As transformações no mundo do trabalho são, nos dias de hoje, muito significativas e têm óbvios impactos na região. Refiram-se, designadamente, as mutações nos ciclos de vida e de trabalho, os dualismos que resultam de uma economia mais intensiva em conhecimento, ainda que com exigências muito diversas para quem assume funções técnicas e de enquadramento ou para quem assume tarefas meramente de execução. Sobretudo relativamente a estes últimos, assistimos, de resto, a crescentes pressões para a flexibilização e precarização do trabalho, com impactos óbvios nas condições da sua realização pessoal e profissional.

Assiste-se, ainda, a uma crescente complexidade de formas de organização do trabalho e à confirmação de novos empregos que respondem a novas exigências sociais (sectores tecnológicos de ponta, domínios culturais e criativos e o próprio sector da formação ao longo da vida).

Neste quadro, verifica-se uma crescente importância das competências transversais e assiste-se à multiplicação dos saberes exigidos, impondo atualização permanente “em empresa”. Ora, na Região Norte, aliás como na Galiza, há uma clara dificuldade em muitas das pequenas e médias empresas internalizarem dispositivos de formação que respondam às exigências de qualificação dos seus trabalhadores.

Claro que, entretanto, temos beneficiado da massificação do ensino e da formação de jovens e adultos, sendo claramente positivo o balanço das políticas nacionais de qualificação, com contributos essenciais das políticas europeias de coesão. Este esforço de qualificação dos portugueses tem contudo desiguais impactos geracionais, sendo bem menos visível nas gerações mais velhas. Mesmo em relação aos mais jovens, importa considerar alguns dados de diagnóstico relativamente à situação no ensino secundário. É verdade que se tem verificado um aumento significativo de jovens portugueses com este diploma. Entre 2005 e 2015, o aumento foi de 50,7% para 83,2% em Portugal, enquanto na União Europeia ele foi de 76,9% para 80,1% e na OCDE de 74,2% para 80,2%. E é também verdade que se tem verificado um crescente equilíbrio entre os jovens que frequentam as diferentes vias do ensino secundário, com o conjunto dos percursos técnicos, artísticos e profissionais a abrangerem já quase metade dos efetivos discentes.

Há, todavia, alguns problemas que merecem ser aqui salientados. As questões mais sérias são, sem dúvida, as taxas de retenção e desistência, que apesar de uma baixa acentuada nos últimos anos (37,4% em 2001/02 e 15,5% em 2015/16), continuam a ser ainda muito altas, ainda que sejam

mais baixas nas vias profissionais. Especialmente preocupante, a este nível, é a forte incidência, em todas as vias, destas taxas no último ano do secundário (aproximadamente 1/3).

Um outro problema importante prende-se com o prosseguimento de estudo no ensino superior, por parte dos alunos que concluem as vias profissionais no secundário. Com efeito, um ano após diplomação no secundário (2013/14), estavam a frequentar o ensino superior as seguintes percentagens dos alunos oriundos das diferentes vias do secundário: cursos “regulares”: 78%; cursos artísticos especializados: 52%; cursos profissionais: 6%! A criação dos cursos TeSP pode ser uma solução possível, mas desde que se garantam os ajustamentos que permitam promover a equivalência simbólica e a permeabilidade de vias gerais e vocacionais.

Relativamente à formação de adultos, há também questões essenciais a ponderar. Desde logo, a necessidade de, num país com baixos índices de escolarização da sua população adulta, assegurar a retaguarda educativa imprescindível para que a formação tenha os efeitos qualificadores desejados. Teremos, pois, de continuar a assegurar processos próprios que permitam a certificação escolar dos adultos, assim como continuar a apostar em percursos combinados de certificação escolar e qualificação profissional.

Mas há, entretanto, que continuar a estar atento aos desafios formativos que se colocam aos ativos escolarizados mas desempregados ou com hiatos significativos entre qualificações académicas e profissionais, assim como teremos que continuar a trabalhar para esbater os desajustamentos entre as aprendizagens realizadas nos espaços académicos e as exigências, em mutação, do mercado de trabalho.

As atuais circunstâncias sociolaborais impõem, pois, que se mantenha uma atenção crescente à formação permanente ao longo da vida, estando especialmente atentos ao incremento de modalidades de formação profissional que articulem positivamente escola, empresa e mercado de emprego. E vale a pena sublinhar que temos boas condições para a inovação na formação, desde que saibamos aproveitar um tecido institucional que se consolidou de modo diversificado, um corpo de formadores com níveis elevados de qualificação, um financiamento comunitário e nacional já significativo e uma gama importante de experiências inovadoras no campo da formação.

A segmentação da formação profissional

Estão, pois, a dar-se transformações significativas no mundo do trabalho, com novas dualidades com impactes óbvios no campo da formação. Destaquemos duas: primeira, a que distancia os grupos com profissões técnicas e científicas e capital académico elevado dos trabalhadores semiqualeificados com tarefas de execução e formações mais curtas e menos prestigiadas; segunda, uma nova clivagem, que acrescenta, às desigualdades sociais que opõem os

que estão "acima" e "abaixo", a distinção entre os que se situam "dentro" e "fora" desse espaço social já de si hierarquizado, com estes últimos colocados nesta situação vulnerável pela precariedade no que toca aos laços sociais, designadamente no trabalho (Silva, 2002: 89).

O campo da formação de adultos segmenta-se e tende a estruturar-se em torno de três pólos, que designámos por *formações de excelência*, *formações de suficiência* e *formações de emergência*, no quadro de uma clara *segmentação da formação* (Rothes, 2009). As qualificações exigidas aos adultos dependem, com efeito, da posição que estes ocupam no mercado de trabalho. A determinados segmentos da mão de obra - nomeadamente aos quadros técnicos e de enquadramento - são exigidas competências muito alargadas, assentes em processos de formação longos. É para estes que se dirigirá uma formação profissional que declara preocupações de excelência, bastante seletiva, contando com apoios públicos e empresariais avultados, por se fazer acreditar que estas formações de excelência são prioritárias para o progresso da competitividade das empresas e dos países. É sobretudo neste tipo de formação que se irá insistir na promoção de competências de concepção, aplicação e direção, as quais exigem a mobilização de saberes científicos, tecnológicos e burocráticos relativamente abstractos e de capacidades de iniciativa, responsabilidade e trabalho de equipa elevadas.

Ao mesmo tempo, continuamos a assistir à difusão de um trabalho semiqualficado nos diferentes sectores produtivos. Em muitos casos assiste-se mesmo a uma desqualificação dos trabalhadores, designadamente com os processos de taylorização na área dos serviços. Para estes trabalhadores, envolvidos predominantemente em tarefas rotineiras e desqualificadas, tende a considerar-se como suficiente um conjunto limitado de competências técnicas e organizacionais, a par de competências de relação "cuidada" com os clientes, tudo isto podendo ser diligenciado em períodos relativamente curtos de formação, desde que estejam previamente garantidos patamares razoáveis de escolarização inicial. Nesta formação de suficiência, envolvendo custos *per capita* muito menos avultados, estarão muito mais presentes perspectivas meramente adaptativas e instrumentais da formação, bastante distantes portanto das propostas programáticas mais atuais para a formação.

Finalmente, à formação está a ser pedido que dê respostas de emergência àqueles que se deparam com dificuldades de inserção no mercado de trabalho e que conhecem situações ou riscos de exclusão social. Com efeito, a consolidação deste campo da formação tem sido acompanhada por um ajustamento do seu discurso e das suas práticas: sendo verdade que, refletindo uma permanência de valores, se mantêm as preocupações em torno da democracia e do desenvolvimento, assiste-se a um claro reforço das questões relacionadas com as problemáticas do emprego, da prevenção e coesão sociais e da competitividade económica. Estas *formações de*

emergência, estruturadas nesta combinação entre formações escolar e profissional, têm conhecido pois uma expansão assinalável e foram, em Portugal, fortemente impulsionadas pela disponibilidade de fundos da União Europeia.

Ora, perante esta segmentação do campo da formação, pode-se ter uma atitude adaptativa, admitindo que é necessário considerar as condições do mercado de formação e jogar com as dinâmicas aí prevalentes, ou seja fazer incidir a oferta nas modalidades onde mais se manifesta a procura da formação. Aposta-se pois prioritariamente em quatro domínios essenciais, reproduzindo a segmentação já existente: atualização dos trabalhadores altamente qualificados, numa lógica de “promoção da excelência”; formações curtas e muito “instrumentais” para os ativos empregados menos qualificados; ações de inserção profissional dos recém-formados; formação para a inserção social, incidindo especialmente nos desempregados e nos contextos sociais em situação considerada problemática. A ênfase é colocada na promoção de competências de empregabilidade, no quadro de preocupações muito centradas na competitividade e na coesão social.

É possível, contudo, advogar uma postura mais crítica e proposicional, que afirme a necessidade de limitar e ultrapassar os inconvenientes sociais desta segmentação da formação. É uma atitude que impera nos sectores da formação mais empenhados nas questões da solidariedade social e da democratização, mas que encontra eco também em muitas agências que atuam nas áreas da administração pública e do mundo das empresas. Estes últimos tendem igualmente a acentuar os riscos de que, ao pensar-se o mercado apenas no curto prazo, não se assegurem as necessidades, pouco previsíveis, de qualificação da mão-de-obra no futuro; por outro lado, aceitam que essa preparação do devir se tem que sustentar em abordagens que articulem uma promoção mais articulada de competências técnicas e de literacia, no quadro de uma aposta em alargar a procura formativa.

Estas questões ganharão, entretanto, em ser vistas no âmbito de uma visão que considere a promoção de competências de empregabilidade no quadro mais ambicioso do desenvolvimento das oportunidades profissionais e das condições de cidadania. Para isso será necessário, designadamente: cruzar a resposta a solicitações mais pressionantes com a promoção de serviços formativos dirigidos a todos os adultos; intensificar os laços entre a formação e as condições e aspirações profissionais e sociais; incorporar lógicas educativas mais amplas na formação profissional. Agora, este desbravar de caminhos para permitir conciliar a formação com a promoção educativa de competências de literacia e cidadania tem sido acompanhado por alertas diversos para que se evite cair numa escolarização da formação, que a iria afastar das condições sociais em que se realiza.

A distinção entre o ensino técnico-profissional de jovens e o ensino recorrente de adultos

Já abordámos o modo como a forma escolar se tem estendido a um leque alargado de práticas educativas, incluindo as que revestem o carácter de formação profissional (Rothes, 2009). Com efeito, também os processos de socialização profissional vêm assumindo com frequência o carácter de práticas sociais claramente demarcadas da vida profissional regular, com representação e planificação do ato de aprendizagem como prática social com intencionalidade educativa manifesta, realizadas em espaços peculiares e em tempos próprios, privilegiando lógicas de trabalho escolares e as formas de avaliação que lhe são características.

Este alargamento da forma escolar privilegiou duas vias. Por um lado, deu-se a assunção do ensino técnico-profissional por parte do sistema escolar regular, privilegiando a formação inicial de adolescentes. Por outro lado, a própria formação contínua de adultos tem vindo também a adoptar com frequência essa forma escolar, apesar das vozes que se levantam contra essa opção, defendendo a necessidade de demarcar com clareza essas duas circunstâncias educativas.

Ramón Flecha, por exemplo, insiste na necessidade de encarar a formação ocupacional, enquanto formação recorrente de adultos, como alternativa complementar à educação técnico-profissional, uma formação inicial de adolescentes (Flecha, 1990:98-111). Este autor advoga que o ensino técnico-profissional pertence ao sistema educativo formal e partilha com este as suas características fundamentais. Em primeiro lugar, este ensino prepara pessoas que apenas a médio prazo poderão ser inserido no mercado de trabalho, para uma realidade laboral e social incerta e que não podemos prever com precisão, tendo igualmente elevadas responsabilidades na formação mais ampla destes jovens como cidadãos. Tal significa que tem que apostar na promoção de competências mais transversais de empregabilidade e de cidadania, considerando as grandes tendências e os principais desafios contemporâneos. Em segundo lugar é bom ponderar as condições físicas e materiais em que este ensino se realiza: as suas infraestruturas são pouco recicláveis e não têm nenhuma possibilidade de acompanhar a atualização tecnológica que se verifica na diversidade do mundo do trabalho; os seus recursos humanos assentam em equipas fixas pouco flexíveis de professores, tendencialmente com menos formação técnica do que pedagógica e frequentemente com insuficientes relações com as áreas ocupacionais para que estão a formar. A prioridade que o ensino técnico-profissional atribui à validação académica é um terceiro aspeto a considerar, o qual marca decisivamente os processos de construção curricular: há uma combinação de preocupações de formação técnica com uma formação geral com evidente cunho académico; as lógicas de trabalho estão profundamente referenciadas à aula, numa abordagem bastante disciplinar; a avaliação segue, no essencial, os procedimentos do sistema escolar, dotado de uma elevada autonomia relativamente a potenciais empregadores, sendo praticamente nulas as

possibilidades de verificar o impacto da formação no exercício profissional futuro dos formandos.

Em contrapartida, a formação profissional de adultos consolidou-se com características diversas. Antes de mais, ela é promovida por um leque alargado de entidades públicas e privadas, mais próximas do mundo do trabalho. Apesar das atuais tendências económicas estarem a forçar uma abordagem mais transversal e plurivalente da formação, esta continua muito presa a responder às exigências mais imediatas colocadas pela evolução das organizações e dos postos de trabalho. Por outro lado, tanto as suas infraestruturas como os seus formadores estão muito mais próximos do sistema produtivo, sendo bem mais fácil desencadear, a estes níveis, alterações que se considerem pertinentes. A lógica de trabalho formativo tende, pois, a estar bem mais vinculada ao mundo do trabalho e a ter como referência a ocupação laboral desempenhada - ou a desempenhar - pelos trabalhadores em formação. Finalmente, a certificação não abrange normalmente a validação académica, estando a avaliação da formação bem mais dependente dos critérios valorizados pelas empresas e outras organizações empregadoras.

Alguns desafios à formação

É no conjunto destas circunstâncias que devem ser pensados os desafios que hoje se colocam à formação. Um primeiro repto é o de **limitar os riscos da extensão da forma escolar na formação profissional**. Ora, a extensão da forma escolar à formação profissional dirigida a adultos tem-se revelado através de dois mecanismos essenciais. Um deles está relacionado com o facto de a formação profissional estar cada vez mais presa à prevenção e remediação sociais, vocacionando-se progressivamente para agir junto dos que vivem situações consideradas problemáticas, designadamente enquanto desempregados. Ora, numa situação de desemprego massivo, esta formação, mesmo insistindo na vertente profissional, acaba por afastar-se muitas vezes do ambiente produtivo e estabelecer-se em ambientes institucionais próprios, centrados num trabalho educativo apostado na inserção social. Um outro mecanismo decorre da própria afirmação e institucionalização da formação, com a consolidação deste campo nas últimas décadas, o qual vem abrangendo um número cada vez mais alargado de pessoas e de organizações. Este processo de estruturação conduz a dois movimentos contraditórios: por um lado, à tendência para que a massificação da formação seja acompanhada pela sua crescente demarcação do contexto real de trabalho; por outro, contudo, tem impulsionado esforços em sentido contrário, que afirmam a importância de uma formação mais vinculada aos contextos de trabalho e mais apostada na transformação das organizações e no desenvolvimento profissional.

Esta formação deve, portanto, alicerçar-se na experiência laboral. Todavia, com dois cuidados. Um primeiro resulta de ser cada vez menos usual as pessoas deterem a mesma ocupação

laboral toda a vida. Mesmo quando se está a fazer a formação de adultos empregados, não se pode apenas preparar para um trabalho determinado, num contexto estabelecido. Isto impõe não apenas cruzar aprendizagens mais transversais com outras mais específicas, mas sobretudo considerar a experiência como algo associado não apenas a uma tarefa, mas sim também a uma certa posição e atividade profissional. Só assim é possível fazer uma articulação proveitosa entre formação e percursos profissionais, tanto realizados, como previstos e desejados. O segundo cuidado tem a ver com a necessidade de considerar que só existe formação quando se pretende alterar a realidade; por isso, valorizar a experiência significa, nestas circunstâncias, favorecer o enquadramento e a leitura crítica dessa experiência laboral e dotar os formandos dos meios que lhes permitam ir-na transformando. É no quadro desta preocupação que deve ser entendida a afirmação da *alternância* como princípio organizador dos dispositivos de formação que, não sendo considerada na sua aceção limitada à justaposição de contextos formativos, procura assegurar precisamente a articulação entre experiência e transformação, entre teoria e prática, entre saber e ação, entre as vias simbólicas e materiais de aprendizagem, pois se reconhece a ação como uma das principais fontes de conhecimento. É esta possibilidade de um trabalho coletivo de análise das situações concretas, como resultado de determinados propósitos partilhados e tendo em vista a construção de novas circunstâncias profissionais e organizacionais que torna os processos verdadeiramente formativos.

Um segundo desafio essencial é o de sermos capazes de **flexibilizar os dispositivos de formação**: tendo em consideração quadros referenciais mais gerais, urge promover a flexibilidade na construção dos programas, na escolha dos formadores e na definição dos locais e tempos de formação.

Esta flexibilidade está correlacionada com a nossa capacidade de diversificar a oferta formativa, o que, se associado à afirmação do papel essencial dos dispositivos de acolhimento, informação e orientação, permitirá reforçar as lógicas incrementais e modulares na formação, indispensáveis para que se construam soluções formativas que respondam às diversas necessidades de formação das empresas e que correspondam às aspirações legítimas dos adultos, nas suas condições de trabalhadores, mas também de cidadãos. Isso significa, igualmente, que é necessário articular os ganhos de aprendizagem e trajetos e projetos profissionais e aprofundar a correspondência entre diferentes lógicas de progressão educativa e formativa, assim como reforçar os processos de reconhecimento e validação de competências profissionais e académicas adquiridas ao longo da vida

Relativamente aos jovens, importa **consolidar as vias profissionais no secundário**, apostando seriamente na equivalência simbólica entre diferentes vias. Para isso, é essencial a afirmação, pela positiva, de modelos próprios, associada ao reforço da cultura da formação profissional no ensino

técnico-profissional de jovens, ainda que sem nunca subestimar, como se viu, as suas diferenças inevitáveis relativamente à formação recorrente de adultos. A valorização do ensino técnico-profissional está correlacionada com a afirmação, pela positiva, dos seus modelos de formação e com a consolidação de entidades formadoras consistentes e inovadoras, com resultados em termos de inserção profissional e prosseguimento de estudos. Esta questão é importante: é necessário garantir a permeabilidade de vias gerais e vocacionais e favorecer a transição do secundário técnico-profissional para o superior. Um aluno deve ter sempre a possibilidade, real e não apenas formal, de poder continuar a estudar, se e quando o desejar. As vias com trajetos posteriores realmente estrangulados serão sempre vítimas de processos de desvalorização simbólica desses e de penalização social de quem os frequente.

Neste processo de valorização social e simbólica das vias técnico-profissionais, o P.PORTO está consciente de que, na concretização dos cursos TeSP, há, pois, que combinar a permeabilidade de trajetos escolares diversos e a possibilidade de prosseguimento posterior de estudos com a afirmação pela positiva de modelos próprios de realização da formação de pendor profissionalizante.

A formação dual surge, a este propósito, como uma possibilidade e como um desafio essencial da formação profissional. Há, contudo, que evitar a euforia das proclamações, tantas vezes impeditiva de uma análise do real impacto das práticas formativas deste tipo. Consideramos, por isso, cuidadosamente, a complexidade da concretização generalizada da formação dual, nas circunstâncias sociolaborais portuguesas. As características do tecido empresarial e as dificuldades de muitas das empresas incorporarem dispositivos de formação, as dificuldades para dispormos de formadores e tutores devidamente formados nas empresas e o diálogo ainda insuficiente entre professores da academia e formadores das empresas são dificuldades que tivemos de ponderar seriamente.

É por isso que achamos mais sensato colocar a formação dual, na sua aceção mais rica, como um compromisso estratégico da nossa formação e um critério de apreciação das políticas e práticas formativas desenvolvidas nestes cursos, cientes de que, em alguns casos, iremos estar mais próximos do modelo da formação dual, mas noutros ainda assumidamente distantes daquilo para que este modelo aponta. O essencial é continuarmos a manter uma postura ambiciosa, indagando sobre a possibilidade de avançarmos para soluções que valorizem a formação em contexto de trabalho e os desafios que este coloca, afirmando as prioridades e tomando as decisões que permitam dar passos seguros no sentido daquilo que entendemos como mais apropriado. Sempre certos de que a qualificação continua a constituir um desafio essencial para a promoção do desenvolvimento económico e social da Região Norte de Portugal.

Referências

Flecha, R. (1990). *Educación de las Personas Adultas. Propuestas para los anos noventa*. Espluges de Llobregat: El Roure Editorial.

Roths, L. (2009). *A Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Silva, A. S. (2002). *Dinâmicas Sociais do Nosso Tempo*. Porto: Editora da Universidade do Porto.

Un modelo de formación dual universitario – el ejemplo de estudios de pedagogía social de Universidad de Formación Dual de Baden-Württemberg

MATTHIAS MOCH

Duale Hochschule Baden-Württemberg - Alemania

1. Introducción

La Universidad es un lugar de ciencias. Pero las estudiantes deben obtener no solo conocimientos. Ellos quieren adquirir competencias por una actividad profesional.

Por eso, el núcleo del modelo de estudio de la "Universidad Dual de Baden-Württemberg" estriba en que los estudiantes realicen la mitad de sus estudios en la universidad y la otra mitad en un centro de práctica profesional reconocido. Estos dos "centros de aprendizaje" están estrechamente vinculados a través de procesos específicos de transferencia.

En la década de 1970, las grandes empresas comerciales en Stuttgart tomaron la iniciativa de elaborar un título universitario dual, que transfiriese el modelo alemán de formación profesional dual al contexto de la educación superior. "Con el aporte de las Academias de Formación Profesional Berufsakademie (Berufsakademie), se debería poder contrarrestar el incremento progresivo del número de graduados de las escuelas secundarias para requerir alternativas en razón a los estudios clásicos. Este modelo ofrece nuevas oportunidades en cuanto a formación educativa e ingresos económicos. Además, la generación de esta alternativa resultaba necesaria para contrarrestar una escasez inminente de profesionales jóvenes altamente capacitados." (DHBW Stuttgart 2017).

Desde el año 2009, este modelo de formación educativa ha obtenido el estatus académico universitario, un modelo único en Alemania. Nuestra universidad actualmente en el presente año 2017 ofrece programas de Licenciatura y Maestría en 100 áreas diferentes de estudio a sus 34.000 estudiantes en nueve cedes circunscriptas en el estado federal de Baden-Württemberg.

En esta página se muestran la funciones de la universidad y de los representantes de servicios sociales con competencias en diversas tareas de organizar y implantar los estudios. Diseño, realización, certificación y financiación están sujetas a la universidad, además los representantes de servicios sociales contribuyen en tres de estas funciones.

2. La formación estudio en ciencias sociales

En el ámbito de formación en Ciencias Sociales, el programa acreditado comprende un programa intensivo de tres años con 210 créditos ECTS. En la actualidad, la carrera de Pedagogía Social se dicta en tres lugares. Estas tres facultades tienen 2.400 estudiantes.

Por una etapa de tres meses, los estudiantes cambian sus lugares de formación en la universidad y alternan con una intervención práctica – laboral dentro de una institución social (contraparte de cooperación). En el marco de este convenio de formación dual y alternancia académica - laboral, se firma un contrato de estudio con la institución social y recibe una remuneración mensual estimada entre 900,00 a 1000,00 euros.

Los contenidos del estudio son comparables a los programas de otras Facultades de las Ciencias Sociales en Alemania. Tanto la organización así como el diseño curricular del programa de estudio dual, plantean criterios y objetivos especiales para la articulación entre teoría y práctica. Esta transposición de los contenidos académicos en la práctica está garantizada por una densa cooperación entre la universidad y las instituciones sociales cooperantes (Moch 2015).

La cooperación está articulada en diferentes niveles: algunos de los servicios de examen incluyen "tareas de transferencia" específicos, que deben incluir la reflexión profesional de procesos y temas inherentes a la experiencia práctica. Los contenidos curriculares se coordinan a través de reuniones técnicas celebradas entre la universidad y las instituciones sociales cooperantes. Los comités examinadores están constituidos por profesores/as y practicantes. En la práctica, los estudiantes son orientados y supervisados por Pedagogos/as sociales reconocidos/as a su vez por el Estado. Estos instructores de la práctica profesional reciben apoyo específico por parte de la universidad y que concretan en pautas y directrices curriculares, cursos de formación – capacitación y jornadas de reflexión conjunta.

3. Teoría - práctica - transferencia. cómo funciona?

La docencia en la Facultad de Ciencias Sociales está fundamentalmente diseñada para referenciar y reflexionar la experiencia práctica de los estudiantes. Esto significa que la teoría se transmite de tal manera que pueda contrastarse en ejemplos concretos de la práctica. Es implica que las experiencias tangibles de los estudiantes se incorporan como contenidos de la enseñanza y la formación académica (Moch 2016). Por ello, una gran parte de la docencia la realizan profesionales experimentados procedentes del ámbito práctico.

La transferencia de la teórica a la práctica refleja la articulación sistemática entre la ubicación de la universidad y el lugar donde se desarrolla el aprendizaje. El proceso de formación de los estudiantes tiene lugar en el ámbito de la práctica profesional. Los estudiantes reconocen relaciones

potentes y significativas y combinan preguntas teóricas con reflexiones prácticas. Las tareas de transferencia se utilizan para este fin. Las mismas, apoyan en particular la adquisición de las competencias definidas en los módulos curriculares. Las tareas de transferencia son tareas relacionadas con la práctica, que los estudiantes procesan y documentan independientemente y que están destinadas a potenciar la combinación entre el conocimiento teórico y práctico.

La transferencia de la teoría hacia la práctica implica que los estudiantes trabajen de forma autónoma en los temas relacionados con el módulo curricular, que son definidos por la Facultad de Pedagogía Social, y que certifica la relevancia académica que tienen la articulación de la teoría y la práctica. Para esto, los estudiantes reciben tareas de transferencia siguiendo un módulo y consignas de trabajo al comienzo de una nueva fase de práctica. Estas tareas se relacionan con las competencias formuladas en el concepto de módulo curricular.

4. Desarrollo de competencias profesionales específicas

Cada vez se reconoce más en la evaluación de un estudio universitario, no sólo se define de los contenidos de docencia de acuerdo a su idoneidad y pertinencia, sino también, en particular, en el tipo de competencias que los graduados deben conseguir al final de sus estudios.

El concepto de módulo se diseña de acuerdo con un modelo de competencia unificado. En este sentido, se hace una clara distinción entre:

- Competencias ligadas al conocimiento
- Competencias de intervención práctica
- Competencias ética – sociales
- Competencias de autogestión

Las competencias ligadas al conocimiento implican que los estudiantes de la DHBW poseen informaciones y saberes a cerca de hechos relevantes, formas explicativas y relaciones causales, campos de aplicación reales y posibles orígenes que se abrirán en el campo del trabajo social.

Las competencias de intervención prácticas se refieren a habilidades que ayudan a trabajar de manera adecuada y efectiva en los campos del trabajo social.

Las competencias éticas – sociales estriban en actitudes y juicios ético profesionales. Como tales, contribuyen significativamente a la construcción y el mantenimiento de las relaciones sociales y de asistencia a grupos específicos.

Las competencias de autogestión abarcan todas las habilidades de los estudiantes para organizarse como parte de una organización de trabajo y así también actuar como un sujeto activo y responsable.

Las áreas específicas de competencias se superponen y están interrelacionadas dinámicamente. Durante el transcurso de los estudios, se lleva a cabo una integración progresiva de las diferentes competencias antes descriptas.

5. Papel e importancia de la orientación práctica

Los estudiantes de DHBW están acompañados durante sus fases prácticas por un especialista en Pedagogía Social. La tarea principal de esta guía práctica es proporcionar a los estudiantes las competencias en el ámbito laboral concreto y promover acciones profesionales autónomas. Los empleados en el ámbito práctico apoyan a los estudiantes en el desarrollo de sus competencias (Moch & Aparicio 2016).

Parte de las instrucciones y los procesos de intercambio entre el instructor y el estudiante tienen lugar en el ámbito común de trabajo; y por supuesto, en conversaciones personales en una atmósfera sin molestias. En estos intercambios, no solo se debaten las cuestiones técnicas, sino también la situación de formación de los alumnos. Por ejemplo, aquí se abordan temas vinculados a cuáles son las experiencias personales realizadas en el trato con los diferentes grupos de trabajo. Estos intercambios permiten contextualizar el éxito de las tareas realizadas y así también observar a dónde están los límites de las acciones acometidas.

Las funciones que se destacan a las tareas de instructores son:

- Enseñar / explicar: proporcionar información, impartir conocimientos
- Aprender a partir de modelos: demostrar solvencia y autoridad profesional
- Consultar / apoyo: atención, empatía y estimulación
- Observar / Evaluar: Evaluación y relevamiento

6. Transiciones hacia la primera actividad profesional

En nuestros propios estudios, pudimos constatar que la mayoría de los graduados tuvo una transición relativamente rápida desde el estudio hasta la primera actividad profesional. El 80% de los graduados del curso Trabajo Social accede a un puesto de trabajo en el plazo de los tres meses posteriores a la graduación. En consecuencia, nuestros resultados muestran que cuánto más experiencia laboral obtengas durante tus estudios, más fácil será *a posteriori* comenzar tu carrera profesional!

Paralelamente a las competencias ligadas a las tareas laborales y la retribución económica adecuada, el grado de satisfacción con la profesión juega un papel muy importante. Nuestros resultados evidencian que el aspecto social inherentes en la lugar de trabajo, en particular, inciden en la satisfacción laboral. Esto significa que la colaboración y el apoyo mutuo en el lugar de trabajo son especialmente valorados por los jóvenes profesionales, y que influyen la identificación con las actividades laborales que realizan.

En general, se puede decir que la transición del estudio al trabajo es prevalentemente exitosa. Sin embargo, aún existen algunas preguntas abiertas en lo que respecta a la proyección laboral a largo plazo: esto se refiere, por un lado, a la limitación de los contratos de trabajo, pero también a dinámica de mejora de los salarios, las alternativas de acceder a un mayor nivel de calificación y el equilibrio entre la vida profesional y privada de las personas.

7. Conclusión y perspectiva

En este modelo los estudiantes adquieren no solo un título, sino importantes experiencias prácticas para una actividad profesional. Los servicios sociales deben ayudar a la comprensión de teoría en la práctica. La universidad es un lugar para desarrollar y discutir nuevos modelos de pedagogía social actual. Los alumnos tienen buenas oportunidades con respecto al acceso al mercado de trabajo. A pesar de todo el programa de estudio es muy exigente y permite solo pequeñas libertades a las organizaciones individuales.

Referencias

- Duale Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart (2017). Das duale Studienmodell. (www.dhbw-stuttgart.de). 16. 10. 2017
- Moch, M. (2015). Social pedagogy – an integrated academic curriculum of theory and practice. *Journal Plus Education*, 12, 27 – 35.
- Moch, M. (2016). „Nothing is so theoretical as an astonishingly good practice!“ *Journal Plus Education*, 16, 155 – 164.
- Moch, M. y Aparicio, P. (2016). Promoting students competence through counseling by an practicum-tutor. En M. A. Santor Rego; A. S. Soletino Losada y M. Lorenzo Modelo (Edit.), *Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad. Actas VII Congreso nacional y II internacional de aprendizaje servicio. Universidad Santiago de Compostela, 13. – 15. de octubre de 2016 (pp. 581 – 589)*, Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.

El marco de la formación dual universitaria en MU: la transición del modelo de alternancia a la formación dual

JON ALTUNA IRAOLA

Universidad de Mondragón - España

1. Introducción

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha contribuido significativamente a la mejora de la relación entre universidades y empresas, aunque recientes estudios siguen constatando diferencias entre los conocimientos y las competencias de los graduados y los requeridos en el mundo laboral (Comisión Europea, 2016). Para que los estudiantes adquieran competencias técnicas y transversales, desde la primera etapa de la educación universitaria es esencial una buena relación entre universidades y empresas/organizaciones, lo que facilita la transición de la universidad al mundo del trabajo (Roure, 2011).

En el modelo de formación dual, la distancia entre la enseñanza clásica y la realidad desaparece y como resultado, se forman graduados altamente capacitados para el mundo laboral. Es un modelo que maximiza la relación con la empresa/organización. Permite superar las contradicciones existentes entre conocimiento y competencia o entre teoría y práctica, ya que esta modalidad de aprendizaje permite a los estudiantes enfocar sus objetivos de estudio con gran detalle. Al mismo tiempo, las empresas son conscientes del tipo de expertos profesionales que tendrán en el futuro.

2. La formación dual en alternancia y la experiencia cooperativa de Mondragón

MONDRAGON es un grupo cooperativo integrado por cooperativas autónomas e independientes, que operan en los sectores industrial, financiero y de distribución, con iniciativas en los campos del conocimiento y la educación; representa una alternativa exitosa en términos de organización participativa, solidaridad retributiva y compromiso social.

El viaje que ha configurado el actual Grupo Mondragón comenzó en 1943 con la creación de una escuela de aprendices en Mondragón, un pequeño pueblo en el corazón del País Vasco. Esta escuela, impulsada por el padre José María Arizmendiarieta, fundador de la experiencia cooperativa de Mondragón, surgió de la convicción de la importancia de socializar el conocimiento y la educación en la sociedad como medio para promover su progreso y transformación.

“La educación como proceso didáctico y existencial ha de involucrar la toma de conciencia y la práctica del trabajo” J.M^a Arizmendiarieta.

La trayectoria de MU en lo que se ha venido a denominar formación dual se remonta a 1966, con la creación de ALECOP (Actividad Laboral Escolar Cooperativa) S.Coop. desde la Escuela Politécnica de Mondragón, cooperativa formada en su mayoría por estudiantes pertenecientes a los centros que integran en la actualidad MU. Los 50 años de experiencia de lo que en ALECOP se ha denominado alternancia estudio-trabajo, ha permitido a MU desarrollar un modelo de formación pionero a nivel de Euskadi y España, que se ha tomado como referencias en otros centros y comarcas de Euskadi. Durante estos 50 años, más de 20.000 estudiantes han compaginado trabajo y estudio en Alecop, o a través de Alecop en otras empresas.

3. Formación dual y alternancia: ¿dos conceptos diferentes?

Inspirado en el principio de que la educación de la persona debe contemplar la práctica del trabajo como elemento fundamental para el desarrollo de la persona, en el modelo de alternancia de Mondragón los estudiantes trabajan media jornada y estudian media jornada (Mestres, 2012).

El modelo de alternancia contempla el desarrollo de competencias en la empresa que por lo general son complementarias a la formación desarrollada en el ámbito académico (Casanovas, 2012). Es precisamente este elemento el que marca la diferencia entre la formación en alternancia y la formación dual en Mondragón: la integración en el programa formativo de la titulación universitaria de las competencias desarrolladas en la empresa expresadas en término de resultados de aprendizaje.

Desde la perspectiva del estudiante, la formación dual:

- contribuye a dar cobertura económica de su formación académica,
- proyecta una visión real de lo que es el trabajo y su futura profesión,
- le exige más auto-organización y disciplina, que conduce a la mejora de sus resultados académicos,
- mejora su empleabilidad mediante la adquisición y desarrollo de competencias profesionales/transversales.

Desde la perspectiva de la empresa, la formación dual:

- se concibe dentro de la estrategia de desarrollo de talento de los futuros profesionales,
- acorta el gap de necesidades de formación de los estudiantes universitarios acercando al estudiante al sector de la mano de una formación a medida y una especialización temprana,

- proyecta un reconocimiento social a las empresas que se implican en la formación de los estudiantes y las convierte en lugares de trabajo más interesantes,
- permite a los profesionales de la empresa tomar conciencia de su rol de formador dentro de su profesión,

Desde la perspectiva de la universidad, la formación dual:

- acerca la universidad a la realidad de las empresas y organizaciones,
- permite adecuar y actualizar los programas a las necesidades reales de las empresas y organizaciones,
- permite identificar áreas de colaboración con las empresas y organizaciones mediante la identificación de necesidades de formación especializada para profesionales o proyectos de investigación y transferencia,
- la universidad se convierte en aliado estratégico de empresas y organizaciones.

4. El marco pedagógico MENDEBERRI 2025 y la formación dual

En los últimos años se han establecido una gran cantidad de experiencias en diferentes países en la integración de la formación profesional y la formación universitaria con la experiencia profesional. La experiencia profesional cobra mayor relevancia en un modelo basado en competencias. En la base de este modelo está la metodología de aprendizaje *Work-Based Learning* (WBL), en la que el entorno profesional constituye un espacio importante en el proceso de aprendizaje.

En el curso 2016-2017 se elabora el marco pedagógico del nuevo proyecto educativo de MU (Mendeberry 2025) cuyo objetivo es ofrecer las referencias pedagógicas básicas de cara a facilitar el desarrollo de competencias relacionadas con los ejes del modelo (García, 2017). En este modelo cobra especial relevancia el aprendizaje basado en la experiencia profesional, que es un subconjunto del *experience-based learning /experiential learning* o el aprendizaje basado en la experiencia.

El aprendizaje en el trabajo, es un modelo dentro del *experiential learning*, junto con otros, como el aprendizaje en el hogar, en la comunidad o a través de actividades extracurriculares. Dewey (1975) define los principios básicos del aprendizaje experiencial y estos son adaptados por Kolb (1984). Estos principios no son exclusivos para el WBL, sino que también sirven, entre otros, para el aprendizaje de adultos o el aprendizaje servicio. De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje se construye mediante la experiencia, es decir, se aprende practicando.

5. Diseño curricular de la formación dual universitaria en MU

En el año 2010, en MU se desarrolla el modelo de formación dual en los estudios de grado en ingeniería en la Escuela Politécnica Superior y en el 2013 se desarrolla el modelo en el grado de administración y dirección de empresas en la Facultad de Empresariales. Se da la particularidad de que la Escuela y la Facultad desarrollan estudios de Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) en los que desde el año 2010 también se viene desarrollando el modelo de formación profesional dual.

El modelo desarrollado en grado y el de la formación profesional dual están inspirados en el mismo principio: los objetivos formativos del periodo en la empresa se formulan en términos de resultados de aprendizaje que están integrados en el curriculum. No obstante, las competencias y los resultados de aprendizaje de la formación profesional dual y la universitaria se adaptan al nivel del ciclo educativo correspondiente. Además, otra diferencia entre el modelo dual en FP y el universitario estriba en que las competencias desarrolladas en el modelo universitario tienen una mayor orientación hacia la innovación y la investigación.

Actualmente, existe un itinerario de formación dual en 8 grados en ingeniería y en el grado en administración y dirección de empresas. Asimismo, en el curso 2017-2018 se ha puesto en marcha un nuevo grado en ingeniería mecatrónica exclusivamente en modalidad dual. En total, son un total de 300 los estudiantes de grado que llevan a cabo su formación dentro de esta modalidad. Esto representa que el 7,6% del total de estudiantes de grado de MU está desarrollando su formación en el modelo dual. En los grados en los que existe un itinerario dual, como media el 22% de los estudiantes lo desarrollan en el itinerario dual.

5.1. Elementos del marco curricular de formación dual en MU

A continuación, se describen algunos elementos básicos que caracterizan la formación en alternancia y la formación dual:

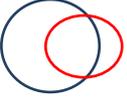
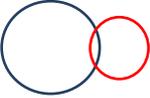
	Definición	Modalidad	Modelo
<p>FORMACIÓN DUAL</p>  <p>INTEGRADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La formación en la universidad y en la organización-empresa están integradas en el currículum. • La universidad y la organización-empresa definen conjuntamente el ITINERARIO FORMATIVO del estudiante a lo largo de los estudios, alternando periodos formativos en la universidad y en la organización-empresa. • Algunas de las competencias-resultados de aprendizaje del currículum se desarrollan y evalúan en la organización-empresa. 	<p>Formación compartida entre la organización-empresa y la universidad (Ministerio de Empleo, 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Parcial: Alternando media jornada en la universidad y media jornada en organización-empresa. • Intensivo: Alternando periodos intensivos en universidad y organización-empresa (3 días/2 días, 3 meses/3 meses)
<p>ALTERNANCIA</p>  <p>COMPLEMENTARIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación complementaria: Se cumplen todas las horas lectivas y se complementan las horas en la empresa. • Es necesaria una repetitividad y continuidad en el trabajo realizado en la empresa. • Se cumplen las competencias del currículum en la universidad y se desarrollan competencias complementarias en la empresa-organización (aunque algunas coincidan con las del currículum). 		<ul style="list-style-type: none"> • Parcial: Alternando media jornada en la universidad y media jornada en organización-empresa.

Tabla 1. Definición, modalidad y modelo de la formación dual y la formación en alternancia.

Además, el marco curricular de la formación dual universitaria contempla los siguientes elementos:

Planificación:

La alternancia comienza en el 1er curso o 2º curso de grado, siendo preferible que haya un periodo formativo inicial en la universidad. Este periodo podrá ser diferente en función del área de conocimiento de la titulación. Es necesario que los periodos de alternancia sean continuos. En algunas titulaciones se contempla la posibilidad de que los periodos de formación en la organización-

empresa se detengan durante un periodo en el que el estudiante realiza una estancia en el extranjero.

Marco curricular:

La duración total del periodo formativo en la empresa-organización con respecto a la duración normativa total de los estudios debe ser superior al 40%. El % de créditos reconocidos o acreditados como actividad formativa dentro del curriculum debe ser igual o superior al 30%. Se definen resultados de aprendizaje (RA) a trabajar dentro del plan formativo en la empresa-organización. Estos RA son RA que, o bien, ya vienen definidos en el mapa de competencias y RA del título, o se establece un vínculo con las competencias del título. Los RA se evalúan y se acreditan por parte del tutor académico, la empresa-organización y en algún caso el estudiante. Se otorgan créditos de una materia o módulo integrado en el plan de estudios y el Plan formativo se incorpora en el Suplemento Europeo al Título (SET).

Tutorización y seguimiento:

Se definen los roles del tutor de empresa-organización y el tutor académico. Este último define el plan formativo, informa al estudiante y empresa-organización, realiza el seguimiento y garantiza cumplimiento del Plan Formativo y evalúa al estudiante. El tutor de empresa-organización define el plan formativo, se responsabiliza del Plan Formativo y evalúa al estudiante.

Definición del plan formativo y evaluación:

El plan formativo debe estar alineado con el perfil/especialidad del estudiante. Las actividades a realizar por el estudiante deben estar enmarcadas en las tareas, los procesos y dinámicas diarias desarrolladas en la empresa-organización. La evaluación la realizan entre el tutor académico, el tutor de empresa-organización y en algún caso el estudiante. La evaluación se realiza acorde a las actividades desarrolladas en la empresa-organización y a los objetivos definidos en el Plan Formativo. Se evalúan tanto competencias técnicas como las competencias transversales.

Elección, asignación y marco administrativo:

El perfil y sector de la empresa-organización en el que el estudiante llevará a cabo la formación dual lo determina el Comité responsable de la Escuela o Facultad. La empresa-organización propone un proyecto formativo y el Centro define y valida el proyecto formativo y la empresa-organización. En algún caso el propio estudiante puede traer una empresa-organización. Los estudiantes interesados solicitan participar (no es necesario para titulaciones con sólo modalidad DUAL), la universidad comparte información del CV del candidato preseleccionado con la empresa-

organización y la empresa-organización valida al candidato mediante entrevista o dinámica de grupo si fuera necesario.

En cuanto al marco administrativo, la formación dual contempla una remuneración que toma como referencia las Normas Laborales de la cooperativa y las cotizaciones a la seguridad social que se contemplan en la regulación correspondiente a los estudiantes universitarios en prácticas.

Referencias

- Casanovas, M.T. (2012). Estudiar y trabajar: formación en alternancia. *Educaweb*. En: <http://www.educaweb.com/noticia/2012/03/26/alternancia-dual-dos-sistemas-nueva-fp-5394/>
- Comisión Europea (2016). *Results of the public consultation on the EU's modernisation agenda for higher education*. Bruselas: Comisión Europea.
- Dewey, J. (1975). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- García, M.; Zubizarreta, M. y Astigarraga, E. (2017). *MENDEBERRI 2025: marco pedagógico*. Arrasate-Mondragón: Mondragon Unibertsitatea.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mestres, L. (2012). Estudiar y trabajar: formación en alternancia. *Educaweb*. En: <http://www.educaweb.com/noticia/2012/03/26/estudiar-trabajar-formacion-alternancia-5398/>
- Ministerio de Empleo (2012). *Guía Laboral - Formación Profesional para el empleo*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Roure, J. (2011). *Les dispositifs de professionnalisation par alternance sous contrat de travail: vers quelles transformations des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur? L'exemple de l'apprentissage en France*. (Tesis de doctorado). Universitat de Lleida.

Converxencias e diverxencias nos modelos galego e portugués da formación profesional dual

Os Cursos de Especialización Tecnológica como formación Profissional DUAL

EMA GONÇALO

Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal

1. A Importância da Formação Profissional DUAL

O nível da atividade económica a que está associado o nível de emprego, é a variável mais determinante que explica os níveis de desemprego. A falta e a desadequação das competências dos trabalhadores portugueses têm dificultado o ajustamento, designadamente nas áreas técnicas, em que algumas oportunidades de emprego e de dinamização da atividade económica são condicionadas por esta realidade.

A qualificação deve apoiar o processo de crescimento económico do País, pelo que o IEFP confere a máxima prioridade a ações com ênfase nas áreas técnicas e tecnológicas. A estratégia do IEFP neste domínio passa por priorizar recursos nesta área e para além da utilização dos recursos dos Centros de Formação Profissional de Gestão Direta e de Gestão Participada, privilegiar a cooperação com empresas e instituições de referência tais como as Instituições do Ensino Superior.

A maior participação das empresas no processo de formação é fundamental, pelo que o desenvolvimento das aprendizagens, e neste caso concreto os Cursos de Especialização Tecnológica enquadrados no modelo de formação Dual, e formação complementar em contexto de trabalho serão formas de concretizar a desejável maior participação das empresas e propiciar aos jovens um contacto precoce com o mundo do trabalho.

Para a produtividade das empresas e da economia, a existência de recursos humanos qualificados é fundamental. Há outros fatores determinantes, como o nível de investimento, a tecnologia, a inovação ou a organização, mas o capital humano é muito importante.

O sistema Dual, ao fazer intervir decisivamente as empresas na formação, implica que este processo tenha a maior rendibilidade e utilidade, pois a formação desenvolve-se com uma finalidade: a inserção das pessoas qualificadas em processos produtivos.

O desenvolvimento de uma cultura e uma mentalidade empresarial e produtiva é favorecido pela formação em contexto empresarial. A atualização das competências perante as necessidades das empresas é favorecida por este sistema, sendo que por esta implicação as inovações chegam mais cedo aos processos de qualificação.

A participação ativa das empresas no sistema de qualificação profissional é decisiva para a melhor rentabilização dos investimentos feitos em qualificação profissional.

É importante que desajustamentos percecionados no mercado de trabalho, ao nível de dificuldades de satisfação de ofertas de emprego, ou de qualificações pretendidas pelas empresas e as disponíveis no mercado, tenham tradução imediata ao nível dos processos de qualificação.

O objetivo maior é sempre o que deve ser preconizado por um Serviço Público como o Instituto de Emprego e Formação Profissional, é que do lado emprego, tenha uma maior participação na colocação de pessoas desempregadas no mercado de trabalho e que a formação profissional tenha uma maior participação na ativação das pessoas desempregadas e na concretização de trajetos de retorno ao mercado de trabalho.

1.1- Cursos de Especialização Tecnológica como exemplo de Formação Profissional DUAL-Centro de Emprego e Formação Profissional de Vila Real

Como já foi dito anteriormente esta apresentação é baseada numa das medidas de formação profissional enquadradas no modelo DUAL, Cursos de Especialização Tecnológica, e este caso concreto, dos cursos promovidos pelo Centro de Emprego e Formação de Vila Real, sendo que tal como anteriormente se preconizou são desenvolvidas em parceria com uma Instituição do Ensino Superior (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)

O início da parceria de Instituto de Emprego e Formação Profissional e a UTAD data já desde 1996 e na altura tinha um carácter mais abrangente. Visava que em conjunto pudessem as duas Entidades responder às necessidades de formação da comunidade e das Empresas

Mas o projeto de parceria com vista à preparação dos Cursos de Especialização Tecnológica só foi iniciado e pensado em 2007. Seguiu-se um tempo em que o IEPF não podia desenvolver os CET's e o processo só foi retomado em 2012, sendo que a operacionalização dos primeiros CET's aconteceu apenas em 2013.

Apesar de no início, a parceria abranger uma maior diversidade de áreas, até nas áreas de Engenharia, a verdade é que ele tem sido operacionalizado nas áreas de Informática e, agora mais recentemente, de Multimédia pois por parte da UTAD os Departamentos de outras áreas acabaram por não se prender a estes projetos.

O projeto dos CET's do Centro de Emprego e Formação de Vila Real tem algumas especificidades: parte da atividade formativa decorre no centro de formação, sendo que os formandos têm um ou dois dias (conforme os casos) de atividade formativa na Universidade. Outra especificidade é que a Instituição do Ensino Superior está envolvida na formação em contexto de

trabalho, estando incluída na lista de Empresas e Instituições onde os formandos podem desenvolver os estágios.

A própria listagem de formadores da UTAD também consubstancia por si só uma especificidade pois são Ex alunos, já inseridos no mercado de trabalho e mestrados e doutorandos em formação na Instituição do Ensino Superior.

Entende a UTAD que qualquer Instituição tem este dever e necessidade de abertura à comunidade, valendo-se de parcerias com outras instituições públicas e com as empresas. Este objetivo faz parte dos desígnios da Instituição do Ensino Superior

Reconhecem ainda assim vantagens claras na parceria:

Sendo que o objetivo conjunto é a inserção no mercado de trabalho, dotando-os de competências específicas, isto não impede que a própria universidade possa apoiar e reforçar os seus conhecimentos académicos em algumas áreas, visto que agora, para o prosseguimento de estudos para o Ensino Superior os formandos têm que realizar provas específicas de acesso.

Para a própria UTAD isto também constitui uma forma de fixação de formadores (regra geral ex. alunos licenciados e já inseridos no mercado de trabalho, mestrados e doutorandos) sendo que desta forma acabam por disponibilizar mais tempo à Instituição, realizando e desenvolvendo outro tipo de trabalhos científicos, o que de outra forma seria difícil dada a diminuição da quantidade de bolsas de doutoramento.

- Para os formandos, esta parceria constitui uma forma de lhes disponibilizar equipamentos de ponta nas áreas de informática e multimédia, que de outra forma não teriam acesso.

Para os pais destes formandos, os filhos desenvolverem a sua atividade formativa em parceria com uma Instituição de Ensino Superior confere-lhes mais tranquilidade e uma perspetiva mais assertiva na garantia de um futuro profissional.

- Os formandos são envolvidos em todas as atividades da UTAD nesta área, colaborando ativamente na planificação e organização das mesmas.

A UTAD colabora com o IEFP na seleção de empresas para os estágios, sendo que nalguns casos, a própria Instituição garante esses estágios.

Podem candidatar-se à inscrição num CET:

- Titulares de um curso do ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente;

- Os interessados que tendo obtido aprovação em todas as disciplinas dos 10.º e 11.º anos e tendo estado inscritos no 12.º ano de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente não o tenham concluído;
 - Os titulares de uma qualificação profissional de nível 5;
 - Os titulares de um diploma de especialização tecnológica ou de um grau ou diploma de ensino superior que pretendam a sua requalificação profissional;
 - Os indivíduos com idade igual ou superior a 23 anos, aos quais, com base na experiência, o estabelecimento de ensino superior no qual se candidatou à inscrição, lhe reconheça capacidades e competências que os qualifiquem para o ingresso no CET em causa.
- O CET é igualmente um curso de dupla certificação permitindo uma certificação, escolar, equivalente ao nível secundário (12.º ano) e, profissional de nível 5.

Com um diploma de especialização tecnológica podem concorrer à matrícula e inscrição no ensino superior tendo neste momento de efetuar provas de ingresso. (caso ingressem no ensino superior, para alguns módulos da formação especializada creditada pode ser conferida equivalência em relação a algumas disciplinas do primeiro ciclo)

A Formação geral e científica visa:

- desenvolver atitudes e comportamentos adequados a profissionais com elevado nível de certificação profissional;
- desenvolver a adaptabilidade ao mundo do trabalho e da empresa;
- aperfeiçoar o conhecimento dos domínios de natureza científica que fundamentam as tecnologias próprias da área de formação.

A formação tecnológica que compreende;

- atividades práticas relacionadas com os domínios de natureza tecnológica;
- resolução de problemas no âmbito do exercício profissional

A Formação em contexto de trabalho visa:

- Aplicar conhecimentos e saberes adquiridos às atividades práticas.
- Executar atividades sob orientação, utilizando as técnicas, os equipamentos e os materiais que se integram nos processos de produção de bens ou de prestação de serviços.

(não pode ser inferior a 360 horas nem superior a 720 horas).

Trata-se, pois, de uma modalidade formativa que cumpre na íntegra com os objetivos para os quais foi desenhada:

A certificação de jovens quer a nível profissional quer a nível escolar, que na sua esmagadora maioria não concluíram os estudos do ensino secundário.

- esta Certificação profissional permite-lhes uma integração imediata no mercado de trabalho, ou se assim for a sua opção, o prosseguimento de estudos do ensino superior nestas áreas.
- do lado das empresas, estas garantem, entre os jovens que ainda não se encontram inseridos no mercado de trabalho uma oportunidade de recrutamento de recursos humanos qualificados.
- do lado da Instituição do Ensino Superior, uma oportunidade de trabalho também para os seus colaboradores, mas sobretudo o cumprimento do seu dever de responsabilidade social da comunidade em que se insere, qualificando os recursos humanos existentes e fazendo a sua inserção no mercado de trabalho.

Convergências e Divergências nos modelos galego e português de formação profissional dual

PEDRO NERO GUIMARÃES

MODATEX - Portugal

A experiência do MODATEX – Centro de Formação Profissional da Indústria Têxtil, Vestuário, Confecção e Lanifícios, na mobilização de jovens para qualificação de dupla certificação e os resultados no enquadramento em entidade beneficiária, assim como da inserção profissional após formação. Como caso de estudo o MODATEX apresentou a experiência em Lousada, na resposta formativa a uma região de forte implantação do setor do vestuário e com mobilização das empresas e da Câmara Municipal, na criação de condições para a instalação do MODATEX, com recursos dedicados, para a formação profissional para o vestuário instalada em Lousada. A parceria MODATEX, com Câmara Municipal, o Instituto do Emprego e Formação Profissional e as empresas, na mobilização de candidatos para a formação, assim como de formação realizada nas empresas e as consequências da inserção profissional.

1. Instalações do MODATEX

Instalações do MODATEX com sede no Porto, Delegações em Lisboa e Covilhã, Polos em Vila das Aves e Barcelos. A sede tem duas extensões afetas com instalações em parceria com a Câmara Municipal local, nomeadamente em Lousada (50 Kms do Porto) e Marco de Canaveses (66 Kms do Porto). A Delegação da Covilhã tem uma extensão afeta a cerca de 100 KM em Pinhel, também em parceria com a Câmara Municipal.

2. Intervenção Itinerante do MODATEX em Lousada

Face a uma dinâmica empresarial do setor do vestuário em Lousada e com forte envolvente da Câmara Municipal para efeitos da qualificação dos recursos humanos do Concelho, verifica-se ao momento os seguintes dados relativos à Região do Tâmega; Nº de ativos de 2015, 2016 e 2017 respetivamente de 15153, 16034 e 16664; relativo a volume de negócios respetivamente de 414 M€, 458 M€ e 480 M€.

A intervenção do MOPDATEX em Lousada realiza-se nas empresas no aperfeiçoamento e especialização dos ativos, na parceria com as Empresas e a estreita colaboração com o Instituto do Emprego e Formação Profissional na realização de projetos formativos “Formar para Empregar” na formação de desempregados em grupos de formação nas empresas e com estágio final integrado com os processos produtivos das empresas. A realização de Processos de Reconhecimento de

Competências Profissionais RVCC PRO, nas empresas do setor e para os ativos das mesmas e por fim a formação qualificante, na parceria com Escola pública local na realização de curso Profissional para jovens em conjunto, sendo a componente escolar a cargo da escola e a componente tecnológica a cargo do MODATEX. Por fim a formação qualificante de jovens e adultos na instalação da Extensão do MODATEX em Lousada, com estágios no final dos percursos formativos, nas empresas da região.

3. Resultados da formação profissional realizada em Lousada

Para a formação qualificante realizada pelo MODATEX desde 2015, obtiveram-se os seguintes resultados, na área de formação em costura industrial; 55 formandos envolvidos, 31 formandos qualificados, 31 formandos com inserção profissional.

4. Pontos críticos para a formação de dupla certificação – regime da Aprendizagem

O MODATEX apresenta os seguintes pontos críticos para o regime da Aprendizagem; a não atratividade do setor produtivo aos jovens, a não perceção das profissões pelos jovens, a influência negativa das famílias e por fim, os cursos de formação profissional de dupla certificação, são uma segunda escolha pelos jovens e pelas famílias.

5. Desígnios para a formação no regime da Aprendizagem

O MODATEX apresenta como grandes desígnios para o incremento de sucesso da realização de cursos do regime da Aprendizagem, a articulação entre o sistema de educação e formação e o sistema de ensino e no limite a realização conjunta de cursos de Aprendizagem, a orientação profissional concertada entre escolas e os centros de formação, a comunicação pública do sistema de dupla certificação, para mobilização das famílias, com o recurso à grande comunicação social, às redes sociais e com casos de sucesso e por fim a comunicação das saídas profissionais das várias atividades económicas, integrado no sistema de ensino e articulado com o sistema de educação e formação.

6. O grande desafio para a formação no regime da Aprendizagem

O MODATEX tem identificado o grande desafio que se coloca no mercado para a realização do regime da Aprendizagem com maior envolvimento de jovens e enquanto resposta ativa para o rejuvenescimento dos quadros técnicos das várias atividades económicas, privilegiando-se também a ambição do prosseguimento de estudos.

O Processo integrado para a mobilização e orientação profissional de jovens, no âmbito dos Centros Qualifica, com; escolas públicas, serviços de emprego do IEFP, Autarquias/Juntas de Freguesia, Associações de Desenvolvimento local, Associações desportivas, recreativas e culturais, instituições sociais e Associações de pais das escolas.

Os Contextos Atuais da Formação Profissional Dual

ANTÓNIO LEITE

Instituto de Emprego e Formação Profissional de Portugal

Se nenhum homem é uma ilha, também a formação profissional existe em contexto, atuando sobre ele e sofrendo as suas consequências, contexto que é regional e nacional mas também global.

Assim, convém recordar alguns factos sobre os nossos dias e contextos.

Vivemos numa sociedade marcada por mudanças rápidas, profundas, por vezes contraditórias, imprevisíveis (parecendo algumas quase impossíveis), globais (por vezes com origens longínquas). Essas mudanças podem ser de diferentes naturezas (financeira, económica, demográfica, política, social), destroem e criam emprego, mas nem sempre nos mesmos locais, nas mesmas áreas geográficas, nos mesmos setores de atividades, nem para os mesmos cidadãos. São mudanças que assentam na aceleração e na obsolescência do conhecimento.

Por outro lado, a sociedade é marcada por um muito maior escrutínio público, por um maior acesso a meios de difusão sem intermediação criando a ilusão de mais democracia e favorecendo o triunfo do populismo e do *prêt a penser*. É uma sociedade caracterizada pelo esmagamento dos tempos, pois tudo é para já, como se, quando alguns anunciavam o fim da história, afinal ela acelerasse.

Algumas dessas mudanças provocaram na sociedade portuguesa uma crise com uma amplitude sem precedentes, que acompanhou e acompanha ainda a crise mundial, e que teve e tem consequências nas relações de trabalho e nas taxas de emprego e de desemprego, bem como na forma como se percebe o valor da educação/formação.

Numa primeira fase, assistimos à fragilização do tecido empresarial e social, atingindo, em janeiro de 2013, mais de 700.000 desempregados, correspondendo a 17,5% de taxa de desemprego e mais de 45% entre os jovens. Verificou-se uma excessiva individualização e segmentação das relações laborais e do mercado de trabalho. Instalou-se a ideia de que era indiferente estudar mais ou ser detentor de competências profissionais, pois o destino seria sempre o desemprego e a emigração.

Hoje, sabemos que vivemos e contribuímos para uma recuperação da economia nacional assente na retoma e modernização de setores tradicionais (têxtil, calçado, metalomecânica), no crescimento exponencial e por todo o país do turismo e das atividades correlacionadas e na emergência de novos *clusters* de tecnologia de ponta. Esta realidade traduz-se em forte recuo de

desemprego (o número de desempregados era, em setembro de 2017, de 410.000 e a taxa de 8,9%, próxima já dos números de 2008) e, paralelamente, na criação de emprego (mais de 150.000 num ano).

Porém esta recuperação não é uniforme e está a deixar alguns e **algumas** para trás. Ademais, ainda só recuperamos metade da taxa (17,5 para 8,9% - no Norte um pouco mais ainda) e muito menos no número de cidadãos empregados (-500 mil). Convivemos já com a contradição de termos ainda taxas de emprego muito abaixo do período pré-crise e haver falta de mão de obra (qualificada ou não) para responder às necessidades de expansão de muitas empresas. Essa contradição é ainda mais evidente entre os jovens (taxas de 22%) e mais difícil de entender se considerarmos que Portugal tem entre os menores de 25 anos a sua geração com mais tempo de educação/formação de sempre.

Neste contexto, é preciso reafirmar

- que o reforço das qualificações escolares e profissionais de todas e todos é um instrumento poderoso de antecipação e de resposta aos problemas;
- que Portugal continua a ter taxas de escolarização muito mais baixas que as dos restantes parceiros europeus e de outros não europeus;
- que a taxa de desemprego diminui conforme aumenta a escolarização dos trabalhadores;
- que uma parte muito significativa dos novos empregos criados são destinados para trabalhadores com formação escolar e profissional elevadas;
- que mesmo quando os trabalhadores são forçados a emigrar, não é a mesma coisa fazê-lo sem qualificações ou, pelo contrário sendo detentor de um diploma;
- que, apesar das limitações, a educação/formação é para muitos a única oportunidade de mudar de vida e de pôr fim a um ciclo de gerações de pobreza e que isso é tanto mais verdade quando não se tem a noção disso mesmo.

O país (o governo, os municípios, as famílias) têm procurado responder a esta exigência através do progressivo aumento da escolaridade obrigatória e do número de formados pelo Ensino Superior na população. Porém não podemos esconder que a educação/formação é condição necessária, mas não suficiente, e que a transição para o mercado de trabalho continua difícil até porque a qualificação não é o único fator a ter em conta, não podendo deixar de se tomar em consideração as dinâmicas económicas, as tendências demográficas, os avanços tecnológicos e o contexto geopolítico.

Acresce a questão da própria qualidade da formação que tem de ser relevante e pertinente

para os formandos, para as empresas e para o País.

Para terminar a contextualização da Aprendizagem em Portugal é ainda importante lembrar que aquando da sua criação, as escolas não tinham ou quase não tinham oferta profissionalizante, hoje, todas as escolas têm cursos profissionais; que no início da década de 80, nasciam por ano 140.000 crianças e que em 2016 nasceram 87.600 (e este ano o número já será menor); que nos anos oitenta, o meu país beneficiava dos cerca de 500.000 portugueses que regressaram de Angola e Moçambique depois de 1974 e do aumento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos; hoje mesmo com o aumento da escolaridade para 12 anos, em 2007, o sistema educativo perdeu 100.000 alunos nos últimos nove anos e que cada escola luta por cada um dos seus alunos.

Quando fazemos a pergunta “O que fazer?” a resposta, apesar de estarmos em outubro, não pode ser fazer uma Revolução, mas antes responder aos vários desafios que se nos colocam. Um deles referido na sessão de abertura pela senhora Alcaldesa é o de tornar esta oferta uma opção de primeira e não uma opção de segunda categoria, ou até mesmo de terceira, pois antes da Aprendizagem, existem ainda os Cursos Profissionais; que possa ser encarada sem preconceitos por famílias, escolas, alunos, empresas e sociedade, mas também pelo Estado e que não se confunda com medidas de apoio a alunos com problemas de insucesso escolar. Esta é uma luta diária e que se trava a todos os níveis desde o conceptual ao operacional, passando também pelo simbólico (que muitas vezes nos passa despercebido). Tenho de afirmar que a associação explícita dos cursos profissionalizantes ao insucesso escolar, tornando este na principal condição de acesso àqueles reforçou a ideia de que o profissional se destinava a alunos sem capacidades de aprendizagem e significou por isso um retrocesso na dignificação desta modalidade. **É difícil imaginar que tal possa acontecer nos dias de hoje, mas foi exatamente isso que se passou no meu país entre 2011 e 2015;**

Precisamos de reforçar a adaptação desta modalidade de educação/formação à nossa realidade aproveitando as boas práticas existentes noutras paragens, sem a tentação de as mimetizar de forma acrítica e com resultados pouco animadores. A tentativa de transposição do sistema alemão sem tomar em atenção os diferentes contextos sociais, culturais e económicos, acabou por resultar também num recuo a que Portugal não se pode dar o luxo.

É imperioso resistir à tentação das “proclamações eufóricas”, para usar a expressão de um dos oradores de ontem e recusar a atitude de deslumbramento perante a *next big thing*, esquecendo o histórico, o trabalho já realizado e o contexto e aplicar ao invés uma lógica ecológica: reciclar, readaptar, reutilizar.

Precisamos **reforçar a orientação profissional** muito incipiente nas nossas escolas, **divulgar as boas práticas existentes**, quer junto das famílias e dos jovens, quer junto das empresas, **reforçar a**

articulação entre escola, centros de formação e empresas (convém recordar que em Portugal a Formação Profissional e o Ensino Profissional dependem de dois ministérios diferentes, embora sejam coordenadas por uma única agência), **utilizar o conhecimento e investigação disponível.**

Um sistema que ensina tem de ser um sistema que aprende.

Diria para finalizar que garantida que está a Educação para todas e todos, é necessário garantir a educação para cada um e cada uma.

Os contextos actuais da formación profesional dual

EVA MARÍA BARREIRA CERQUEIRAS

Universidade de Santiago de Compostela - España

1. Introducción

A seguinte intervención, tal e como indica o seu título, vaise centrar nos contextos actuais da **Formación Profesional Dual** (FP Dual de aquí en diante) sobre todo no que respecta ao ámbito galego. Afortunadamente a nosa perspectiva verase complementada coa intervención dos restantes compañeiros de Portugal que están presentes nesta mesa e que nos comentarán aspectos vinculados con esta cuestión no país veciño.

Dende a miña perspectiva profesional como investigadora e docente desta Universidade tratei de achegarme ao modelo de **Formación Profesional** (FP de aquí en diante) en España desde as súas distintas vertentes, especialmente no relativo á **Formación Profesional para o Traballo**. Non podemos obviar, por conseguinte, as íntimas relacións que se perciben entre ambos tipos de accións formativas. Porén, ofrecerei unha breve contextualización, unha panorámica de como se atopa a FP Dual en España, para despois dirixirnos máis especificamente ao contexto galego.

Antes de continuar, debo debo aclarar que obviarei aqueles aspectos máis técnicos e conceptuais da FP Dual dos cales xa tivemos oportunidade de falar na xornada anterior, grazas ás intervencións de diversos expertos como o profesor Fernando Marhuenda na Conferencia Inaugural, ao profesor Antonio Rial Sánchez falándonos da diferenciación entre os conceptos de *alternancia* e *dualidade* nos contextos formativos e profesionais ou os diversos Simposios que trataron a transferencia dos modelos duais a outros países. Todos eles, aspectos relevantes para continuar avanzando no desenvolvemento da Formación Profesional en liñas xerais no noso país.

2. Que contextos?

Para iniciar esta intervención e dar resposta os requirimentos da mesma, o primeiro que me formulei foi: que contextos? Efectivamente, á hora de achegarnos á FP Dual como fenómeno recente, é preciso contextualizala debidamente e clarificar quen está implicado no seu desenvolvemento.

Quen coñeza o sistema de Formación Profesional non terá ningunha dificultade para responder á nosa pregunta de partida. Deste xeito, denominamos como **contextos** da FP Dual a aqueles ámbitos principais que podemos identificar no desenvolvemento deste modelo.

Fundamentalmente estamos falando do *ámbito produtivo*, representado nas empresas, e no *ámbito educativo*, representado nos Centros de Formación Profesional.

Debemos ter en conta, e esta é unha cuestión importante, que detrás destes contextos atopamos a *estrutura administrativa* que garante o funcionamento dos engraxes da máquina da FP Dual. Estámonos a referir, como non, á Administración Educativa e á Administración relativa ao Traballo e ao Emprego.

Figura 1. Os principais contextos da FP Dual



Fonte: elaboración propia

3. Os contextos en españa

Para delimitar aínda máis a nosa intervención debemos referirnos inicialmente ao caso español, de maneira que vaiamos dende o máis xeral ata o máis específico. Ao fío disto, debemos lembrar que a FP regrada no noso país foi fortemente reformada coa *Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE)* do ano 1990, o cal supuxo unha transformación positiva no recoñecemento da FP como unha etapa de grande importancia, con enormes posibilidades de formación e inserción sociolaboral dos individuos.

No ano 2002, aparece a *Lei Orgánica 5/2002, de 19 de xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional* que volve, de novo, a reforzar esta etapa educativa introducindo o *Sistema Nacional das Cualificacións Profesionais* e o *Catálogo* referido a dito sistema.

Non obstante, cando falamos da FP Dual deberíamos situarnos nun contexto máis recente. Deste xeito, no ano 2012 as instancias gobernamentais españolas iniciaron un reordenamento do Sistema Educativo español que culminaría, máis adiante, coa promulgación da *Lei Orgánica 8/2013, de 9 de decembro, para a mellora da Calidade Educativa*, máis coñecida como LOMCE. O que acontece con isto é un novo cambio para a Formación Profesional; unha transformación que se

baseou en modelos fortemente asentados noutros países do entorno europeo, fundamentalmente en Alemaña.

A razón primordial que o goberno español esgrime para a posta en marcha do modelo dual é, basicamente, a debilidade do noso Sistema Educativo segundo catro cuestións de especial relevancia (Rego Agraso e Barreira Cerqueiras, 2013):

- Os resultados desfavorables en informes educativos internacionais (sobre todo no famoso Informe PISA²).
- A elevada taxa de abandono escolar e da formación (segundo datos do Eurostat, España segue sendo un dos países coas taxas de abandono escolar máis elevadas, soamente superado por Malta; así neste ano 2017 un 19% dos mozos e mozas españois deixaron de estudar ao rematar a ESO, fronte ao 10,7% dos mozos europeos).
- As altas cotas de desemprego xuvenil (que no ano 2013 chegou ata o 57,2%).
- As diferenzas máis que notables entre distintas Comunidades Autónomas españolas.

Por todo isto e para tratar de atallar esta situación, proponse, entre outras medidas, a introdución do modelo da FP dual en España.

Non debemos perder de vista que este modelo baséase no modelo alemán. Considerouse que era o máis apropiado de entre os demais existentes debido aos datos positivos que se poden constatar en Alemaña: baixísimas taxas de desemprego, unha inserción elevada do colectivo mozo e unha mellora das competencias profesionais da forza de traballo.

Pero como investigadores, que é o primeiro que debemos ter en conta de todo isto? Que España e Alemaña amosan diferenzas moi notables en canto a tradición no modelo de FP, en canto ás características do tecido empresarial e tamén, nas consideracións respecto da forza de traballo, entre outras.

Táboa 1. Comparativa de aspectos vinculados coa FP Dual entre Alemaña e España

ALEMAÑA	ESPAÑA
Modelo produtivo de carácter industrial	Modelo produtivo baseado nos servizos
Tecido empresarial configurado por grandes e medianas empresas	Tecido empresarial composto por PYMES e microempresas

² PISA (*Programme for International Student Assessment*) é un Programa pertencente á OCDE (*Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económicos*) dentro do cal se elabora un estudo –elaborado cada tres anos– para avaliar a nivel mundial o rendemento académico do alumnado de aproximadamente os 15 anos de idade, en matemáticas, ciencias e lectura.

<i>Presenza de procesos de planificación de RRHH nas organizacións empresariais</i>	<i>Ausencia de procesos de planificación de RRHH nas organizacións empresariais</i>
---	---

Fonte: elaboración propia segundo datos extraídos de Barreira Cerqueiras, Rego Agraso e Martín Gutiérrez (2015)

Importante para nós é explicar o último dos puntos da táboa anterior, aquel relativo aos procesos de planificación de Recursos Humanos (RRHH). Esencialmente estámonos a referir a que nas empresas xermanas percíbense unha serie de procesos organizativos de grande importancia respecto da xestión dos postos de traballo: planificación organizada da formación na empresa, planificación de efectivos laborais (postos de traballo que quedará vacantes por xubilación dos traballadores e necesidades de nova forza de traballo), forte implicación no sistema de FP, etc. Todo isto tendo como figura central a do *aprendiz*, tan característica da FP Dual e que adoece da súa presenza no contexto español coa mesma consideración que no contexto xermano.

Ademais disto, é importante destacar que non soamente se percibe unha vontade clara por parte do goberno español por implantar o modelo dual xermano aquí. Debemos ser xustos e dicir que a Alemaña lle interesa moito exportar o seu modelo dual a outros territorios. A razón non é outra que a *deslocalización* de empresas alemanas. Comentaba o profesor Marhuenda en sesións anteriores que moitas destas grandes empresas posúen filiais en distintos países do mundo que non son capaces de responder ao nivel de esixencia formativa que nelas se require. Por tanto, que mellor que trasladar o modelo de FP a eses estados, evitándose así os sobreesforzos de impartir este tipo de formación nas empresa dunha maneira illada (sen relacións co modelo formativo do país de acollida). O exemplo máis claro no territorio español é a planta de Seat en Cataluña, a cal levaba desenvolvendo o modelo dual para os seus traballadores incluso antes da súa implantación en España.

Tendo en conta esta situación, é o momento de falar da **implantación da FP Dual en España**, valéndonos do *Real Decreto 1529/2012, de 8 de novembro, polo que se desenvolve o contrato para a formación e a aprendizaxe e se establecen as bases da formación profesional dual* como folia de ruta para comprender os **puntos concretos** do pretendido en España.

- Coa FP Dual preténdese unha **mellora da empregabilidade do alumnado**. Considérase pois que a través dunha formación con maiores tempos de práctica, o individuo mellorara a súa competencia profesional e, por tanto, terá un mellor axuste ao posto de traballo que desexa desempeñar.

Esta premisa é unha verdade a medias xa que soamente se pon o acento no aspecto individual e se deixa nun segundo plano o aspecto contextual e organizativo. Asáltannos varias

dúbidas: a empregabilidade é unha cualidade que depende e afecta única e exclusivamente ao individuo? Non sería preciso ter igualmente en conta o sistema produtivo e transformar determinados procesos para mellorar a empregabilidade do individuo?

- Na maior parte das **Comunidades Autónomas** de España, a FP Dual é introducida como unha opción máis da Formación Profesional Regrada.

A cuestión que convén sinalar aquí, de acordo con Marhuenda-Fluixá et al. (2017), é que a norma autolimitase por si mesma dende o principio xa que se acota a FP Dual a unha proposta de carácter “escolar”, trasladando o protagonismo aos centros educativos e deixando ás empresas nun segundo e terceiro plano, algo que nos quedará máis clarificado ao abordar as responsabilidades que se lle adxudican aos centros.

- Clasifícanse as distintas **modalidades da FP** segundo a porcentaxe temporal que o alumnado dedique no *ámbito educativo* ou no *ámbito empresarial*:
 - Formación exclusiva no centro formativo (compatibilizar e alternar a formación que se adquire no centro de formación e a actividade laboral que se leva a cabo na empresa).
 - Formación con participación da empresa (as empresas faciliten aos centros de formación os espazos, as instalacións ou os expertos para impartir total ou parcialmente determinados módulos profesionais ou módulos formativos)
 - Formación en empresa autorizada ou acreditada e en centro de formación (impartición de determinados módulos profesionais ou módulos formativos na empresa, complementariamente aos que se impartan no centro de formación)
 - Formación compartida entre centro de formación e empresa (coparticipar en distinta proporción nos procesos de ensino e aprendizaxe na empresa e no centro de formación)
 - Formación exclusiva na empresa (formación se imparte na súa totalidade na empresa)

En relación co anterior, insistimos no papel predominante dos centros educativos que, na maior parte dos casos, convenían directamente a modalidade seleccionada coa empresa privada. A Administración participa en moita menor medida (sempre tendo en conta a autoridade que a Administración Educativa ten sobre os centros, obviamente). E aínda máis, moitas PYMES van quedar apartadas do sistema dual, porque se contacta habitualmente coas grandes empresas, aquelas que teñen medios e recursos para se implicar nesta formación.

- A **cualificación do estudante** é o **criterio de selección** na meirande parte das Comunidades Autónomas de España.

A reflexión ante este punto fainos pensar nunha distorsión sobre que se entende por aprendizaxe dual e sobre as súas finalidades así como nunha tendencia segregadora que tanto se tentou superar en distintas circunstancias educativas. Queremos, pois, mellorar a empregabilidade de todos ou soamente dunha parte da forza de traballo? O “rendemento académico” de determinados individuos poderá verse incrementado coa súa incursión nun modelo de carácter dual? Non obstante, deixando de lado as suspicacias, é de supoñer que a selección daquel alumnado mellor preparado se realizará, en parte, para asentar este modelo, e que se modificará co paso do tempo.

- En canto á **relación xurídica**, a maior parte das Comunidades Autónomas admiten a modalidade dual *sen contrato*, véndoa como unha boa opción. Soamente Aragón, Castela e León, Baleares e o País Vasco esixen contrato, polo menos ata o de agora.

Probablemente este sexa o punto máis controvertido e discutible de todos os que estamos a tratar hoxe aquí. Tras unha análise do modelo dual alemán é obvio que un dos piares básicos do mesmo é o contrato de aprendiz. E o que estamos vendo é que en España se está renunciando a este principio fundamental a pesares de que as instancias gobernamentais insisten nas simetrías, en favor dunhas bolsas e axudas que se erixen como substitutas dese contrato (iso si, sufragadas polas propias empresas).

3.1. Breve aproximación á FP Dual nos distintos territorios de España

A nivel máis específico e saíndo xa do aspecto normativo podemos mencionar unha serie de datos concretos sobre o modelo dual nos diversos territorios españois. Deste xeito, debemos comezar por aclarar que o Modelo de FP Dual estase a desenvolver en **todas as Comunidades Autónomas**, en maior ou menor medida. E cada unha delas regúlao como mellor o considera (con normativas e procesos propios, diferenciados entre autonomías).

Así mesmo, aparecen implicadas **todas as Familias Profesionais**, aínda que o nivel de implicación é maior en determinadas familias, como veremos posteriormente no caso galego.

Igualmente, debemos aludir a unha serie de factores de interese en canto ao papel que exercen os **centros educativos** que desenvolven o modelo dual no noso país. En primeiro lugar, destacar que son os propios centros os que levan o **peso da xestión e contacto coas empresas** (realizada polo profesorado, ou equipos directivos). Isto fixo que aparecera neles a **figura dun Coordinador para a FP Dual**, normalmente representada nalgún profesor/a da familia profesional implicada.

Igualmente é necesario destacar que o **programa formativo é deseñado polo profesorado** o cal supón outra responsabilidade engadida para este colectivo e a imposibilidade de que a empresa adquiera un maior protagonismo.

E, finalmente, o **número de estudantes** que participan na FP Dual aínda é **moi baixo**, dun 5% de estudantes a nivel estatal segundo Martín Rivera (2016).

3.2. A FP Dual na Comunidade Autónoma de Galicia

A implantación da FP Dual en Galicia –do mesmo xeito que aconteceu noutros territorios– comezou a medio gas; porén co paso dos anos fóronse incrementando os convenios de colaboración, as Familias Profesionais implicadas, os Ciclos Formativos, etc., tal e como suscitan os datos que podemos consultar na Web da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

Centrándonos naqueles datos máis concretos deste curso académico 2017/2018 podemos dicir que en Galicia existen na actualidade un total de **20 centros** con proxectos de FP Dual (8 centros na provincia de A Coruña; 6 centros en Lugo, 2 en Ourense; e 4 centros na provincia de Pontevedra).

Igualmente, serían **33 ciclos formativos** (fundamentalmente superiores) os que se están a desenvolver baixo o modelo dual, correspondentes a 14 **familias profesionais**, sendo as que máis proxectos de FP Dual acollen por ciclo as familias de Hostalería e Turismo; Transporte e mantemento de vehículos; Instalación e mantemento; Administración e xestión; Comercio e marketing; e Têxtil, confección e pel.

As empresas de Galicia que participan nos proxectos de FP Dual cos centros educativos caracterízanse fundamentalmente polo seu gran tamaño (en función do criterio de número de traballadores). Podemos mencionar, entre outras: Hijos de Riversa, S.A.U.; Repsol Petróleo, S.A.; Inditex, S.A.; Paradores de Turismo de España, S. A.; Navantia, S. A.; Financiera Maderera, S.A.; Arlea Hotels, S.L.U.; Fundivisa; Jealsa - Rianxeira.

4. Conclusións

Desta breve análise establecemos unha serie de conclusións, coas actuacións que consideramos pertinentes para cada unha, de maneira que poidamos avanzar e adaptar do mellor xeito posible o modelo dual no noso país, tendo en conta que parece que vai ser a liña a seguir na Formación Profesional.

En primeiro lugar, dunha lectura do proceso de transformacións vividas nos últimos tempos pola Formación Profesional obsérvase unha **falta de diálogo social interno e externo**. Un dos aspectos máis característicos dos procesos de cambio nesta etapa foi sempre o consenso entre distintos axentes sociais (sindicatos, empresarios e administracións). Non obstante, dun tempo a esta

parte, este diálogo social está quebrado. Proba diso témola nin máis nin menos, que na FP Dual: a aparición dun modelo dual en España sen demanda social aparente, regulada pola vía normativa (dun Real Decreto), con anterioridade mesmo a que se promulgase a LOMCE no ano 2013.

E ademais, a nivel externo botamos en falta unha colaboración institucional máis estreita e bidireccional entre Alemaña e España, máxime cando se está a adaptar un modelo formativo cunhas características tan distintas respecto do territorio, da empresa, da economía e dos axentes implicados.

Neste caso a nosa proposta, a nivel de Estado, xira en torno a unha reactivación do diálogo social máis tradicional, que tan bos resultados reverteron no progreso do modelo de FP. Así mesmo, propoñemos o establecemento de redes colaborativas institucionais a nivel estatal e autonómico (CC. AA. e *länder*) para a mellora do proceso de implantación do modelo dual. Ditas redes poderían estar amparadas baixo Proxectos e Liñas de Colaboración Europeas en materia de Formación Profesional entre Administración, empresas, Cámaras de Comercio, centros educativos.

En segundo lugar, **cada Comunidade Autónoma aplica o seu propio modelo de FP Dual**, entendendo e adaptando a normativa xeral á súa realidade e características. Isto, ademais de dar lugar a dezasete modelos distintos, todos coas súas particularidades, pode carrexar dificultades e mesmo falta de compromiso por parte dalgunhas empresas. Poñamos por caso, unha empresa grande española con distintas plantas ao longo do noso territorio (unha en Madrid, outra en Andalucía, etc.) que desexa iniciar un proxecto dual para toda a organización. O que se vai a atopar é cos requirimentos administrativos de cada autonomía á hora de implantar o modelo dual o cal pode supoñer a renuncia aos mesmos.

A nosa proposta, neste caso concreto, centraríase no establecemento dun sistema de criterios unificados e flexibles. Unificados para axudar a construír un modelo estatal dual propio, cunhas características básicas similares para todo o territorio; flexible para permitir a cada autonomía a posibilidade de adaptar determinados aspectos ás súas características e realidade produtiva propia.

Esta proposta formula a necesidade de reflexionar acerca do modelo de FP Dual que queremos en España, tendo en conta as nosas particularidades (educativas, profesionais, económicas e produtivas), moi distintas das que posúen os nosos veciños xermanos. Xorden así, distintas preguntas: ¿o modelo dual pretende ser un modelo engadido ao subsistema de FP Regrada existente? Ou, pola contra, queremos reempazar este subsistema coa FP Dual?

Finalmente, as características do noso tecido empresarial e das empresas españolas en xeral provocan que, en certa medida, este modelo non tivera os resultados esperados. Máxime cando **non**

foi unha **demanda de ningún axente social** senón máis ben foi unha iniciativa governamental. A **falta de implicación das empresas** obsérvase en certas cuestións. Por exemplo, a maior parte do peso da xestión do modelo dual recae nos centros educativos e nos docentes. Así mesmo, a estrutura empresarial e a tradición de formación nas empresas en España non se amosan como contornas propicias para desenvolver esta modalidade.

A nosa proposta céntrase na máxima das *boas prácticas* (Barreira, 2016): se existe un modelo, experiencia ou práctica que funciona nun ámbito, será necesario adaptar os distintos procesos e elementos que a compoñen ás particularidades do novo ámbito onde a desexemos establecer. E neste caso, cremos que a instauración da FP Dual en España non se fixo coas reflexións nin co consenso que un sistema destas características requiría.

Coa nosa intervención quixemos ofrecer unha breve panorámica da situación da FP Dual en Galicia fundamentalmente, facendo alusión ao título deste Simposio, co obxectivo de que coa intervención dos nosos compañeiros de Portugal puidésemos establecer unha comparativa contextual. Esperamos que isto fora posible e que poidamos debater máis amplamente con posterioridade neste e noutros ámbitos.

Moitas grazas pola súa atención.

Referencias

Barreira Cerqueiras, E. M.; Rego Agraso, L. e Martín Gutiérrez, A. (2015). La Formación Profesional Dual: Alemania y España. En: C. Ferreira; Castro, J. M. y Coimbra, J. (Eds.). *Lugares de Trabalho. Espaços de Aprendizagem. A relevancia da formação para o trabalho. Actas del XVI Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho* (pp. 189 – 197). Porto (Portugal): Instituto do Emprego e Formação Profissional (Delegação Regional do Norte).

Homs, O. (2016). La implantación en España de la formación profesional dual: perspectivas. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, pp. 7-20. DOI: <https://doi.org/10.17345/rio17.7-20>

Marhuenda, F.; Chisvert, M. J. e Palomares-Montero, D. (2016). La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que la implementan. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, pp. 43-63.

Marhuenda-Fluixá, F.; Chisvert-Tarazona, M. J.; Palomares-Montero, D. e Vila, J. (2017). Con *d* de *dual*: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educar*, 53/2, pp. 285-307.

Martín Rivera, J. (2016). Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, pp. 141-168. DOI: <https://doi.org/10.17345/rio17.141-168>

Rego Agraso, L. y Barreira Cerqueiras, E. M. (2013). “Veränderungen im Berufsbildungssystem in Spanien: neue Chancen und Herausforderungen”. *Berufsbildung*, 144, pp. 44 - 46.

Rego Agraso, L.; Barreira Cerqueiras, E. M. E Rial Sánchez, A. (2015). Formación profesional dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, pp. 149-166.

- **Lexislación:**

Lei Orgánica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (BOE núm. 238, de 04/10/1990).

Lei Orgánica 5/2002, de 19 de xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional (BOE núm. 147, de 20/06/2002).

Lei Orgánica 8/2013, de 9 de decembro, para a mellora da Calidade Educativa (BOE núm. 295, de 10/12/2013).

Real Decreto 1529/2012, de 8 de novembro, polo que se desenvolve o contrato para a formación e a aprendizaxe e se establecen as bases da formación profesional dual (BOE núm. 270, de 09/11/2012).

- **Webs de consulta:**

Boletín Oficial del Estado (BOE): www.boe.es

EUROSTAT: <http://ec.europa.eu/eurostat>

Instituto Nacional de Estadística (INE): www.ine.es

Portal de Formación Profesional da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria: www.edu.xunta.es/fp

COMUNICACIÓN

ÁREA TEMÁTICA: OS SISTEMAS DA FP DUAL/ALTERNANCIA

A Formación Profesional Dual en Galicia: liña do tempo

MARÍA DEL ROSARIO CASTRO GONZÁLEZ E MARGARITA VALCARCE FERNÁNDEZ

Universidade de Santiago de Compostela - España

1. Introducción

Aínda que a orixe da Formación Profesional Dual (FPD) se remonta a mediados do século XX nos países de Europa central, en España o modelo iníciase no ano 2012, impulsada polo Ministerio de Educación, por vía de real decreto. Previamente, distintas normas recoñecen a necesidade da participación das empresas na formación do alumnado.

Así, a Lei Orgánica 5/2002, de 19 de xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional, establece nos artigos 6 e 11.3 que a colaboración das empresas no desenvolvemento do Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional desenvolverase entre outros ámbitos, mediante a súa participación na formación do alumnado nos centros de traballo, favorecendo a realización de prácticas profesionais do alumnado en empresas e outras entidades. Sinala, ademais, no artigo 11.3. que se establecerán os mecanismos axeitados para que a formación que reciba financiamento público se ofrezca por centros ou directamente polas empresas, mediante concertos, convenios, subvencións ou outros procedementos.

Pola súa parte, o artigo 42.2 da Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación, establece que o currículo das ensinanzas de Formación Profesional incluírá unha fase de formación práctica nos centros de traballo.

No ámbito da Comunidade Autónoma de Galicia, o Decreto 114/2010, do 1 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo de Galicia dispón, na disposición adicional segunda, que a consellería con competencias en materia de educación promoverá a colaboración coas empresas e as entidades empresarias e, en particular, coas máis implicadas en sectores clave da economía galega e as relacionadas cos sectores emerxentes.

Neste contexto promúlgase o Real Decreto 1529/2012, de 8 de novembro, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual, entendendo esta como (art. 2.1):

el conjunto de las acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo. (p. 78349)

Con posterioridade a este Real Decreto promúlgase a Orde ESS/2518/2013, mediante a que se desenvolven os aspectos formativos do contrato.

Como finalidades dos proxectos de Formación Profesional Dual o artigo 28 do mencionado Real Decreto establece as seguintes:

- Incrementar o número de persoas que poidan obter un título de ensinanza secundaria postobligatoria a través das ensinanzas de formación profesional.
- Conseguir unha maior motivación no alumnado diminuindo o abandono escolar temperá.
- Facilitar a inserción laboral como consecuencia dun maior contacto coas empresas.
- Incrementar a vinculación e corresponsabilidade do tecido empresarial coa formación profesional.
- Potenciar a relación do profesorado de formación profesional coas empresas do sector e favorecer a transferencia de coñecementos.
- Obter datos cualitativos e cuantitativos que permitan a toma de decisións en relación coa mellora da calidade da formación profesional.

Cabe sinalar que a aplicación e regulación da lexislación básica en FP Dual depende dos organismos de Educación e de Emprego de cada unha das Comunidades Autónomas e de Ceuta e Melilla. Isto orixina diferentes modalidades organizativas de FP Dual (Echeverría, 2016, citado por Pineda, Arnau e Ciraso, s.d), que se reflite nunha heteroxeneidade en calendario, horario, vinculación coa empresa, retribución dos aprendices, etc.

A ausencia de datos oficiais sobre o proceso de implantación da FFPD motiva que o obxectivo deste traballo sexa dar conta da historia da FPD en Galicia, centrándose nalgúns dos aspectos que consideramos máis relevantes dende a súa aparición.

2. A FP Dual: modalidades e duración

As modalidades nas que se pode desenvolver a formación profesional dual, segundo o establecido no art. 3 do Real Decreto 1529/2012, de 8 de novembro, son as seguintes:

- *Formación exclusiva no centro formativo*, que consiste en compatibilizar e alternar a formación que se adquire no centro de formación e a actividade laboral que se leva a cabo na empresa.
- *Formación con participación da empresa*, na que as empresas facilitan aos centros de formación os espazos, as instalacións ou os expertos para impartir total ou parcialmente determinados módulos profesionais ou módulos formativos.
- *Formación en empresa autorizada ou acreditada e en centro de formación*, que consiste na impartición de determinados módulos profesionais ou módulos formativos na empresa, complementariamente aos que se impartan no centro de formación.
- *Formación compartida entre o centro de formación e a empresa*, que consiste en coparticipar en distinta proporción nos procesos de ensinanza e aprendizaxe na empresa e no centro de formación. A empresa deberá dispoñer de autorización da Administración educativa e/ou da acreditación da Administración laboral correspondente para impartir este tipo de formación, e estará adscrita ao centro co que comparta a formación.
- *Formación exclusiva na empresa*, que consiste en que a formación se imparte na súa totalidade na empresa de acordo co disposto no artigo 18.4.

Polo que respecta á duración, na modalidade dual os ciclos formativos poden distribuírse en dous ou en tres anos. Das 2.000 horas establecidas no currículo, un mínimo do 33 % deberase impartir coa participación da empresa.

3. Implantación da FP dual

Desde a súa implantación no curso 2012-2013 os datos referidos á FP Dual amosan un balance positivo. Con todo, e pese ao incremento, as cifras seguen sendo baixas respecto ás doutros países como Alemaña, Austria, Holanda ou Dinamarca.

3.1. A FP dual en España

A análise do desenvolvemento da FP dual en España amosa unha evolución positiva dende a súa implantación no ano 2012, tal como se pode observar na táboa 1. Así, tanto o alumnado matriculado como o número de centros educativos e de empresas participantes experimentou, de modo xeral, un considerable incremento en todos os cursos académicos.

Táboa 1. Evolución do desenvolvemento da FP Dual en España (N)

ANO	ALUMNAS/OS	CENTROS EDUCATIVOS	EMPRESAS
2013	4292	173	513
2014	9801	381	1570
2015	16199	720	4878
2016	15134	846	5665
2017	23919	894	9916

Fonte: elaboración propia a partir de Munera (2017).

Con todo cabe destacar as importantes diferenzas existentes entre as distintas comunidades autónomas.

(...) Si en 2012-20013 había 4.292 en toda España, en 2013-2014 hubo 9.555 y este año 16.129. Por comunidades, Andalucía pasó de tener 2.335 alumnos en 2013, a 2.562 en 2014. Los datos del curso 2014-2015 por autonomías aún no están disponibles. Aragón pasó de 49 a 33 en ese primer año. Asturias, de no tener ningún alumno en 2013 a 103 en 2014. Baleares, de 5 a 109. Canariastampoco tenía ningún estudiante en FP Dual en 2013 y en 2014 tenía 183. Cantabriapasó de 100 a 212. Castilla-La Mancha, de 269 a 1.491. Castilla y León de 75 a 234. Cataluña, de 500 a 2.545 alumnos. Extremadura de 15 alumnos a 85. País Vasco de 126 a 175. Galicia, de 15 a 61. Madrid, de 516 a 725. Murcia, de 30 a 184. Navarrade 86 a 79. La Rioja de 11 a 750. Y la Comunidad Valenciana de 160 a 750 estudiantes de FP Dual. (La Información, Jueves, 25 Febrero 2016).

3.2. Liña do tempo da FP dual na Comunidade Autónoma de Galicia

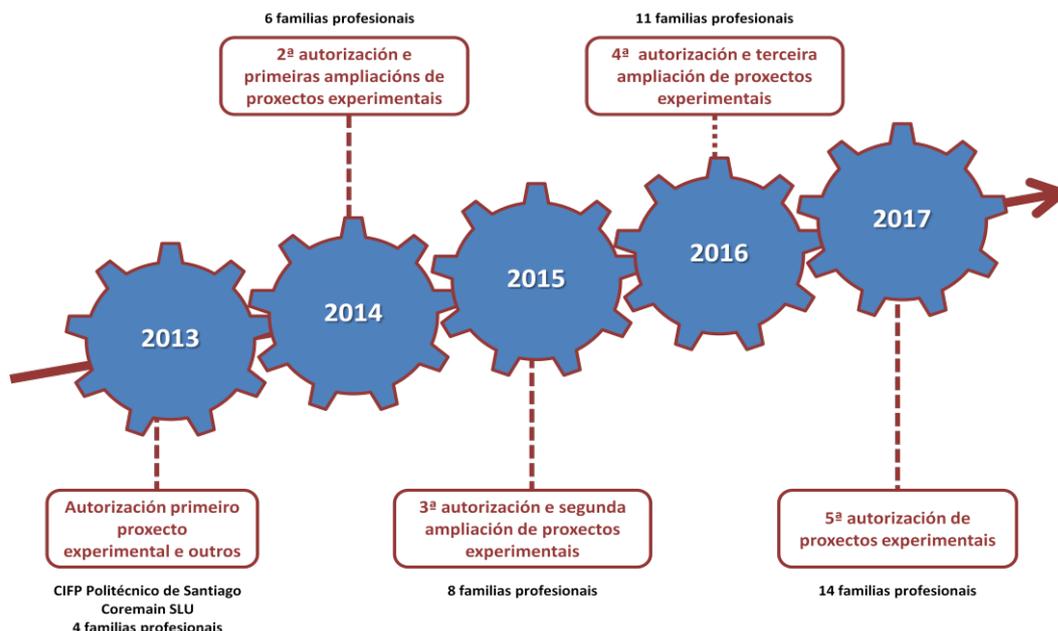
A FP dual iníciase en Galicia no ano 2013, co desenvolvemento no CIFP Politécnico de Santiago dun proxecto experimental do ciclo formativo de grao superior de sistemas de telecomunicacións e informáticos, coa participación da empresa Coremain SLU. Dende esta data e ata o momento actual foron implantándose diferentes proxectos cada curso académico en diferentes centros educativos da comunidade, regulados pola normativa que se mostra no cadro 1.

Cadro 1. Normativa que autoriza a implantación dos proxectos experimentais de formación profesional dual na Comunidade Autónoma de Galicia segundo curso académico

ANO	NORMATIVA
2013	Orde do 10 de xaneiro de 2013 pola que se autoriza un proxecto experimental de formación profesional dual do ciclo formativo de grao superior de sistemas de telecomunicacións e informáticos no CIFP Politécnico de Santiago, en colaboración coa empresa Coremain SLU.
	Orde do 26 de xullo de 2013 pola que se autorizan proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades.
2014	Orden de 6 de junio de 2014 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos en colaboración con diversas entidades.
	Orde do 20 de agosto de 2014 pola que se amplían os proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados pola Orde do 6 de xuño de 2014
	Orde do 25 de novembro de 2014 pola que se amplían os proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados pola Orde do 6 de xuño de 2014.
2015	Orde do 3 de xuño de 2015 pola que se autorizan proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades.
	Orde do 19 de agosto de 2015 pola que se amplían os proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados pola Orde do 3 de xuño de 2015.
2016	Orde do 6 de xuño de 2016 pola que se autorizan proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades.
	Orde do 11 de agosto de 2016 pola que se amplían os proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados pola Orde do 6 de xuño de 2016.
	Orde do 16 de setembro de 2016 pola que se amplían os proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados pola Orde do 6 de xuño de 2016.
2017	Orde do 13 de xuño de 2017 pola que se autorizan proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades.

Fonte: elaboración propia.

Figura 1. Liña do tempo da implantación dos proxectos experimentais de formación profesional dual nos ciclos formativos de FP da Comunidade Autónoma de Galicia.

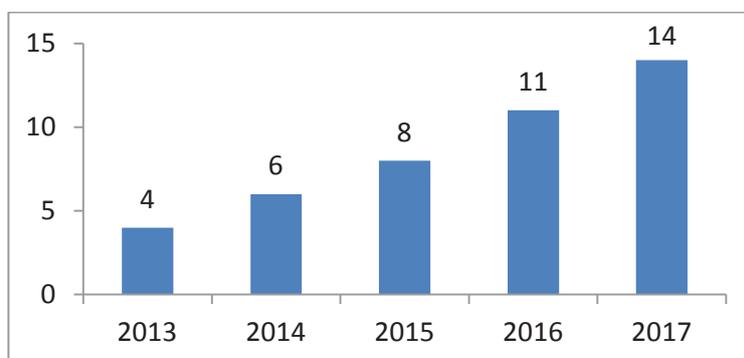


Fonte: elaboración propia.

Dende a súa implantación, e seguindo a tendencia do territorio nacional, a FP dual en Galicia amosa un lixeiro incremento dende o ano 2013. Esta evolución positiva constátase tanto no número de familias profesionais representadas, como no de ciclos formativos ofertados, no de centros educativos participantes e no de empresas e entidades colaboradoras.

Polo que respecta ás familias profesionais o número das mesmas foi medrando no transcurso dos distintos cursos académicos, como se pode observar no gráfico 1.

Gráfico 1. Evolución do número de familias profesionais na FP dual na Comunidade Autónoma de Galicia



Fonte: elaboración propia.

Con todo, das 26 familias profesionais existentes, só 14 delas se ven representadas nesta modalidade de FP nalgún dos cursos académicos, sendo Hostalaría e Turismo e Transporte e mantemento de vehículos as que están presentes en todos os anos analizados (táboa 2).

A distribución por familias profesionais dos 81 ciclos desenvolvidos dende o ano 2013 ata o 2018, cuxos datos se amosan na táboa 2 e no gráfico 2, permite afirmar que a familia profesional que conta con máis ciclos de formación profesional dual é Hostalaría e turismo, con 28 ciclos (34,6%) e Instalación e mantemento e Transporte e mantemento de vehículos, con nove ciclos cada unha, o que representa o 11,1% do total.

Táboa 2. Evolución da oferta formativa de FP dual na Comunidade Autónoma de Galicia segundo familia profesional (N)

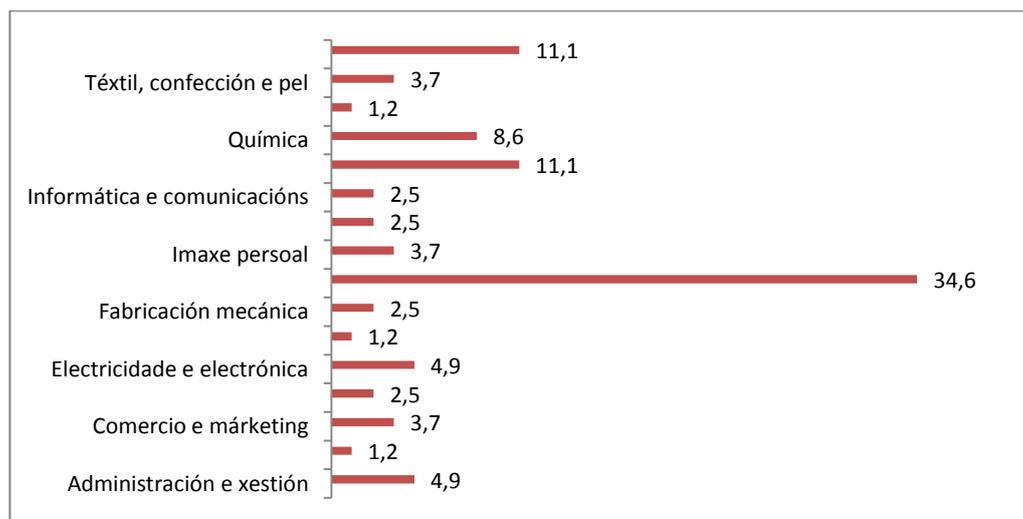
FAMILIAS PROFESIONAIS	2013	2014	2015	2016	2017
Actividades físicas e deportivas					
Administración e xestión		1		2	1
Agraria					1
Artes gráficas					
Artes e artesanías					
Comercio e marketing		1		1	1
Electricidade e electrónica	1			2	1
Enerxía e auga					1
Edificación e obra civil			1	1	
Fabricación mecánica			1		1
Hostalaría e turismo	2	3	3	7	13
Informática e comunicacións				1	1
Instalación e mantemento		2	1	2	4
Imaxe persoal		1			2
Imaxe e son					
Industrias alimentarias				1	1
Industrias extractivas					

Moble, madeira e cortiza					
Marítimo pesqueira					
Química	1		2	2	2
Sanidade					
Seguridade e medio ambiente					
Servizos Socioculturais e á comunidade			1		
Téxtil, confección e pel			1		2
Transporte e mantemento de vehículos	1	4	1	1	2
Vidro e cerámica					
TOTAL	5	12	11	20	33

Fonte: elaboración propia.

As familias profesionais relacionadas co sector secundario ou industrial e as vinculadas co sector terciario ou de servizos representan a maioría dos ciclos convocados (50,7% e 48,1%, respectivamente), mentres que os ciclos formativos relacionados co sector primario, representados pola familia profesional Agraria supoñen tan só o 1,2 %.

Gráfico 2. Distribución por familias profesionais dos proxectos convocados na FP dual na Comunidade Autónoma de Galicia (2013-2017) (%)



Fonte: elaboración propia.

Dos ciclos instaurados, a oferta de ciclos formativos de grao superior foi máis elevada que a de ciclos formativos de grao medio (táboa 3), representando os primeiros o 65,4% do total fronte ao 34,6% de ciclos formativos de grao medio.

Táboa 3. Evolución da oferta formativa de FP dual na Comunidade Autónoma de Galicia segundo grao (N)

	CICLOS FORMATIVOS		TOTAL
	Grao Medio	Grao Superior	
2013	3	2	5
2014	6	6	12
2015	5	6	11
2016	4	16	20
2017	10	23	33
Total	28	53	81

Fonte: elaboración propia.

No seguinte cadro preséntanse os ciclos formativos desenvolvidos para cada curso académico nos distintos centros educativos.

Cadro 2. Evolución da oferta educativa de ciclos formativos de grao medio e de grao e superior na modalidade de Formación Profesional Dual segundo familia profesional e centro

FAMILIA PROFESIONAL	CICLO FORMATIVO	CENTRO EDUCATIVO
2013		
Electricidade e electrónica	CFGS Sistemas de Telecomunicación e Informáticos	CIFP Politécnico de Santiago
Hostalaría e turismo	CFGM Servizos en restauración	CIFP Carlos Oroza
	CFGM Cociña e gastronomía	CIFP Manuel Antonio
Química	CFGS Química industrial	IES A Sardiñeira
Transporte e mantemento de vehículos	CFGM Carrozaría	IES Universidade Laboral
2014		

Administración e xestión	CFGS Administración e finanzas	IES Ricardo Mella
Comercio e marketing	CFGS Xestión comercial e marketing	IES A Guía
Hostalaría e turismo	CFGS Dirección de cociña	CIFP Carlos Oroza
	CFGS Dirección de servizos de restauración	
	CFGS Xestión de aloxamentos turísticos	
Imaxe persoal	CFGM Peiteado e cosmética capilar	CIFP Someso
Instalación e mantemento	CFGS Mecatrónica industrial	CIFP Politécnico de Santiago
	CFGM Mantemento electromecánico	IES Politécnico de Vigo
Transporte e mantemento de vehículos	CFGM Electromecánica de vehículos automóbiles	CIFP Someso
		CIFP Politécnico de Santiago
	CFGM Carrozaría	IES Universidade Laboral
	CFGM Electromecánica de maquinaria	CIFP As Mercedes
2015		
Edificación e obra civil	CFGM Construción	CIFP Politécnico de Lugo
Fabricación mecánica	CFGS Construcións metálicas	IES de Valga
Hostalaría e turismo	CFGS Xestión de aloxamentos turísticos	CIFP Carlos Oroza
		CIFP Compostela
	CFGS Dirección de servizos de restauración	CIFP Paseo das Pontes
Instalación e mantemento	CFGM Mantemento electromecánico	IES Politécnico de Vigo
Química	CFGS Química industrial	IES A Sardiñeira
		CIFP Manuel Antonio
Servizos socioculturais e á comunidade	CFGM Atención a persoas en situación de dependencia	CIFP A Xunqueira
Transporte e mantemento de vehículos	CFGM Carrozaría	IES Universidade Laboral

Téxtil, confección e pel	CFGM Confección e moda	CIFP Manuel Antonio
2016		
Administración e xestión	CFGS Administración e finanzas	IES Val do Asma
		IES Ricardo Mella
Comercio e márketing	CFGS Xestión de vendas e espazos comerciais	IES A Guía
Edificación e obra civil	CFGM Construción	CIFP Politécnico de Lugo
Electricidade e electrónica	CFGS Sistemas electrotécnicos e automatizados	IES Urbano Lugrís
		CIFP Politécnico de Santiago
Hostalaría e turismo	CFGS Dirección de cociña	CIFP Carlos Oroza
		CIFP Paseo das Pontes
	CFGS Dirección de servizos de restauración	CIFP Paseo das Pontes
		CIFP Carlos Oroza
		CIFP Manuel Antonio
		CIFP Compostela
CFGS Xestión de aloxamentos turísticos	CIFP Compostela	
CFGS Axencias de viaxes e xestión de eventos	IES Val do Asma	
Industrias alimentarias	CFGM Elaboración de produtos alimentarios	CIFP Coroso
Informática e comunicacións	CFGS Desenvolvemento de aplicacións web	IES Val do Asma
Instalación e mantemento	CFGM Mantemento electromecánico	IES Politécnico de Vigo
Química	CFGS Fabricación de produtos farmacéuticos, biotecnolóxicos e afíns	CIFP Manuel Antonio
	CFGS Laboratorio de análise e control de calidade	CIFP Politécnico de Santiago
Transporte e mantemento de vehículos	CFGM Carrozaría	IES Universidade Laboral
Instalación e mantemento	CFGS Mecatrónica industrial	CIFP Ferrolterra
2017		

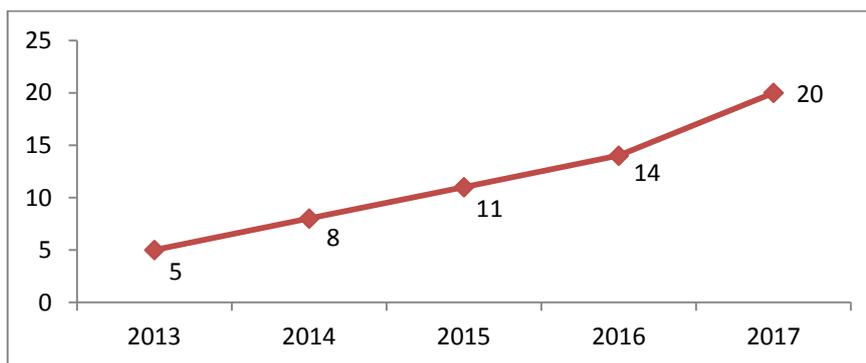
Administración e xestión	CFGS Administración e finanzas	IES Val do Asma
Agraria	CFGM Aproveitamento e conservación do medio natural	IES Plurilingüe San Rosendo
Comercio e márketing	CFGS Xestión de vendas e espazos comerciais	IES A Pontepedriña
Electricidade e electrónica	CFGS Sistemas electrotécnicos e automatizados	CIFP Politécnico de Santiago
Energía e auga	CFGM Redes e estacións de tratamentos de augas	CIFP Politécnico de Santiago
Fabricación mecánica	CFGM Soldadura e caldeiraría	IES de Valga
Hostalaría e turismo	CFGM Cociña e gastronomía	IES Sanxillao
	CFGS Dobre titulación en Dirección de servizos de restauración e en dirección de cociña	CIFP Paseo das Pontes
		CIFP Carlos Oroza
		IES de Foz
	CFGS Dirección de servizos de restauración	CIFP Paseo das Pontes
	CFGS Xestión de aloxamentos turísticos	CIFP Compostela
		IES de Vilamarín
		CIFP Carlos Oroza
CFGS Axencias de viaxes e xestión de eventos	IES Val do Asma	
Imaxe persoal	CFGS Estética integral e benestar	CIFP Someso
		IES Muralla Romana
Industrias alimentarias e Hostalaría e turismo	CFGM Panadaría, repostería e oferta parcial do ciclo de Servizos en restauración	CIFP Paseo das Pontes
Informática e comunicacións	CFGS Desenvolvemento de aplicacións web	IES Val do Asma
Instalación e mantemento	CFGS Mecatrónica industrial	IES Universidade Laboral
		CIFP Ferrolterra
		CIFP Politécnico de Santiago

		IES Fermín Bouza Brey
Química	CFGS Química industrial	IES A Sardiñeira
Téxtil, confección e pel	CFGM Confección e moda	CIFP Paseo das Pontes
		CIFP Manuel Antonio
Transporte e mantemento de vehículos	CFGM Electromecánica de maquinaria	CIFP Porta da Auga
	CFGM Carrozaría	IES Universidade Laboral

Fonte: elaboración propia.

En canto aos centros educativos, a súa participación na FP dual foi aumentando paulatinamente no transcurso dos diferentes anos, experimentando un incremento maior no ano 2017 (gráfico 3)

Gráfico 3. Evolución do número de centros educativos nos que se implantou a FP dual



Fonte: elaboración propia.

A análise da oferta por provincia e concello e centro educativo (táboa 4) amosa que a Coruña é a provincia que conta cun maior número de concellos nos que se desenvolve a FP dual, concretamente seis, á que lle segue Lugo, con cinco, Pontevedra, con catro e Ourense con dous.

Así mesmo, A Coruña tamén se constitúe como a provincia na que máis centros educativos desenvolven a FP dual, concretamente nove, seguida de Lugo e Pontevedra, con oito cada unha delas sete e Ourense con dous. De igual maneira, é tamén na que se autorizaron máis ciclos na modalidade de FP dual (32 ciclos), seguida por Pontevedra (27), Lugo (15) e Ourense (7).

Por outra parte, cabe destacar que unicamente dous centros, O IES Universidade Laboral e o CIFP Carlos Oroza implantaron ciclos de FP dual todos os anos.

Táboa 4. Evolución da oferta educativa de ciclos formativos na FP Dual segundo provincia, concello e centro educativo

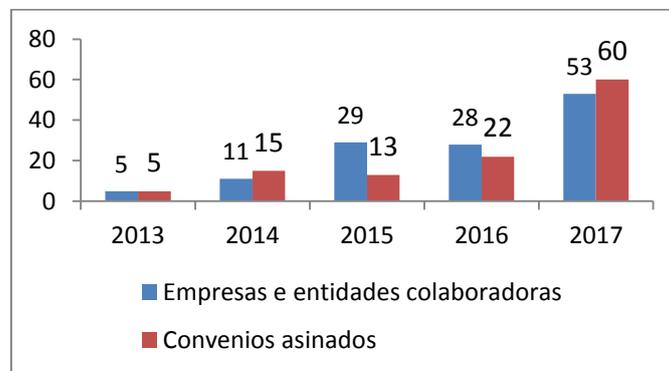
PROVINCIA	CONCELLO	CENTRO EDUCATIVO	2013	2014	2105	2016	2017
A Coruña	A Coruña	IES A Sardiñeira	1		1		2
		CIFP Someso		2			1
		CIFP Paseo das Pontes			1	2	6
		IES Urbano Lugo				1	
	Ferrol	CIFP Ferrolterra				1	1
	Ribeira	CIFP Coroso				1	
	Santiago de Compostela	CIFP Politécnico de Santiago	1	2		2	3
	Santiago de Compostela	CIFP Compostela			1	1	1
	Santiago de Compostela	IES A Pontepedriña					1
Lugo	Chantada	IES Val do Asma				3	3
	Foz	IES de Foz					2
	Lugo	CIFP As Mercedes		1			
		CIFP Politécnico de Lugo			1	1	
		IES Muralla Romana					1
		IES Sanxillao					1
	Mondoñedo	IES Plurilingüe San Rosendo					1
	Ribadeo	CIFP Porta da Auga					1
Ourense	Ourense	IES Universidade Laboral	1	1	1	1	2
	Vilamarín	IES de Vilamarín					1
Pontevedra	Pontecesures	IES de Valga			1		1
	Pontevedra	CIFP Carlos Oroza	1	3	1	2	3

		CIFP A Xunqueira			1		
	Vigo	CIFP Manuel Antonio	1		2	2	1
		IES Ricardo Mella		1		1	
		IES A Guía		1		1	
		IES Politécnico de Vigo		1	1	1	
	Vilagarcía de Arousa	IES Fermín Bouza Brey					1
TOTAL			5	12	11	20	33

Fonte: elaboración propia a partir de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2018).

Polo que respecta ao número de empresas e entidades colaboradoras o seu incremento si foi considerable no transcurso dos anos, pasando de catro no ano 2013 a cincuenta e tres no curso 2017-2018 (gráfico 4)

Gráfico 4. Evolución do número de empresas/entidades colaboradoras e de convenios asinados na FP Dual na Comunidade Autónoma de Galicia



Fonte: elaboración propia a partir de Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa (2018).

4. Conclusións

A FP dual posibilita a participación activa da empresa no proceso formativo do alumnado, propiciando que este estea cada vez máis adaptado ás necesidades das empresas e ás demandas dos sectores produtivos. Queda por confirmar se da súa implantación se deriva unha maior inserción do alumnado no mundo laboral, fomentando así o emprego

xuvenil, un dos principais obxectivos con que nace esta modalidade de formación profesional.

Por outra parte cabe preguntarse se o tecido empresarial existente permite a participación das empresas na formación profesional dual e se non se require, así mesmo, a existencia dunha cultura empresarial que permita a formación. Demandar ás empresas unha función formativa, requirirá dunha preparación do seu persoal para este novo cometido.

Na liña do tempo confirmase o incremento progresivo desta modalidade de formación profesional, tanto non ciclos medios como nos superiores; faise visible o crecemento, na publicación de ordes reguladoras que autorizan e amplían novos proxectos; o número de entidades colaboradoras, centros, convenios asinados, e alumnos/as constatan o aumento sucesivo.

Pouco mais do 50% das familias profesionais teñen presenza nesta modalidade de FP nalgún dos cursos académicos estudados. Lonxitudinalmente, Hostalaría e Turismo e Transporte e mantemento de vehículos son as familias profesionais presentes en todos os anos analizados.

5. Referencias

Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2018). *Oferta educativa de ciclos formativos de grao medio e de grao superior na modalidade de Formación Profesional Dual. Curso 2017-2018 clasificada por provincia e concello*. Recuperado de http://www.edu.xunta.es/fp/webfm_send/7196

Decreto 114/2010, do 1 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 131, de 12 de xullo de 2010.

Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa (2018). *Convenios en vigor no ámbito da formación profesional dual*. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/fp/convenios-dual>

La información (Jueves, 25 de febrero de 2016). La FP Dual se multiplica por cuatro en dos años en busca de más empleo juvenil. Recuperado de https://www.lainformacion.com/educacion/la-fp-dual-se-multiplica-por-cuatro-en-dos-anos-en-busca-de-mas-empleo-juvenil_B92kQa68U8U3mOupCV4RN6/

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Boletín Oficial del Estado, núm. 147, de 20 de xuño de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de maio de 2006.

Munera, I. (15 de novembro de 2017). *La Fp Dual aumenta cada año*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/economia/2017/11/15/5a0b75c7e5fdea42548b45df.html>

Orde do 10 de xaneiro de 2013 pola que se autoriza un proxecto experimental de formación profesional dual do ciclo formativo de grao superior de Sistemas de Telecomunicacións e Informáticos no CIFP Politécnico de Santiago, en colaboración coa empresa Coremain, S.L.U. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 11, de 16 de xaneiro de 2013.

Orde do 26 de xullo de 2013 pola que se autorizan proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 148, de 5 de agosto de 2013.

Orde do 6 de xuño de 2014 pola que se autorizan proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos en colaboración con diversas entidades. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 113, de 16 de xuño de 2014.

Orde do 20 de agosto de 2014 pola que se amplían os proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados pola Orde do 6 de xuño de 2014. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 161, de 26 de agosto de 2014.

Orde do 25 de novembro de 2014 pola que se amplían os proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados pola Orde do 6 de xuño de 2014. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 232, de 3 de decembro de 2014.

Orde do 3 de xuño de 2015 pola que se autorizan proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 111, de 15 de xuño de 2015.

Orde do 19 de agosto de 2015 pola que se amplían os proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados pola Orde do 3 de xuño de 2015. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 164, de 28 de agosto de 2015.

Orde do 6 de xuño de 2016 pola que se autorizan proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 114, de 16 de xuño de 2016.

Orde do 11 de agosto de 2016 pola que se amplían os proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados pola Orde do 6 de xuño de 2016. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 162, de 29 de agosto de 2016.

Orde do 16 de setembro de 2016 pola que se amplían os proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados pola Orde do 6 de xuño de 2016. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 182, de 23 de setembro de 2016.

Orde do 13 de xuño de 2017 pola que se autorizan proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 117, de 21 de xuño de 2017.

Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 10, de 11/01/2014.

Pineda Herrero, P., Arnau Sabatés, L. e Ciraso Calí, A. (2016). *La FP Dual en los centros educativos: visiones del profesorado Informe ejecutivo*. Recuperado de https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/10-2017_Centros-digit_VF.pdf

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.
Boletín Oficial del Estado, núm. 270, de 9 de noviembre de 2012.

Trayectorias laborales y Formación Profesional Dual:

expectativas y dificultades

DANIEL BARRIENTOS SÁNCHEZ

Universitat Autònoma de Barcelona - España

1. Introducción

La presente comunicación se encuentra enmarcada dentro del proyecto *Impacto de la Formación en la empresa sobre las Trayectorias laborales de los jóvenes. Propuestas de mejora (IMFORTRA)*, correspondiente a la convocatoria de los Proyectos RETOS 2015, del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

El proyecto pretende estudiar la relación entre la formación y el trabajo, abarcando tanto la relación entre la formación inicial y los procesos de inserción laboral, como la existente entre la formación que se realiza en las empresas y los fenómenos de movilidad laboral ascendente; desde la perspectiva del estudio de las trayectorias laborales, en este caso, de la población joven.

Dentro de este contexto se enmarca el estudio del *aprendizaje basado en el trabajo* (WBT siglas en inglés de Work Based Learning) como una de las relaciones entre Sistema Educativo y Mercado de Trabajo más marcadas. En el proyecto se contempla todos los modelos que se han basado en el *aprendizaje basado en el trabajo* bien sean educativos: FP Dual, convenios de prácticas (FP y universidad); formativos: formación continua en empresas y para el empleo; y contractuales: contrato de formación y aprendizaje y contrato de prácticas.

De entre todas las modalidades, la comunicación se centrará en la temática del XIX Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabajo: A Formación Profesional Dual: Duos ou Duetos?

A lo largo de este texto se fijará la atención, dentro de cada punto, las cuestiones únicamente referentes a FP Dual, aun teniendo siempre de referencia el proyecto que abarca más cuestiones y que, por tanto, enriquece el análisis desde distintos tipos de perspectivas.

2. Marco Teórico

El proyecto parte del análisis del paradigma de la Sociedad del Conocimiento bajo el cual se sitúan las políticas de empleo de la Unión Europea desde la Cumbre Europea de Lisboa del 2000 y hasta los planes estratégicos de desarrollo como Horizon 2020 (Comisión Europea, 2010 y 2014). En este paradigma, el concepto del desarrollo personal y profesional tiene una gran relevancia, pues se entiende que la Sociedad del Conocimiento genera multitud de cambios en áreas como la tecnología,

que evolucionan a una gran velocidad y, para adaptarse a la misma, se deben adquirir nuevas competencias de manera constante. No se puede olvidar el impacto que tiene en estos procesos la crisis económica en la que aún se encuentra inmersa nuestra sociedad y que tiene efectos directos sobre la importancia de adaptarse a los cambios para poder mantenerse dentro del mercado de trabajo.

En este sentido, existen multitud de conceptos relacionados con la formación, como la formación a lo largo de la vida (*long life learning*), que abarcaría a todos aquellos conocimientos que se van adquiriendo tanto en la formación escolar, como en la inicial, como en todos aquellos aspectos de la vida y del trabajo que van suponiendo la adquisición de conocimientos significativos. Dentro de este concepto, se comprenden muchos otros y, concretamente, para esta investigación se plantea el estudio del aprendizaje basado en el trabajo que tiene mucha relación con el concepto aprender haciendo (*learning by doing*), este último más cercano a la lógica de los sistemas productivos.

El aprendizaje basado en el trabajo (WBL siglas en inglés de *Work Based Learning*) hace referencia a los distintos procedimientos para alcanzar los objetivos de aprendizaje de las habilidades y competencias con directa vinculación con el mercado de trabajo (European Commission 2015, p.13). Este concepto se pone en práctica en los países europeos bajo distintos modelos en el marco de las políticas estratégicas de la Unión Europea.

En España se encuentra en los convenios de prácticas que se realizan entre centros educativos y empresa (en el caso de Formación Profesional) y entre universidad y empresa; en la modalidad Dual de la Formación Profesional; y en los contratos de formación y aprendizaje y los de prácticas. Dichas modalidades han tenido modificaciones relevantes en los últimos años, debidas a su fomento como líneas estratégicas de desarrollo en la Unión Europea y a las modificaciones legislativas consecuentes en España, sin bien es cierto que existen dudas fundamentadas sobre si estas medidas están cumpliendo con su finalidad o se han convertido en otra fuente de precarización laboral (CCOO, 2015).

Por tanto, para estudiar estas modalidades se tendrán en cuenta las políticas estratégicas de la Unión Europea, la legislación de ámbito estatal y autonómico que las regula (como son la Ley 30/2015, el RD 34/2008 o el RD 1529/2012, entre otros) y el marco teórico cuyas líneas principales se señalan a continuación.

2.1.1. La Sociedad del Conocimiento

Este concepto señala una gran importancia de los procesos de interacción y colaboración entre las instituciones productivas, educativas, políticas, etc. En esta dirección, distintos autores han

señalado los cambios en los planteamientos que el Estado puede adoptar, desde una función de tipo estratégico y selectivo en la política de Formación para el empleo, a representar una figura de inversor y activador. Entre ellos, Boyer (2005) plantea el concepto del Estado Social Activo como idea del papel activo, selectivo y estratégico para impulsar una política de educación y formación que propicie el “retorno de la inversión” pública realizada. Las diferencias en los planteamientos tradicionales y el nuevo concepto de “activación” se observan a niveles sociales de organización del trabajo y movilidad laboral.

Este concepto, también muy vinculado al de Estado Inversor, basa su planteamiento en el fomento de la formación como fuente de desarrollo de capacidades, cualificaciones, habilidades y conocimientos transversales, y en el objetivo de que ello sirva para mejorar los niveles de empleabilidad de los ciudadanos y de competitividad del país (Morel, Palier y Palmer, 2012). A su vez, esta idea está relacionada con el concepto capital humano (Becker, 1983) según el cual las personas eligen la formación siguiendo el cálculo de la relación costes-beneficios (Dämmrich et al. 2015).

Dentro de este primer marco conceptual, las políticas activas de empleo y planteamientos estratégicos impulsados por la Unión Europea han conllevado la ordenación de la formación y acreditación en torno a una estructura muy definida que se establece a través del Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL³) y el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP⁴), que recoge cada uno de los ejercicios profesionales (cualificaciones) de acuerdo a las competencias que desarrolla y a la formación necesaria para adquirirlo, así como a los procesos de acreditación.

2.1.2. Formación: capacidades, cualificaciones y competencias

El segundo marco comprende los conceptos relacionados más directamente con Formación como son capacidades, cualificaciones y competencias, tan relevantes en la Sociedad del Conocimiento, no sólo como mejora del individuo, sino también como dispositivos institucionales de bienes colectivos que permiten la transferencia de conocimientos y recursos (Nübler, 2014).

A pesar del interés que suscita, no es objetivo de este trabajo abarcar el debate conceptual y terminológico. Aunque en muchos casos los límites no sean claros, es importante que se diferencie el desarrollo de capacidades, más centradas en un nivel institucional y en las relaciones entre el sistema educativo y productivo; del de cualificaciones, referido a un nivel más técnico de conocimientos y habilidades profesionales del individuo (Lope, 1996).

Otra diferenciación se sitúa en que el concepto de cualificación hace referencia al conjunto de conocimientos teóricos y prácticos utilizados en el desempeño de las tareas laborales y es el

³ https://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_incual.html

⁴ https://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html

utilizado por el INCUAL y, por tanto, el que aparece en el CNCP como referencia de lo que sería cada figura o ejercicio profesional. Dicho concepto está también relacionado con las trayectorias verticales y horizontales de los individuos con respecto a distintas variables como nivel de estudios, experiencia laboral, edad o sexo (Anxo, Bosch y Rubery, 2010). Mientras, el concepto de competencias iniciado en el campo educativo (Navío, 2005) pero con creciente importancia en el ámbito laboral, comprendería la competencia técnica (saber), metodológica (saber hacer), social (saber ser) y participativa (saber estar) (Fernández, 2009).

2.1.3. Inserción Laboral: Mercados de Trabajo Transicionales (MTT)

El planteamiento de los dos primeros marcos conceptuales, lleva a estudiar, en el tercero, la relación de ambos con la inserción laboral, pues tanto las políticas como la formación tienen como objetivo facilitar la transición del sistema educativo al laboral.

En este sentido, las características sociales tienen también sus repercusiones a nivel teórico, dando lugar al concepto de Mercados de Trabajo Transicionales (MTT) que tiene una gran influencia en el Modelo Social Europeo (Pérez del Prado, 2015). Este concepto representa una realidad laboral en la que existe un gran nivel de movilidad de trabajadores, distintas modalidades de empleo, flexibilidad laboral, etc.

2.1.4. Aprendizaje basado en el trabajo: FP dual

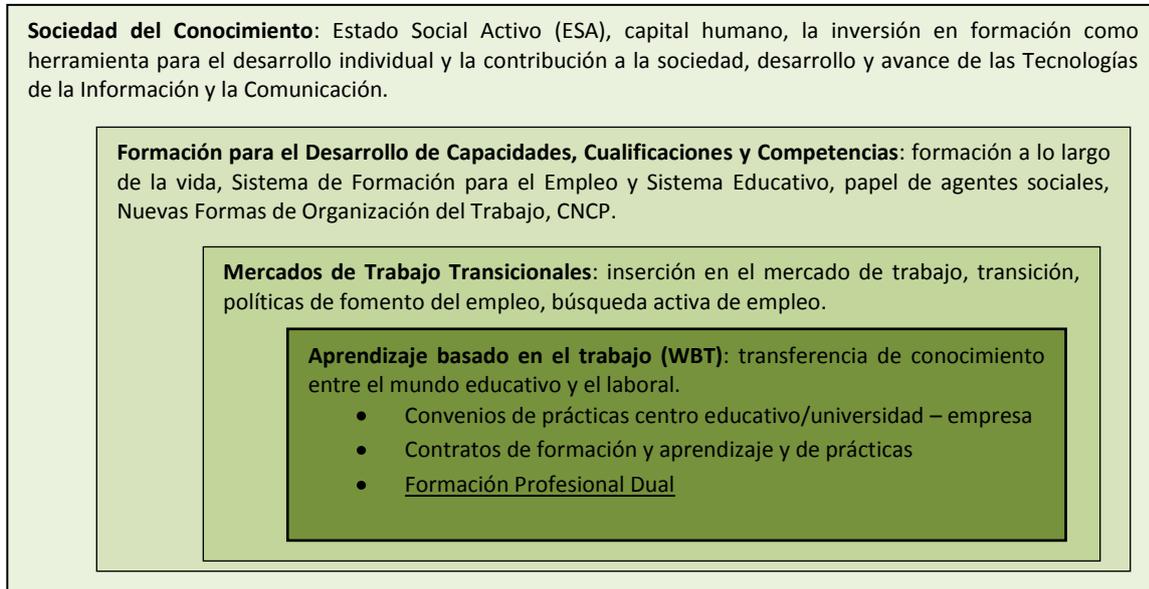
Finalmente, como marco más concreto, se encontraría el estudio de una modalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje concreta como es el *aprendizaje basado en el trabajo*. Este concepto se refiere al trabajo colaborativo que se va dando como transferencia del conocimiento en grupo en la empresa y, basado en él, la legislación contempla distintos modelos de relación entre los alumnos en formación y la empresa. Esta relación se puede dar mediante los distintos convenios de prácticas, los contratos de formación y aprendizaje y contratos de prácticas, los periodos de prueba de otros contratos y los modelos de formación profesional dual.

Estas modalidades, sobre todo las contractuales, generan distintas dificultades dando pie a sospechas de causa de precarización laboral más que como herramienta de aprendizaje. De hecho, hay indicadores que permiten afirmar que esta tipología de contratos se utilizan como otra modalidad de contrato temporal, sin prestar atención a la parte formativa y con una gestión fraudulenta (CCOO 2015).

En cuanto a la FP, se extraen determinadas problemáticas y características que diferencian el modelo Dual que se plantea en España frente al modelo europeo que se toma de referencia, principalmente el alemán. Dicho modelo debería servir como herramienta de inserción laboral de los

jóvenes, ya que fomenta la relación entre los centros educativos y las empresas, sin embargo, su aún escaso desarrollo en España plantea dificultades con distintos aspectos.

Gráfico 1. Resumen del Marco Teórico y conceptos relevantes.



Fuente: Elaboración propia

3. Metodología

La investigación se plantea en distintas fases combinando herramientas de tipo cuantitativo con herramientas cualitativas, a los efectos de esta comunicación se tienen en cuenta entrevistas a informantes clave y grupos de discusión.

3.1.1. Preguntas de investigación e Hipótesis

El proyecto plantea una serie de preguntas de investigación complejas en las que se contemplan 7 hipótesis específicas, con sus correspondientes variables, además de una hipótesis general de investigación. Consecuentemente, en este apartado únicamente se plantean las referentes a la FP Dual.

Hipótesis general: *La FP Dual, como modelo educativo que fomenta el aprendizaje basado en el trabajo, mejora la transición escuela-trabajo facilitando una trayectoria laboral con mayor éxito entendiendo este como mayor movilidad laboral ascendente, mayor nivel de inserción, mejor relación estudio-trabajo, mayor satisfacción con la formación y con el trabajo, mayores expectativas y, en general, unos indicadores laborales de mayor calidad.*

Como hipótesis específicas se plantearían las siguientes:

- *La FP Dual permite al alumnado adquirir unas competencias y cualificaciones más cercanas a las demandas de las empresas.*

- *El modelo de FP Dual español plantea ciertas deficiencias por encontrarse en un punto inicial de implementación y, por tanto, no corresponderse con factores contextuales relevantes como el tejido productivo, el prestigio de la formación profesional o el CNCP.*

3.1.2. Perfiles de trayectorias (Fase cuantitativa)

En la primera fase de la investigación se definieron los grupos de discusión en función de distintos tipos de trayectorias laborales. Para ello, se llevó a cabo la explotación cuantitativa de datos de la Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo (ECVT) y de la Muestra Continua de Vidas Laborales de la Seguridad Social (MCVL) tomando como población a las personas que hubieran tenido algún contrato de formación y aprendizaje o contrato de prácticas. En base a esta explotación, la base teórica y otras investigaciones anteriores sobre trayectorias laborales, se construyeron 3 perfiles a partir de los cuales se realizó el muestreo. Estos perfiles se diferencian en las siguientes características: edad, cantidad de contratos, nivel de formación inicial, origen social, el sector de trabajo, el tamaño de la empresa y la expectativa de trayectoria.

Además, partiendo de la base teórica ya explicada, se incluyó un grupo de discusión con personas que hubieran realizado Formación Profesional en modalidad Dual, de esa manera, aun teniendo en cuenta que en los grupos anteriores ya aparecían personas que hubieran realizado esta modalidad, por el interés específico que podía tener el estudio de la FP Dual desde el punto de vista de las trayectorias laborales de sus participantes. Dicho grupo constituye el de mayor interés para esta comunicación, aunque algunos resultados se extraigan a nivel comparativo.

3.1.3. Grupos de discusión (Fase cualitativa)

Los grupos se dinamizaron en función de un guion que contemplara todos los aspectos de la investigación y, posteriormente, se trabajó sobre las transcripciones de los debates. Para el análisis se tomó de referencia la base teórica y la bibliografía analizada sobre la temática, así como sobre la metodología de análisis cualitativo de grupos de discusión, y se elaboró un listado de conceptos e indicadores que localizar en la transcripción. Dichos conceptos se detallaron en categorías de análisis que, en función de los indicadores que aparecen en la transcripción y su significado, se van contabilizando y ordenando, gracias al software Atlas.ti.

3.1.4. Entrevistas a informantes clave

Para las entrevistas, se definieron los perfiles de informantes clave a tener en cuenta: (1) Administraciones responsables del Sistema de Formación para el empleo y del Sistema Educativo; (2) Fundaciones y asociaciones de fomento de la FP; (3) Organizaciones sindicales; y (4) Organizaciones empresariales de referencia.

En base a este planteamiento se han ido incorporando distintos perfiles especializados en el objeto de estudio dentro de los planteados en un inicio. De todas las entrevistas desarrolladas a lo largo de la investigación, son de especial relevancia para esta comunicación las siguientes:

- PIMEC.
- Fomento Nacional del Trabajo.
- Consejo General de Cámaras de Cataluña. Programa E+E.
- CCOO Cataluña. Formación Profesional y Cualificaciones.
- CCOO Federación de Industria – Negociación Colectiva.
- CCOO en la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo.
- Fundación 1º de Mayo y representación de CCOO en el Consejo General de FP.
- CCOO – Federación de Enseñanza Nacional.
- UGT. Secretaría Nacional de Igualdad y Formación Profesional.
- Instituto Catalán de Cualificaciones Profesionales.
- Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales.
- Fundación Bertelsmann.
- Fundación BCN FP.
- Consejo de la Juventud de España.

3.2. Resultados

A continuación se muestran, en primer lugar, los resultados procedentes de los grupos de discusión y, posteriormente, los referentes a las entrevistas a informantes clave. Dichos resultados provisionales de la investigación, no lo son tanto en lo que a FP Dual se refiere, al ser una de las variables más analizadas de la investigación.

3.2.1. Grupos de Discusión

Analizando los discursos de los participantes en FP Dual, la atención se fija casi exclusivamente en las referencias al periodo en la empresa. Esto, por una parte puede deberse al sesgo de la investigación (que pretende analizar el *aprendizaje basado en el trabajo*), pero por otra, indica que el gran punto y beneficio para elegir esta modalidad formativa, reside en la experiencia formativa en la empresa y en la retribución económica.

Dentro del periodo en la empresa, las referencias que hace el alumnado a las **funciones que realizan en la empresa** se pueden categorizar, con matices, en tres direcciones. Por un lado, encontramos al alumnado que es tratado como un trabajador más, con una retribución, en caso de haberla, más baja a la de otro trabajador y sin tener en cuenta que deberían estar formándolo: “Sí pero eso no es así [el cumplimiento de los convenios escuela-empresa], yo hago la misma tarea que

el compañero. Yo soy un trabajador más. Yo nunca me acuerdo de estar haciendo prácticas” (*participante M*).

Por otro, al que actúa como formador de otro alumnado de FP Dual: “me han dicho, ahora tú te encargas de llevar todo el tema de formación dual y yo llevaba todas las reuniones, cuando venían a hablar con ella [su responsable] sobre algo que había estado haciendo, a presentar informes, llevaba todo y tenía que pasarle todo a ella para que dijera «¿Qué tal todo? ¿Esto cómo va?»” (*Participante R2*).

Por último, se encontraría el grupo de alumnado que no realiza tareas relacionadas con la formación, sino auxiliares y repetitivas: “Yo estoy delante de un ordenador y también tengo que hacer pequeñas tareillas pero gran parte de mi tiempo son tareas tan tontas como llevar aguas y vasos cuando hay una reunión o hay que hacer fotocopias de tales cosas. [...] Vale que luego me enseña otras que están muy bien y que son muy útiles, pero todas las faenas tontas, que no le da la gana de hacer, me las manda a mí para que las haga” (*participante J*).

En este primer punto se observa una de las claves de la FP Dual: la **tutorización**. Parece claro que la tutorización que se realiza desde el centro educativo, salvo por el hecho de no disponer de un nivel ideal de recursos, se realiza de manera adecuada. Sin embargo, la tutorización por parte de la empresa es muy deficitaria y, aunque formalmente exista la figura del tutor de empresa, ésta no cumple con sus funciones como debería: “Es como un apoyo que va muy bien la primera semana porque en algún momento que dudas él te dice [...]. Tienes un compañero al lado que es como otro tipo de formación, y luego cuando eres compañero [...] también tienes la opción de ir formando compañeros” (*participante M*).

Así, se observa, claramente, el valor de la formación otorgada por los compañeros y no tanto la del tutor de empresa, que únicamente ejerce a nivel burocrático.

Otro de los puntos que resulta relevante de analizar es cómo **valora el alumnado el periodo en la empresa**. Para contextualizar este aspecto, conviene comentar que en el caso de la muestra seleccionada, la retribución económica era mayoritaria, si bien es cierto que en concepto de beca y no de contrato y con diferencias significativas. Muchos participantes señalan como punto fuerte, la aportación económica: “es una cosa buena porque así ya vas aplicando lo que tienes que estudiar directamente ya. Ganas un dinero, tienes currículum y así” (*participante R3*). A pesar de la opinión mayoritariamente positiva del alumnado, también aparecen críticas: “hago la misma faena que la integradora social cobrando mucho menos que ella, que hago horas que no me tocaría hacer pero no tengo queja. Además, lo hago porque quiero, porque me gusta mucho” (*participante R*).

Se puede observar cómo, el alumnado, de alguna manera, adopta un discurso de pésimas condiciones laborales bajo el argumento de adquirir experiencia y por interés del trabajo que desarrolla, hasta el punto de considerar que por estar aprendiendo y trabajando en algo que les gusta, no importa que apenas cobren por llevar a cabo un trabajo lucrativo para la empresa o que hagan horas de más.

En este contexto, se normalizan algunas **relaciones laborales** en las que se menosprecia, no sólo la figura del alumno, sino a la persona y su trayectoria laboral: “El otro día me cogió mi tutora y me dice «Fernando, estamos muy contentos contigo... estamos tan contentos que me ha dicho el Joan, el jefe, que el año que viene que venga otro chico de prácticas como tú a echarnos una mano»” (*participante F*). Este tipo de situaciones, aunque no se pueda asegurar que sean representativas, sí parecen indicar una menospreciación de la figura que va en consonancia con el bajo prestigio de la Formación Profesional.

En tercer lugar, es significativo, por ser un tema actual que persiguen las políticas educativas, comentar las referencias que se hacen a las **competencias actitudinales**, entendiendo éstas como aquellas referentes al *saber ser* y *saber estar*, más que al *saber hacer* que se correspondería con las competencias técnicas. Dichas competencias se señalan en multitud de estrategias políticas, sin embargo, es relevante señalar, cómo son percibidas por el alumnado de FP Dual: “a mí, por ejemplo, el primer mes sí que estaban muy pendientes de saber si sabíamos escuchar, si sabíamos trabajar en equipo porque hacíamos muchos trabajos en grupo y teníamos que exponerlos después. Entonces se pasaban todo el rato observando y eso eran puntos que nos daban para ser dual o no” (*participante F*).

En este sentido, se observan las competencias actitudinales como puntos para la selección de personal, pero no hay referencia a cómo se adquieren ni cuándo, incluso, en algunos casos, no se tiene una idea clara de qué son.

Por último, es interesante analizar el papel que juegan las **expectativas** en el alumnado que realiza FP Dual. Podemos encontrar distintos miedos por tener una primera experiencia profesional, pero mayoritariamente aparecen referencias a expectativas positivas con respecto al efecto de la FP Dual sobre sus trayectorias laborales: “A mí sí me han dicho que se valora bastante. Tú entras por sustituciones pero antes de coger, [...] escogen a alguien que ya haya hecho dual o que tenga experiencia. [...] El año pasado la chica que estaba haciendo dual se quedó y está trabajando ahora, también porque coincidió que hay una chica que está de baja” (*participante F*). Este tipo de referencias podría indicar que la FP Dual está sirviendo, también, como un proceso de selección de personal con costes reducidos para las empresas puesto que

se sirven de este periodo para formar y probar al alumno y, en caso de que funcione, incorporarlo en un nivel de rentabilidad muy alto.

3.2.2. Entrevistas

El primer punto a destacar del análisis de las entrevistas es el gran nivel de acuerdo en las debilidades del modelo de FP Dual en España, a la vez que la gran diferencia en señalar las responsabilidades de dichas debilidades o errores, según la organización. No obstante, como se observará en el apartado siguiente, cabe señalar que todas las organizaciones entrevistadas tienen un gran interés en este modelo de formación y, por ello, realizan un gran número de propuestas de mejora.

La primera debilidad en la que coinciden todos los agentes es en la **ausencia de un contrato adecuado a la FP Dual**. tanto las organizaciones empresariales como las fundaciones que fomentan la FP Dual, señalan la ausencia de un contrato con las características que precisarían, descartando el contrato de formación y aprendizaje, por las limitaciones en su aplicación y la gran cantidad de trámites burocráticos que hay que realizar para aplicarlo. Motivo por el cual, las becas copan la realidad de la retribución económica del alumnado, en el caso de Cataluña sólo el 19% del alumnado tiene contrato, mientras que el 81% son becas (CTESC, 2017): “no encajan demasiado bien..., primero porque normalmente la duración del periodo de alternancia de la FP Dual es inferior a los 12 meses y el contrato de formación y aprendizaje lo has de hacer por 12 meses [...] tenemos una limitación de edad también [...] otra de las cosas que no encaja bien, es una tortura, es la confección misma del contrato y os lo digo explícitamente porque me han hablado de «vía crucis»[...] me lo han descrito como un «horror burocrático»” (entrevista 14).

La siguiente limitación en la que existe un gran consenso es la **diferencia de ritmos entre los cambios en el sistema productivo y las modificaciones de los currículos del sistema educativo**: “como la FP tiene unos currículums ya más establecidos y predeterminados que se hayan hecho hace 3 años y que a fecha de hoy hay sectores que son muy dinámicos y muy cambiantes..., acercar el centro a la empresa es lo que permite esta actualización curricular o es lo que permite que tanto el profesorado como la empresa se conozcan” (entrevista 15).

En este sentido, las instituciones responsables de la adaptación y modificaciones de las cualificaciones del CNCP, como INCUAL, señalan los reducidos recursos de los que disponen para hacer frente a todos los cambios del mercado de trabajo al ritmo al que estos tienen lugar.

Siguiendo con esta línea, la FP Dual se ve como un proceso positivo pues facilita cierta permeabilidad entre los dos sistemas y, por tanto, favorece que la formación que recibe el alumnado sea lo más adaptada posible a las demandas de la empresa: “complementar la empresa esta formación, de manera que cuando finalice los estudios, el estudiante ya esté realmente preparado para incorporarse; es decir, que como mínimo ya tenga las competencias necesarias y que no requiera otro periodo de formación en la empresa” (entrevista 1). En este debate, no obstante, los posicionamientos se reparten entre quienes otorgan al alumnado la responsabilidad de formarse para adaptarse a la empresa: “la empresa quiere tener la máxima adaptación de sus trabajadores a sus procesos” (entrevista 3); y quienes otorgan a la empresa un mayor deber formador: “que como sistema pensemos que la empresa se corresponsabilice de una parte de la formación” (entrevista 2).

Seguido de este debate aparece otro punto común de dificultad para implementar la FP Dual: el **tejido productivo**. En muchos puntos, el modelo toma de referencia el modelo dual alemán, sin embargo, las diferencias en el tejido productivo entre los dos países son notables. En España, más del 95% de empresas son pequeñas (INE⁵) lo que provoca que haya muy pocas empresas que puedan dedicar personal a la formación del alumnado, más allá, hay muchas empresas que no pueden dedicar personal a la tramitación burocrática del proceso dual, pues de la formación, entendiendo que el alumno forma parte de la producción de la empresa, podrían sacar rentabilidad: “Las empresas que vienen, que nos lo comentan, muchas de ellas han incorporado al tutor de empresa porque apuestan por la FP, porque han conocido la FP y tienen una apuesta clara. Pero la mayoría... estoy pensando en PYMEs o sectores en los cuales son pequeñas empresas, difícilmente dispondrán de un tutor de empresa, porque sus dinámicas son muy rápidas y apenas sacan adelante su trabajo día a día como para que...” (entrevista 15).

De manera más breve, se pueden encontrar otras limitaciones como son la complejidad de aplicar la modalidad dual en algunas familias; la diferencia de demanda de plazas por parte del alumnado en algunos ciclos mientras que otros, más requeridos por las empresas, no tienen suficiente demanda; las complejidades de la relación empresa-escuela; los procesos de selección dentro de la FP y sus repercusiones sobre los niveles de inserción laboral, etc.

⁵ <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=299>

Multitud de puntos en los que cada organización focaliza la mejora de la FP Dual con una perspectiva, realizando propuestas de mejora que marcan la imagen que tiene cada agente de la FP Dual y que pretenden mejorar el prestigio de la misma:

“La FP Dual no es, evidentemente, ni mano de obra barata, ni nada que se le parezca, ni puede substituir trabajadores, ni cosas de estas..., ni tampoco son las prácticas que se hacían en la FP clásica que duran más horas, y este es uno de los riesgos que tenemos: que estemos sacando a los chicos de los centros de FP para que hagan unas prácticas más largas. Eso no es FP Dual.” (entrevista 14).

3.3. Algunas Propuestas

3.3.1. Relación laboral

Aunque todas las organizaciones consideran una limitación la ausencia de un contrato que se adapte a los requerimientos de la FP Dual, los planteamientos sobre qué tipo de relación empresa-alumno se debería establecer, difieren entre agentes.

Por una parte, organizaciones sindicales y fundaciones por el fomento de la FP Dual mantienen una posición firme sobre la importancia de establecer una figura laboral clara y regulada dentro del Estatuto del Trabajador. La necesidad de un nuevo contrato que se establezca con menores trámites burocráticos y que asegure que el alumno forme parte de la plantilla, en régimen de aprendizaje, con derechos y deberes propios de un trabajador.

En algunas entrevistas, incluso, se comienza a hablar de la posibilidad de incluir esta figura del alumno de FP Dual, en los convenios colectivos. Esta gestión, evidentemente, de una complejidad muy considerable, comienza a plantearse por la necesidad de clarificar tanto para el alumno como para el empresario, la relación que han de mantener y los objetivos del periodo.

Este planteamiento se une a las propuestas relacionadas con mejorar las condiciones laborales y regular la formación que se ofrece en las empresas. Como se ha visto en el análisis de los grupos de discusión, multitud de alumnado señala situaciones incorrectas, aparte de retribuciones irregulares a través únicamente de bonos de transporte, tickets-comida... Dichas situaciones, para estos agentes, se solucionarían a través de regularizar la situación en el ámbito laboral.

Por el contrario, esta posición no es común en las organizaciones empresariales pues, a pesar de admitir que no hay un contrato adecuado a la situación y que eso provoca determinadas dificultades en las relaciones con el alumno, las propuestas se dirigen a que en los convenios escuela-empresa se gestione toda la realidad concerniente a la FP Dual, pues la

diferencia entre sectores, tipos y tamaños de empresa, dificulta la creación de un contrato que resuelva la problemática. En este sentido, cobra mayor protagonismo la idea de una figura más cercana al ámbito educativo: un alumno en formación; que al laboral: un trabajador en periodo de aprendizaje. Por último, aunque no aparezca explícitamente, parece obvio que el aspecto económico tiene también relación con esta postura. Mientras que asumir un contrato sería contabilizarlo dentro del Salario Mínimo Interprofesional (707,6 €/mes) con los ajustes que fueran necesarios; la beca se regula en función del Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples (IPREM) (537,84 €/mes), significativamente menor.

3.3.2. Relación Sistema Educativo – Mercado de Trabajo

Como ya se ha señalado, los ritmos del Sistema Educativo son distintos a los del Mercado de Trabajo. Mientras que el segundo se fija en vectores de innovación, competitividad, evolución del mercado... el primero debe mantener un profesorado capaz de formar al alumnado, unos currículums estables que sigan una línea coherente entre las distintas modificaciones, buscar consenso para los cambios, seguir unas condiciones establecidas a nivel político... En este ámbito las posiciones son más diversas, pues ninguna organización parece tener completamente clara cuál sería la mejor opción. Sin embargo, las diferencias más significativas aparecen entre los planteamientos de la administración pública y los sindicatos y, por otra parte, las fundaciones de FP y las organizaciones empresariales.

La administración pública y los sindicatos responsabilizan a la empresa de la comunicación de sus demandas. Las organizaciones empresariales deberían marcar las líneas de desarrollo futuro para que las instituciones debatieran sobre las mismas y adaptasen, en aquellos puntos que considerasen oportunos, los títulos de FP. En este sentido tienen una gran relevancia las instituciones responsables de regular las cualificaciones profesionales en base a las que se organizan los títulos (INCUAL). Las organizaciones sindicales, compartiendo esta posición, reclaman también su papel de mediación entre ambos espacios pues, para la prospección de mercado podrían jugar un papel determinante

En el otro punto encontraríamos las demandas de las fundaciones de fomento de la FP y las organizaciones empresariales, referidas a la flexibilidad de los currículos. Desde este planteamiento, la evolución del mercado de trabajo es demasiado rápida como para establecer líneas de desarrollo y ajustar los títulos de FP. La solución sería flexibilizar los currículums permitiendo que la formación en las empresas se modifique en función de las consideraciones de la empresa y no tanto del plan de estudios, siempre con los mínimos de formación coherentes con la titulación.

No obstante, en este caso las fundaciones reclaman a la empresa un mayor protagonismo e interés por su parte a la hora de reclamar los perfiles profesionales pues, en muchos casos, las empresas señalan que los egresados del sistema educativo no tienen el perfil que buscan, pero tampoco se comprometen indicando qué carencias tienen.

3.3.3. Tejido Productivo

Las características del tejido productivo español provocan ciertas limitaciones en la FP Dual pues las empresas son demasiado pequeñas como para integrar, en su estructura, una figura fija de aprendiz y una figura fija de tutor, además de asumir toda la carga burocrática que supone la FP Dual.

Ante esta situación, los agentes se posicionan en distintas propuestas, en este caso considerablemente comunes. Bajo la idea de coordinar la actividad entre varias micro o pequeñas empresas, se plantean propuestas como: crear una figura de tutor común de varias empresas, trabajador de una de ellas o externo, que se encargue de la formación de los distintos alumnos de FP Dual de esas empresas; facilitar la movilidad durante el periodo de formación del alumnado entre varias empresas, de forma que pueda observar distintos puntos de un proceso productivo; responsabilizar a la empresa grande de la tutorización del alumnado, aunque su periodo se divida entre un tiempo en la empresa grande y otro en la micro o pequeña... En esta dirección, una de las fundaciones entrevistada (Salvans y Meyer-Hamme, 2017) ha publicado el libro *Cooperar para formar* presentando propuestas y ejemplos.

3.4. Conclusiones

La modalidad dual está sirviendo para aportar prestigio a la Formación Profesional, históricamente vinculada a perfiles de fracaso escolar y a trabajos de baja cualificación, tareas repetitivas y/o escasas expectativas. Este prestigio viene determinado por unos mayores índices de inserción laboral, aún en un contexto de crisis económica (70% en dual, frente al 50% de la modalidad tradicional (CTESC, 2017)). Todo ello tiene relación con el debate adecuacionista de la formación a las demandas del mercado de trabajo, dicha inserción laboral se vería positivamente influenciada por la capacidad de flexibilidad del periodo de formación en la empresa.

Además, la FP Dual parece ser un motor de adquisición de competencias actitudinales, que tanta presencia tienen durante los últimos años en los discursos institucionales y empresariales, lo cual podría tener relación con la inserción.

Sin embargo, hay multitud de aspectos que distan de ser ideales, provocados por la adaptación de un modelo determinado sin atender a las particularidades de los sistemas

educativo y productivo de España. Así, durante los periodos de formación en la empresa, tanto centros, como alumnado, como los responsables de las empresas, encuentran dificultades para determinar cómo debe ser la relación empresa-alumno, qué funciones debe cubrir la empresa como parte de la formación, qué derechos y obligaciones tiene el alumno, etc. Todo ello provoca situaciones de muy bajas condiciones laborales, además de una baja consideración hacia la figura y una escasa negociación en la relación escuela-empresa.

Muchas de las dificultades vienen dadas por la deficitaria figura del tutor de empresa, que debería ser responsable de la formación en la empresa pero que actualmente, no se corresponde con una definición clara en la práctica.

Todo ello lleva a una valoración positiva, en general, del alumnado de FP Dual, aun señalando multitud de aspectos en los que el margen de mejora es muy amplio. Aspecto éste en el que multitud de instituciones, organizaciones sindicales y empresariales y fundaciones de fomento de la FP, muestran su compromiso, voluntad y proactividad con el planteamiento de propuestas.

Referencias

- Anxo, D., Bosch, G. y Rubery, J. (2010). *The welfare state and the Life Transitions. A European Perspective*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Boyer, R. (2005). Changement d'époque... mas diversité persistante des systèmes de protection sociale. En P. Vielle, P. Pochet, e I. Cassier (2005). *L'Etat social actif. Vers un changement de paradigme*. Bruxelles: P.I.E.-Peter Lang, (pp.13-32)
- Casal, J. (1997) Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 11. Madrid: Servicio Publicaciones de la UCM.
- Casal, J., Merino, R. y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers*, 96(4)
- CCOO (2015). *El fraude de los contratos para la formación y el aprendizaje*. Madrid: Secretaría Confederal de Formación para el Empleo y Formación Sindical. (Recuperado de http://www.ateneocultural1mayo.org/comunes/recursos/99928/doc252742_El_fraud_e_de_los_contratos_para_la_formacion_y_el_aprendizaje.pdf)
- Comisión Europea (2010): *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible, e integrador*. Bruselas

- Comisión Europea. Dirección General de Investigación e Innovación (2014). *Horizon 2020, en breve. El Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. (Recuperado de http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/H2020_ES_KIO213413ESN.pdf)
- Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya – CTESC (2017). La formació professional dual en el sistema educatiu català. *Col·lecció estudis i informes, 46*.
- Dämmrich, J., Kosyakova, Y. y Blossfeld, H. (2015). Gender and job-related non-formal training: A comparison of 20 countries. *International Journal of Comparative Sociology, 56* (6), 433-459
- European Commission (2015). *Good for Youth Good for Business. European Alliance for Apprenticeships*. Brussels: Directorate General for Employment, social Affairs and Inclusion
- Fernández, E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12*(1), 151-160
- Horan, P.M. (1974). The structure of occupational mobility: conceptualisation and analysis. *Social forces, 53* (1), 33-45
- Lope, A. (1996). *Innovación tecnológica y cualificación*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Morel, N.; Palier, B.; Palme, J. (2012). *Towards social investment Welfare State? Ideas, policies and challenges*. Bristol: Polity Press
- Nübler, I. (2014). A theory of capabilities for productive transformation: Learning to catch up. En J.M. Salazar, I. Nübler y R. Kozul (eds). *Transforming economics. Making Industrial Policy for growth, Jobs and development*. Ginebra: International Labour Office, (pp. 113-150).
- Pérez del Prado, D. (2015). *Mercados de trabajo transicionales. Sobre la paternidad y tutela del concepto de flexiseguridad*. Madrid: Universidad Carlos II
- Salvans, G. y Meyer-Hamme, A. (2017). *Cooperar para formar: modelos alemanes y españoles de Formación Profesional Dual para el futuro*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.
- Schmid, G. (1998). *Transitional Labour Markets: A new European Employment Strategy*. Berlin: Foundation WZB

Spillerman, S. (1977). Career, labor market structure and socio-economic achievement. *American Journal of Sociology*, 83, 3.

Verd, J.M., López-Andreu, M. (2012). La inestabilidad del empleo en las trayectorias laborales. Un análisis cuantitativo. *Revista Española de Investigación en Sociología (REIS)*, 138, 135-148.

Formación en alternancia: 15 años de evolución del alumnado-trabajador participante en los Talleres de Empleo en Galicia

MARGARITA VALCARCE FERNÁNDEZ

Universidade de Santiago de Compostela - España

Introducción

La formación en alternancia sirve de paraguas a diferentes ofertas formativas que combinan el aprendizaje en centros formativos y de trabajo. Además de buscar los antecedentes de la Formación Profesional Dual en Alemania, Austria, Dinamarca y Suiza, también debemos considerar otros referentes en los paralelismos entre la formación reglada y no reglada en nuestro contexto territorial español y de las Comunidades Autónomas.

Nos hemos propuesto dejar constancia de algunas cifras y estadísticas descriptivas de la singularidad territorial de la Comunidad Autónoma de Galicia desde el año 2001 hasta el 2016, en lo que a alumnado participante se refiere, desagregado en hombres y mujeres, y en las cuatro provincias de Galicia, con la finalidad de mostrar su evolución positiva como programa de empleo-formación en alternancia.

Haciendo alusión al título del congreso, en los quince años que analizamos, los Talleres de Empleo integran un amplio patrimonio de «duetos» entre la formación y la producción en el ámbito local.

1. La formación en alternancia

La *formación en alternancia* está en los antecedentes de la *formación profesional dual* y, es a la vez más amplia que esta, pues no se limita únicamente a esta modalidad de formación profesional, puesta en marcha en Galicia en el año 2013 tras la autorización del primer proyecto experimental en un ciclo formativo de grado superior de Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos, implementado en el Centro Integrado de Formación Profesional Politécnico de Santiago de Compostela, en colaboración con la empresa Coremain SLU.

En el Glosario Europass (2014), se define la formación en alternancia como aquella

(...) que combina periodos lectivos en un centro educativo o formativo con otros de prácticas en un centro de trabajo. Dicha alternancia puede tener lugar en intervalos semanales, mensuales o anuales. En función del país y del estatuto aplicable, los participantes pueden tener una relación contractual con el empleador y/o percibir una remuneración. (p. 24).

En este mismo glosario se añade una nota aclaratoria en la que se afirma que “el «sistema dual» alemán es un ejemplo de formación en alternancia” (p. 24).

Por otra parte, el Real Decreto 395/2007 de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en su Art. 26 punto primero, define la *formación en alternancia* como

aquella que tiene por objeto contribuir a la adquisición de las competencias profesionales de la ocupación mediante un proceso mixto, de empleo y formación, que permite al trabajador compatibilizar el aprendizaje formal con la práctica profesional en el puesto de trabajo (p. 20).

Los Talleres de Empleo son un ejemplo de *formación en alternancia* que bien podrían servir de referente inspirador a la *formación profesional dual* actual que viene implantándose en la Comunidad Autónoma de Galicia.

2. Los Talleres de Empleo, programas públicos de formación en alternancia

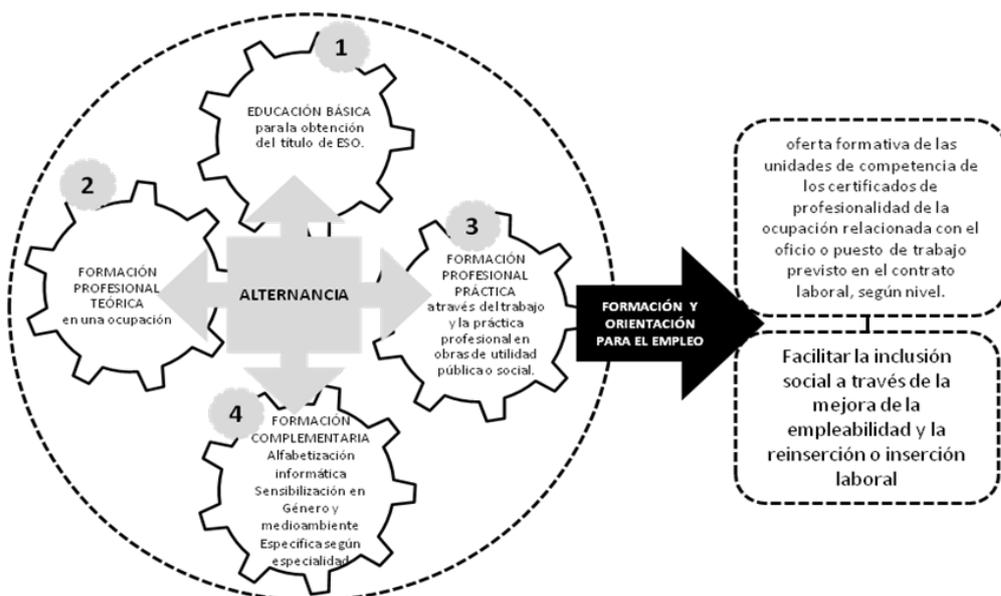
Los Talleres de Empleo tienen su referente normativo en las políticas activas, dentro del ámbito de la formación ocupacional, se enmarcan inicialmente en el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (FIP) que agrupa diversos programas destinados a cubrir las necesidades de colectivos específicos vulnerables en relación al empleo. La proyección del Plan FIP, pretende dar respuesta a la necesidad de ajustar la fuerza de trabajo a las demandas dinámicas del sistema productivo, incorporando la formación profesional en las políticas de empleo, como estrategia nuclear de inserción laboral. (Alrujas, 2005).

Dentro de la *formación en alternancia*, en España-Galicia, se incluyen los programas públicos de empleo-formación realizados por las Administraciones Públicas. El principal programa de éstos, corresponde a los Talleres de Empleo. Precedido por el de las Escuelas Taller y Casas de Oficios (en la actualidad derogados) e impregnados de su misma filosofía y concepción, son centros de trabajo y formación

promovidos por entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro (Órganos, Organismos Autónomos y otros Entes Públicos de la Administración General del Estado y de las Comunidades Autónomas; Entidades Locales y sus organismos Autónomos; Entidades con competencias en materia de promoción de empleo, dependientes de Entidades Locales y con titularidad íntegra correspondiente a estas; Consorcios; Asociaciones; Fundaciones y otras Entidades sin ánimo de lucro). (<http://emplego.ceei.xunta.gal/queson>, consultada el 20 julio de 2017).

En su caso, la *alternancia* se produce entre el aprendizaje formal a través de la formación para el empleo y el desempeño laboral por medio de la práctica en un trabajo real. Las personas en situación de desempleo que participan en ellos, adquieren sus competencias generales, específicas y transversales a través de los cuatro tipos de formación que mostramos en la Figura 1.

Figura 1. Tipos de formación proporcionada en los Talleres de Empleo.



Fuente: elaboración propia

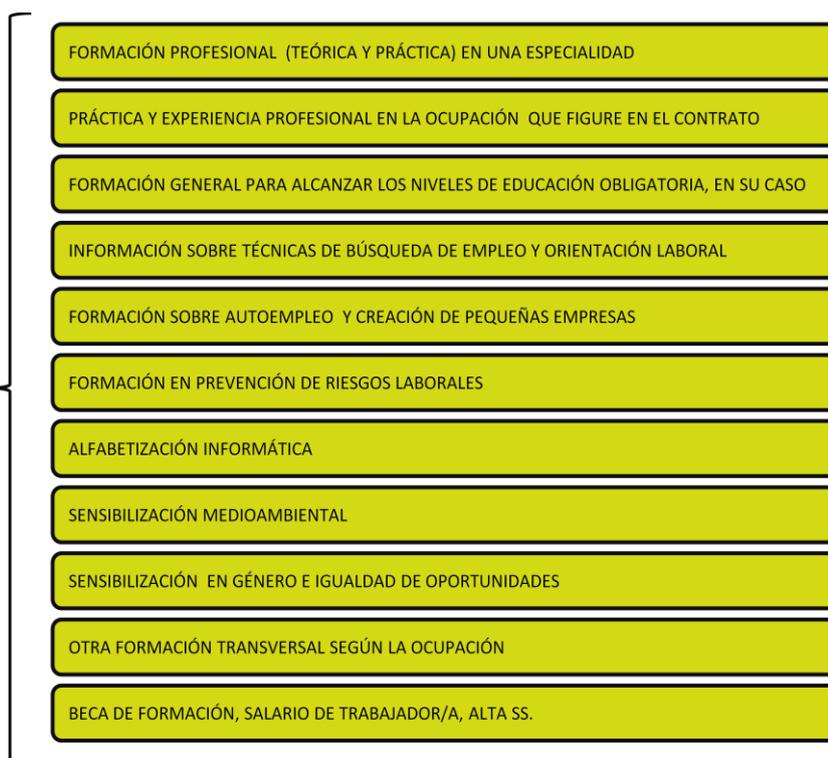
La realización de las prácticas laborales en contextos de trabajo no es solamente un factor determinante de la motivación del alumnado-trabajador (personas desempleadas jóvenes en su mayoría) sino que —además— contribuye de manera significativa a mejorar su autoestima, la cohesión grupal, el trabajo colaborativo, y la relación con la comunidad. Por estas cuestiones, nucleares en la orientación e inserción laboral, los Talleres de Empleo forman parte de las medidas de apoyo a la creación de empleo por cuenta propia y ajena. “La obra o servicio a realizar se convierte en un espacio interactivo de formación progresiva, porque la evolución normal en la ejecución de la obra va exigiendo un nivel de conocimientos cada vez más cualificados” (Xunta de Galicia, s.d.).

En los procesos de adaptación de las políticas activas de empleo a las características contextuales de la comunidad autónoma de Galicia, la actual Consellería de Economía, Empleo e Industria, responsable de planificar y promover la inserción y reinserción profesional-ocupacional de las personas en desempleo ha de ofrecer vías como la que proporciona en la orden del 8 de febrero de 2017, estableciendo las bases reguladoras de las ayudas y subvenciones del programa autonómico de Talleres de Empleo, adaptado del estatal, en la cual los define como

(...) como programas mixtos de formación e emprego que, promovidos por entidades locais, están dirixidos a mellorar a ocupabilidade das persoas desempregadas de dezaouito ou máis anos de idade, a través da súa cualificación profesional en alternancia coa adquisición de experiencia laboral, mediante a realización de obras ou a prestación de servizos de utilidade pública ou interese social.” (p. 10950).

Para los/las participantes en los mismos su concepción y ejecución suponen beneficios distintos, derivados de la alternancia: trabajadores/as participantes, dirección, docentes y personal de apoyo, y la comunidad (contexto-entorno). En la Figura 2 mostramos aquellos que obtiene el alumnado-trabajador.

Figura 2. Beneficios del alumnado-trabajador participante en los talleres de empleo



Fuente: elaboración propia, a partir de la información recuperada de la Xunta de Galicia (2017)

2.1. Duración y contenidos

El tiempo mínimo de duración de un Taller de Empleo está establecido por normativa en 6 meses y el máximo en 1 año; cada proyecto concreto dura —sin opción a prórroga— el período previsto en la resolución aprobatoria.

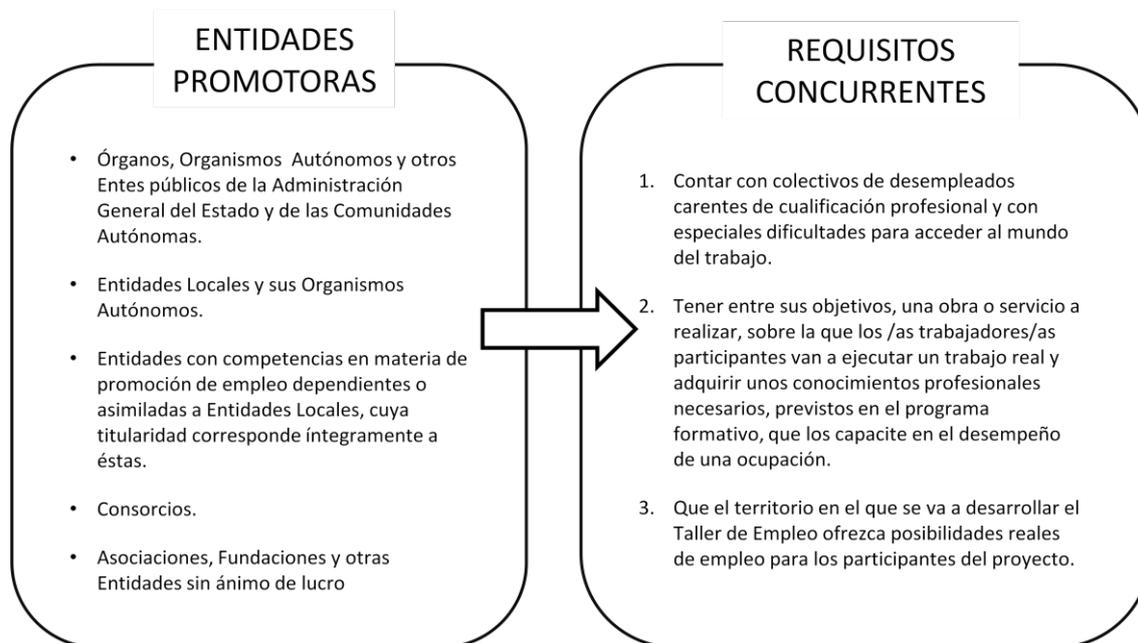
Durante su desarrollo, el alumnado-trabajador participante, suscribe un contrato con la entidad promotora, que se convierte por medio del mismo en empleadora y responsable de vigilar su cumplimiento. Desde su inicio, recibe una formación profesional ocupacional adecuada a la ocupación a desempeñar recogida en dicho contrato, alternando ésta con el trabajo y la práctica profesional en obra real. El tiempo que se dedica a la formación teórica es computado como jornada efectiva de trabajo. El referente para la selección de contenidos son los Certificados de Profesionalidad.

2.2. Promotores y financiación

Las entidades que pueden promover y desarrollar un proyecto de Taller de Empleo han de carecer de ánimo de lucro y deben contar con varios requisitos concurrentes que justifiquen la propuesta, tal como se muestra en la Figura 3. Asumiendo la financiación de diferentes conceptos de manera compartida entre el Servicio Público de Empleo (en Galicia a

través de la Consellería de Economía, Empleo e Industria), el Fondo Social Europeo y la entidad promotora.

Figura 3. Entidades promotoras y requisitos necesarios para liderar un proyecto de TE

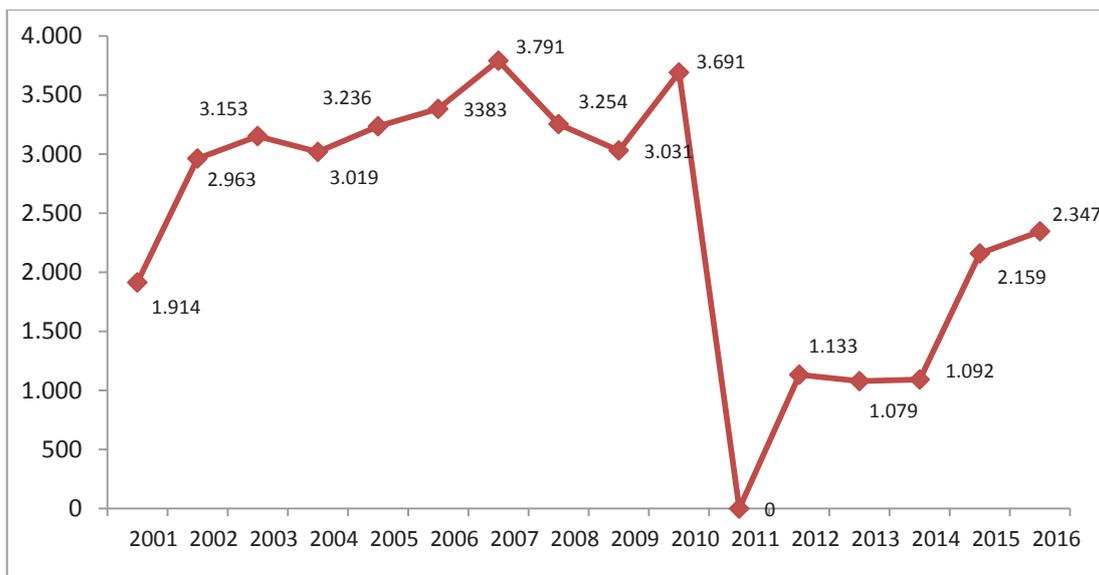


Fuente: elaboración propia, a partir de la información recuperada de la Xunta de Galicia (2017)

3. Cifras de alumnado-trabajador en Galicia

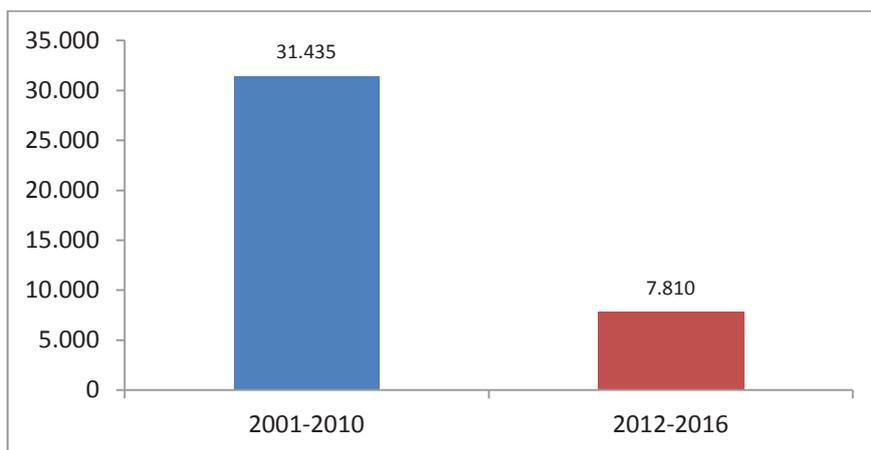
Desde el año 2001 hasta el año 2010, la realidad del programa de Talleres de Empleo en Galicia nos muestra un aumento progresivo de los/as participantes alumnos/as en los distintos proyectos, con un pequeño descenso poco significativo en el año 2004, que se visibiliza en 134 participantes menos (Gráfico 1). Esta situación evidencia dos períodos: 2001-2010 y 2012-2016 (Gráficos 2, 3 y 4).

Gráfico 1. Evolución del alumnado participante en los Talleres de Empleo de Galicia.



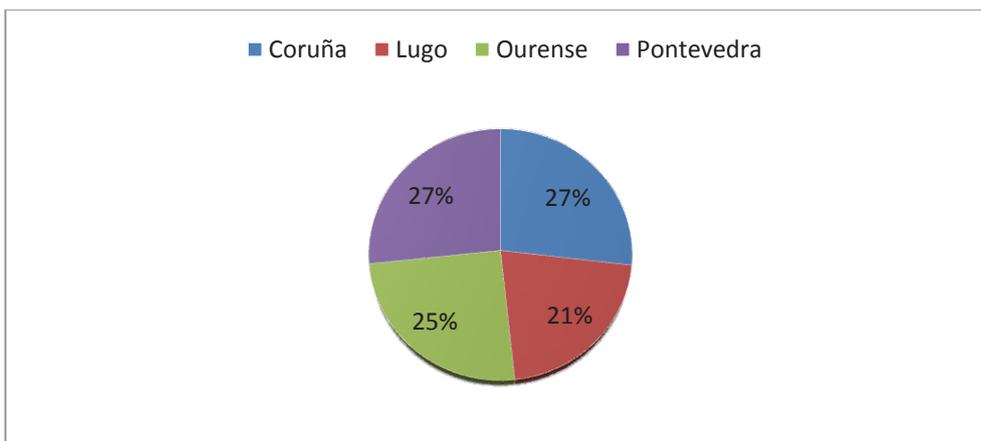
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Número de alumnos/as participantes en los Talleres de Empleo de la Comunidad Autónoma de Galicia, según periodo.



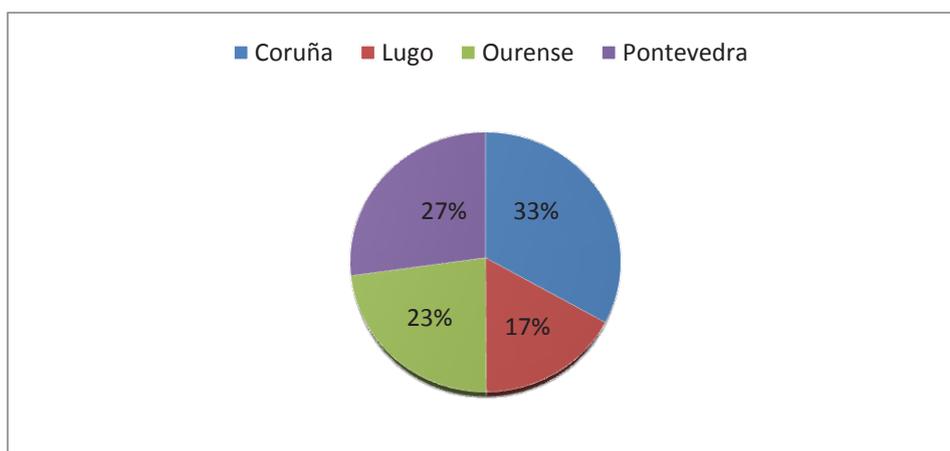
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 3. Número de alumnos/as participantes en los Talleres de Empleo de la Comunidad Autónoma de Galicia, por provincias en el período 2001-2010.



Fuente: elaboración propia.

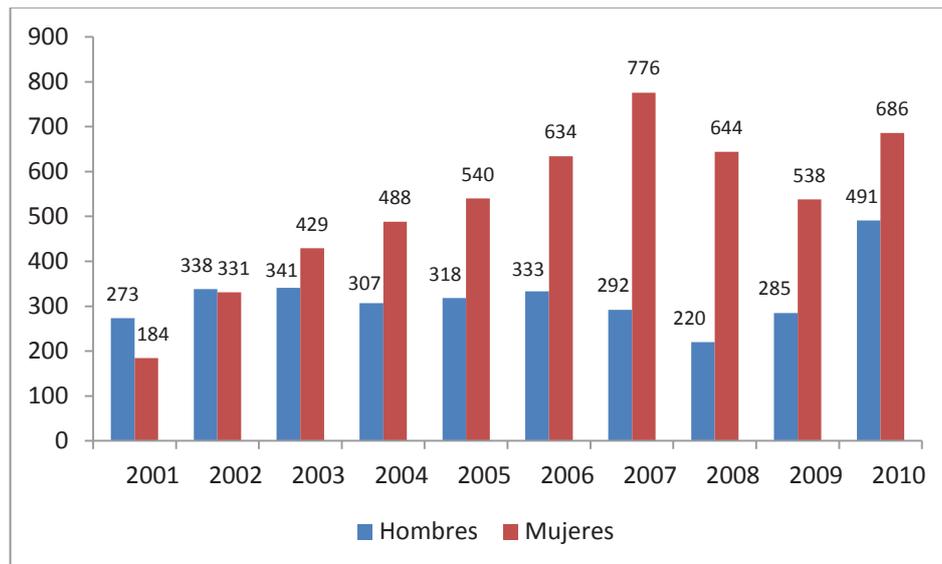
Gráfico 4. Número de alumnos/as participantes en los Talleres de Empleo de la Comunidad Autónoma de Galicia, por provincias en el período 2012-2016.



Fuente: elaboración propia.

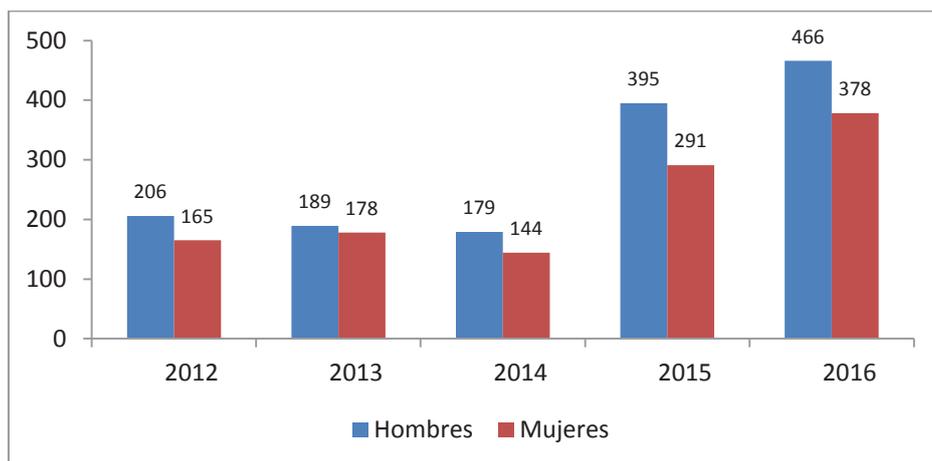
Por los que respecta a la perspectiva de género, globalmente en la Comunidad Autónoma de Galicia, pueden igualmente constatarse ambos periodos con diferencias que merecen ser estudiadas cualitativamente: desde 2002 a 2011 las mujeres superan en número al de hombres como participantes en este programa, sólo en el año 2001 es superior el número de hombres, 1.057 hombres y 857 mujeres. En el segundo período de 2012 a 2016, se invierte dicha tendencia y desciende el número de mujeres participantes frente al de los hombres (Gráficos 5 y 6, Tabla 1).

Gráfico 5. Alumnado participante, desagregado por sexo, en el período 2001-2010.



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 6. Alumnado participante, desagregado por sexo, en el período 2012-2016.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Alumnado participante en los Talleres de Empleo de la Comunidad Autónoma de Galicia, desagregados por sexo.

AÑO	AMBOS SEXOS	HOMBRES	MUJERES
2001	1.914	1.057	857
2002	2.963	1.447	1.516
2003	3.153	1.370	1.783
2004	3.019	1.169	1.850
2005	3.236	1.193	2.043
2006	3383	1158	2.225
2007	3.791	1.099	2.692
2008	3.254	953	2.301

2009	3.031	1.060	1.971
2010	3.691	1.586	2.105
2011 ⁶	-	-	-
2012	1.133	633	500
2013	1.079	608	471
2014	1.092	595	497
2015	2.159	1.169	990
2016	2.347	1.219	1.128

Fuente: elaboración propia.

Si tenemos en cuenta la participación por provincias desagregadas por sexo (Tablas 2 y 3, Gráficos 7, 8, 9 y 10), destaca en relación al cómputo global lo que sucede en la provincia de Pontevedra, única en la cual se mantiene también en el periodo 2012-2016, la tendencia a participar en los Talleres de Empleo más mujeres que hombres.

Tabla 2. Alumnado participante en los Talleres de Empleo de la Comunidad Autónoma de Galicia, desagregados por provincias y períodos.

AÑO	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	TOTALES	
2001	457	422	572	463	1.914	31.435
2002	669	770	701	823	2.963	
2003	770	783	800	801	3.153	
2004	795	593	762	869	3.019	
2005	858	718	746	914	3.236	
2006	967	716	818	882	3.383	
2007	1.068	785	872	1.066	3.791	
2008	864	647	837	906	3.254	
2009	823	610	798	800	3.031	
2010	1.177	700	946	868	3.691	
2011	0	0	0	0	-	7.810
2012	371	200	217	345	1.133	
2013	367	192	234	286	1.079	
2014	323	263	263	243	1.092	
2015	686	457	503	513	2.159	
2016	844	194	570	739	2.347	
TOTALES	11.039	8.050	9.639	10.518	39.245	39.245

Fuente: elaboración propia.

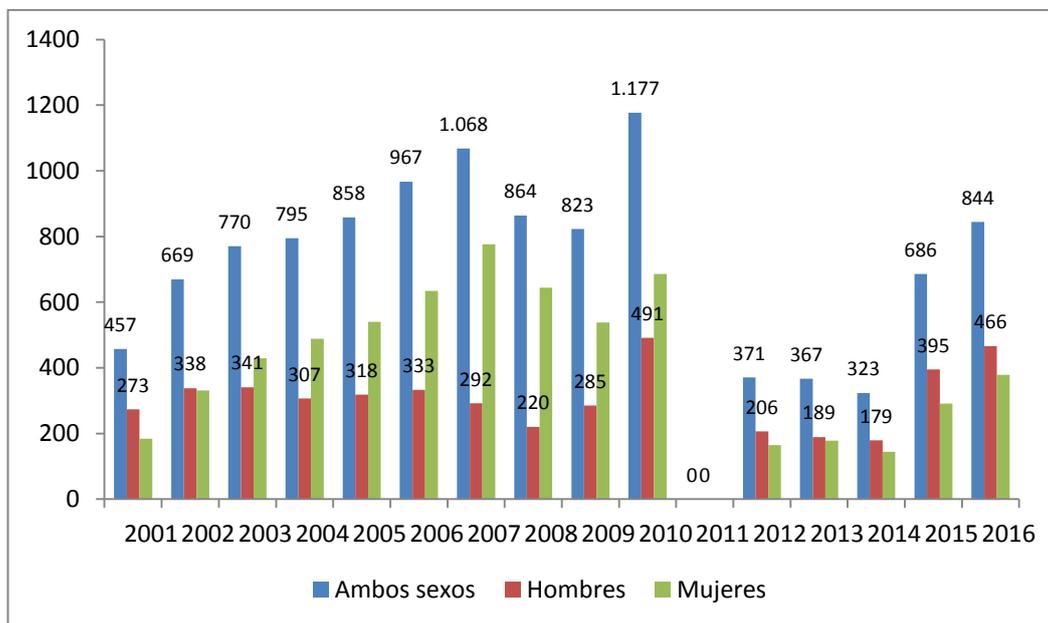
Tabla 3. Alumnado participante en los Talleres de Empleo, desagregados por sexo y provincia.

⁶ En el año 2011 no se convocaron plazas en los Talleres de Empleo.

AÑO	CORUÑA		LUGO		OURENSE		PONTEVEDRA	
	H	M	H	M	H	M	H	M
2001	273	184	246	176	276	296	262	201
2002	338	331	417	353	339	362	353	470
2003	341	429	388	395	388	412	254	547
2004	307	448	272	321	340	422	250	619
2005	318	540	328	390	303	443	244	670
2006	333	634	306	410	312	506	207	675
2007	292	675	302	483	279	593	226	840
2008	220	644	269	378	266	571	198	708
2009	285	538	274	336	291	507	210	590
2010	491	686	347	253	452	494	296	572
TOTALES	3.198	5.109	3.149	3.495	3.246	4.606	2.500	5.892
2012	206	165	137	63	132	85	158	187
2013	189	178	126	66	150	84	143	143
2014	179	144	168	95	142	121	106	137
2015	395	291	286	171	274	229	214	299
2016	466	378	115	79	320	250	318	421
TOTALES	1.435	1.156	832	474	1.018	769	939	1.187

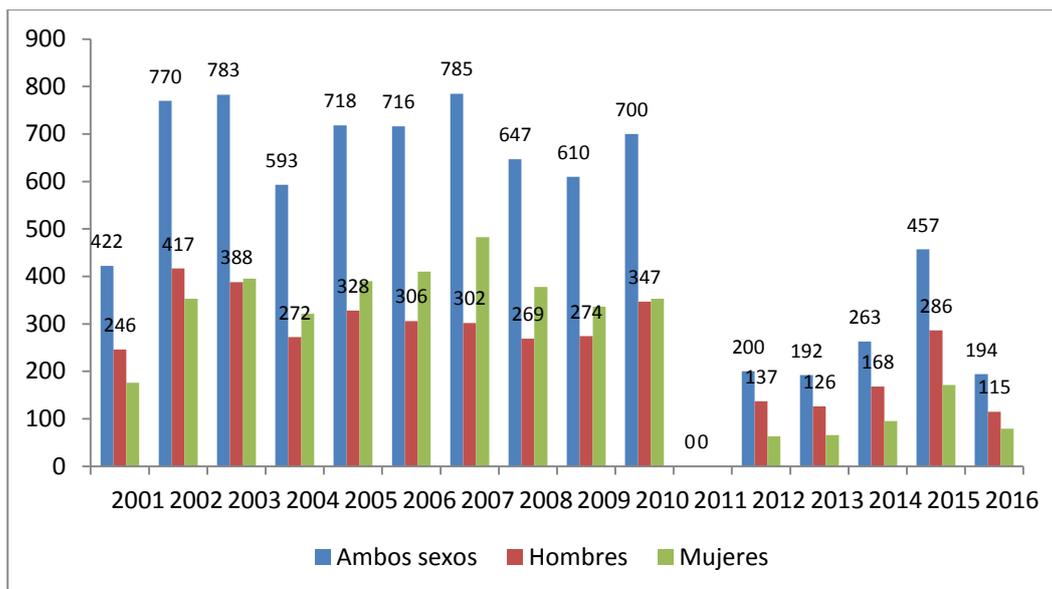
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 7. Alumnado participante en los Talleres de Empleo en la Provincia de Coruña, desagregado por sexo.



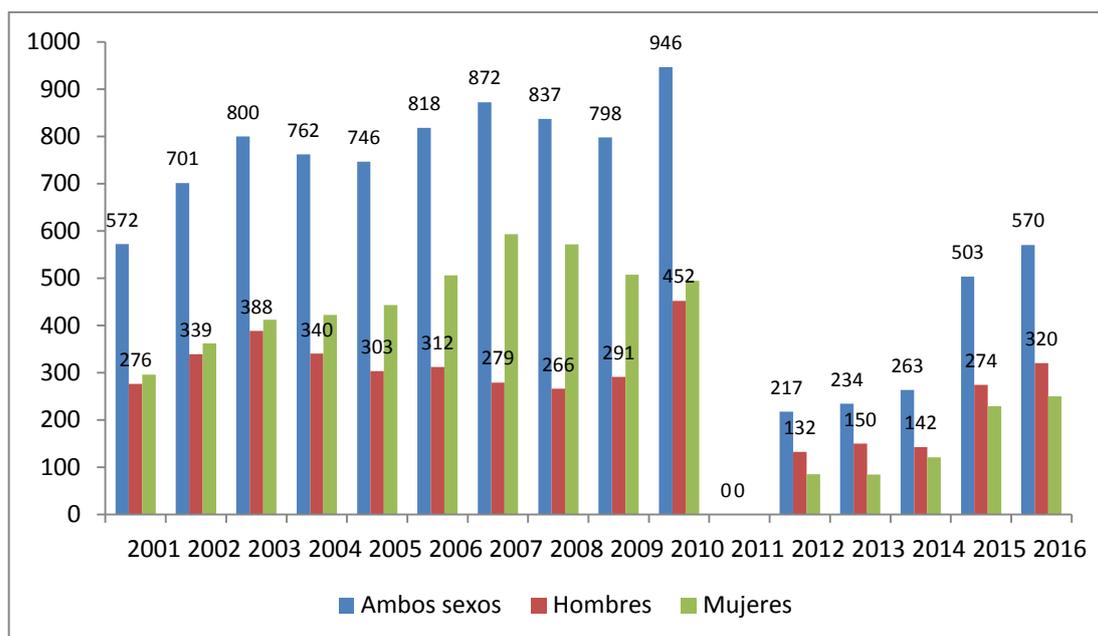
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 8. Alumnado participante en los Talleres de Empleo en la Provincia de Lugo, desagregado por sexo.



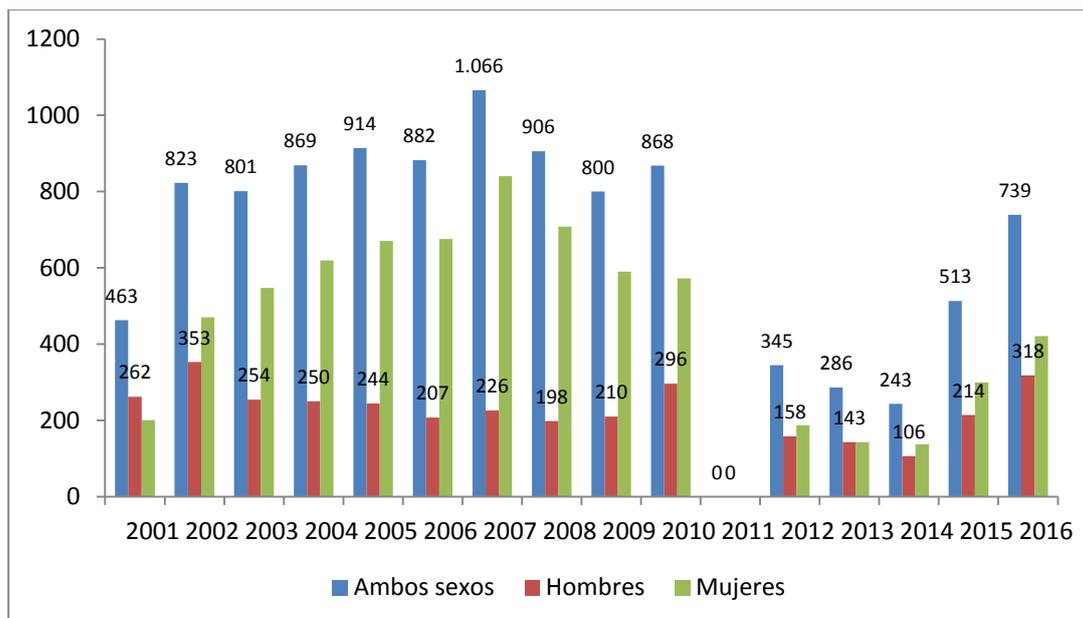
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 9. Alumnado participante en los Talleres de Empleo en la Provincia de Ourense, desagregado por sexo.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 10. Alumnado de los Talleres de Empleo en la Provincia de Pontevedra, desagregado por sexo.



Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

La *formación en alternancia* es anterior a la formación profesional dual y, aún reservando la denominación de «formación profesional dual» para un modelo diferenciado, no existen elementos substantivos que lleven a afirmar que ésta no es formación en alternancia.

Por lo que respecta a la gestión del programa de Talleres de Empleo en Galicia, en relación a los/as participantes alumnos/as, lo primero que concluimos es la existencia —en estos quince años— de dos períodos, diferenciados en términos de inversión, y de número de personas beneficiarias. En ambos se aprecia también la desigual presencia entre mujeres y hombres: mientras que en el período 2001-2010 se evidencia un mayor número de mujeres, en el periodo de 2012-2016, se reducen considerablemente las cifras y se invierte la tendencia, superando los participantes hombres en número a las participantes mujeres. Esta panorámica diferenciada podría estar relacionada con las políticas públicas de género y empleo en cada uno de los dos períodos en los cuales hemos analizado la realidad de la participación de trabajadores/as en los Talleres de Empleo en la Comunidad Autónoma de Galicia. Únicamente la Provincia de Pontevedra, mantiene en el segundo período la superioridad de las mujeres en número de participantes cada año de ejecución del programa.

Aun habiendo aumentado las cifras de desempleo, en el año 2009 el cambio de Gobierno en Galicia, y probablemente el impacto de la crisis económica en las políticas públicas, constata un antes y un después en dicho programa, produciéndose una caída de alumnado extrema (0 proyectos en 2011); A partir de este mismo año y hasta el final del

período estudiado, parecen recuperarse lentamente las cifras de participación, sin que hasta la fecha puedan equipararse a las obtenidas durante los años 2001-2011. Lo mismo sucede cuando desagregamos la información por provincias, en las cuatro provincias gallegas se confirma lo anterior.

Referencias

Alrujas, J. A. (2005). Los Programas de Formación/Empleo: Medida Singular del Eje de Formación de las Políticas Activas de Mercado de Trabajo en España. *Trabajo*, 16, 189-208

Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy*. Luxemburgo: Publicaciones de la Unión Europea.

Instituto Galego de Estatística (2017). Consultado en <https://www.ige.eu/igebdt/selector.jsp?COD=276&paxina=001&c=0203002> [20 de mayo de 2017]

Logotipo del Taller de Empleo Molí de Baix VI [fotografía]. Recuperada de <http://www.massamagrell.es/es/report/seleccion-personal-directivo-docente-apoyo-del-taller-empleo-moli-baix-vi>

Orde do 10 de xaneiro de 2013 pola que se autoriza un proxecto experimental de formación profesional dual do ciclo formativo de grao superior de Sistemas de Telecomunicacións e Informáticos no CIFP Politécnico de Santiago, en colaboración coa empresa Coremain, S.L.U. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 11, de 16 de xaneiro de 2013.

Orde do 8 de febreiro de 2017 pola que se establecen as bases reguladoras das axudas e subvencións para os obradoiros de emprego dentro dos programas mixtos de emprego e formación da Comunidade Autónoma de Galicia, e se convocan para o ano 2017. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 44, de 3 de marzo de 2017.

Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 87, de 11 de abril de 2007.

Xunta de Galicia (2017). Guía de Escuelas Taller. Consultado en <http://emplego.ceei.xunta.gal/que-son> [20 de mayo de 2017]

Oferta e demanda de FP-DUAL nun contexto de crise económica

XESÚS FERREIRO NÚÑEZ

CIFP Politécnico de Lugo - España

1. Introducción

A Formación profesional (FP) revalorizouse socialmente de maneira expoñencial nos últimos anos, como indican os datos de matrícula do último curso. Esta revalorización ten as súas raíces no recoñecemento social respecto da alta inserción laboral, alcanzando maior relevancia, se cabe, no contexto de crise socioeconómica que vén atravesando a sociedade galega. Este prestixio acadouse no conxunto do Estado, segundo os *datos de avance* ofrecidos polo Ministerio de Educación, Cultura e Deporte. No curso 2016-2017 constátase un incremento notable de matrículas respecto do curso anterior, especialmente na FP Básica (+11,9%) e na FP de Grao superior (+7,55%), cun total de 793.499 matriculados (MECD, 2017).

Confírmase un cambio de modelo educativo ao achegármonos ao pretendido 60% de persoas formándose profesionalmente, namentres que o que resta o fai en estudos universitarios. Un bo exemplo deste trabase produciuse xa no curso 2015-2016, con 767.528 alumnos e alumnas matriculadas en FP no conxunto do Estado, alcanzando case o dobre respecto das cifras acadadas dez anos antes. Ao inicio da crise económica a situación da opcionalidade situábase, aproximadamente, en metades.

No momento álxido da profunda recesión económica, a FP chegou a ser considerada unha liña estratéxica de cohesión social (Blas, 2010) ou mesmo unha *parte substancial da solución europea á competencia mundial* (Lorente, 2011). A medida que foi mudando a situación da economía esas ideas-forza, creadoras de elevadas expectativas sobre a FP, minguaron en intensidade e número nos medios de comunicación de masas, coa súa correspondente incidencia na opinión pública.

2. As orixes normativas recentes

As orixes da FP actual achámolas na Lei xeral de educación de 1970, derogada pola Lei Orgánica xeral do sistema educativo, en 1990, que se desenvolveu mediante varias disposicións normativas. A máis relevante foi o Real Decreto 676/1993, que establecería normas xerais sobre títulos de FP. En Galicia concretábase no Decreto 239/1995, de 28 de xullo, polo que se establecía a ordenación xeral das ensinanzas de FP e as directrices sobre os seus títulos. Á modalidade ordinaria engadíronselle vías formativas e outras para a

acreditación de coñecementos e competencias e experiencia laboral a través de diferentes mecanismos. A seguinte norma significativa é a Lei Orgánica 5/2002 das cualificacións e da FP que incorpora o discurso emanado do Cumio de Lisboa do ano 2000 e, aínda que non é unha norma xeral do sistema educativo, foi capital para o seu desenvolvemento. Como obxecto fundamental ten a organización dun *sistema integral de formación profesional, cualificacións e acreditación* (art. 1º), concretadas nas *ensinanzas propias da formación profesional inicial, as accións de inserción e reinserción laboral dos traballadores, así como as orientadas á formación continua nas empresas* (art. 9).

A Lei Orgánica de educación de 2006 (LOE), vixente en moitos aspectos para a FP, e que a desenvolve o Real Decreto 1538/2006, introduce a consideración de ensinanza superior dos ciclos de Grao superior (art. 3.5 e 8.1). Ademais, establece a FP-inicial como obxecto da súa competencia, a posibilidade de impartición en centros educativos e en Centros integrados de formación profesional (CIFP) e maior flexibilidade no acceso e mobilidade entre niveis educativos. Porén, nesta norma reitérase a estrutura básica de Técnico e Técnico Superior como títulos que acreditan as cualificacións desde o sistema educativo (LOE, art. 4.1.) e fixa o número inicial de familias profesionais -26-, derivado do regulado no Catálogo Nacional das Cualificacións Profesionais.

Finalmente, cabe dicir que a Lei Orgánica 5/2002, define os CIFP como aqueles centros *que impartan todas as ofertas formativas* (art. 11.4), definición que aparece logo recollida de maneira sucinta na propia LOE e na norma que a desenvolve -Real Decreto 1538/2006-. Neste tipo de centros é onde se desenvolve maioritariamente a FPdual.

3. A FPdual e os primeiros proxectos en Galicia

A citada revalorización social da FP neste período foi acompañada, desde a administración pública e as organizacións empresariais -en menor medida desde as sindicais-, de reiteradas mensaxes dirixidas a mirármonos en sociedades onde é prevalente este tipo de formación. Bo exemplo disto foi o elevado número de persoas licenciadas que retomaron a FP durante os anos de maior crueza da crise. Pero tamén as que se matricularon en escolas de idiomas co obxectivo de emigraren, particularmente cara Alemaña, demanda que diminuíu considerablemente nos últimos cursos. As mensaxes contiñan como referente de prestixio, case en exclusiva, o modelo alemán e, en particular, a *Formación profesional dual (FPdual)*. Esta modalidade de FP está amplamente testada en Alemaña e, desde hai anos, é obxecto de estudo (Lauterbach e Lanzendorf, 1997; Rego et al, 2015). Ten a súa correspondencia tamén noutros países da contorna como Austria ou Suíza, aínda que de implantación algo máis tardía.

Como colofón a todo isto, no ano 2010, a OCDE recoñeceu de maneira explícita a valía do sistema de FPdual alemán, de tal xeito que a Comisión Europea, que xa viña reclamando intensificar a formación nos centros de traballo, aconsellou a súa implantación en toda a UE.

Con todo, xa afirmabamos en traballos anteriores que as mensaxes transmitidas obviaban, case sempre, as diferenzas culturais e sociohistóricas (Ferreiro-Núñez, 2014). No caso que nos ocupa semella que as diferenzas non só se advertían no plano teórico, senón que se materializan na praxe da pretendida transferencia do modelo alemán a España, onde non se tiveron en conta as disimilitudes reais existentes entre estruturas sociais, educativas, culturais e empresariais. Deste xeito, achégase máis a unha FP *a dúo*, que *dual* (Echeverría, 2016). Existen procesos históricos-culturais moi enraizados, como pode ser a predominancia da formación teórica sobre a práctica ou do modelo de formación na escola sobre o de formación na empresa (Homs, 2016).

Respecto do que acontecía no Estado español, as miradas dirixíanse con insistencia cara ao exemplo vasco, por seren pioneiros na década dos noventa cunha experiencia próxima ao que coñecemos agora como FPdual, aínda que con dificultades na súa implantación. Nos últimos anos está a desenvolverse un proxecto de formación en alternancia, experimentado con bastante éxito e implicación dos axentes sociais.

Coa ollada posta nos países da contorna europea e valéndose de resultados dos informes PISA, no contexto de profunda crise económica, as autoridades educativas españolas redefinen o marco normativo do sistema educativo. Promulgan con escaso consenso a Lei Orgánica para a mellora da calidade educativa (LOMCE, 2013). No contexto de debate previo, impúlsase a “modernización” da FP, estendéndose coa FPBásica ou formación aplicada dentro da ESO para o alumnado que manifeste dificultades na vía máis académica. A alumna ou alumno será proposto polo equipo educativo para cursar a FPBásica en caso de que persistan as dificultades académicas e teña 15 anos cumpridos. O obxectivo que se persigue é que ao tempo obteña o título de ESO que lle permita acceder a un ciclo de grao medio e/ou o de FPBásica, formación que está inserida no Sistema Nacional de Cualificacións. Deste xeito dualizouse o título de ESO entre a vía que permite acceder ao Bacharelato e ciclos por unha banda e a que permite só acceder a ciclos de grao medio.

No Real Decreto 1529/2012, de 8 de novembro, polo que se desenvolve o contrato para a formación e a aprendizaxe e se establecen as súas bases, é onde se define a FPdual como a *actividade formativa inherente aos contratos para a formación e a aprendizaxe* (art. 3.2). A grandes trazos, podemos dicir que é un conxunto de accións formativas e de emprego co

obxecto de cualificar profesionalmente a persoas nun réxime de alternancia “integral” de actividade laboral nunha empresa coa actividade formativa recibida no marco do sistema de FP para o emprego ou do sistema educativo. Desenvólvese en calquera das cinco grandes modalidades: con participación da empresa, en exclusiva no centro formativo, en exclusiva na empresa, na empresa e no centro de formación e compartida entre o centro e a empresa, sendo esta a prevalente. Materialízase a través de convenios entre os centros formativos e a empresa ou entidades supraempresariais -fundamentalmente asociacións sectoriais de servizos, comercio ou industria- nas que o alumno ou alumna é contratado ou lle conceden unha bolsa de estudos, sendo esta última vía a predominante. Está dirixida a menores de 29 anos, cunha duración de entre un e tres anos e co tempo de traballo efectivo fixado entre un 75% e un 85%, todo isto con algúns matices. O alumnado que finaliza positivamente a formación prevista no contrato poderá obter o Título de FP, o Certificado de profesionalidade, a Certificación educativa dos módulos cursados do Título ou a Acreditación parcial acumulable, se existise correspondencia cun ou varios módulos dos Certificados de profesionalidade.

En Galicia instituíuse a FPdual de maneira experimental en 2013, mediante a autorización de “proxectos”, con referencia no Real Decreto 1529/2012 (art. 2.2, 2.3) e no Decreto 114/2010, polo que se establece a ordenación xeral da FP do sistema educativo. O primeiro de carácter experimental foi un ciclo formativo de Grao superior en Sistemas de telecomunicacións e informática que se dera a coñecer na prensa como proxecto empresarial de FPdual en Galicia. Logo seguíronlle outros ciclos formativos de diversas familias profesionais: carrozaría, química industrial, restauración e cociña e gastronomía. Establecéronse mediante a modalidade de *alternancia da actividade laboral retribuída* para un dos ciclos (Orde 10/01/2013), outro a través de *contrato de formación e aprendizaxe* e tres cun *réxime de bolsas* de formación (Orde de 26/07/2013), con poucas empresas implicadas.

4. Oferta e demanda de FPdual en Galicia nun contexto de crise económica

Os inicios da implantación desta modalidade de FP en Galicia produciuse con cinco ciclos, cun total de 75 prazas. Xa naquela altura observamos a baixa demanda ao peche do prazo de solicitudes: só nun dos ciclos se cubriran as prazas ofertadas e se xerara unha importante lista de agarda, noutro apenas houbo lista de agarda, noutro non se chegaran a cubrir as prazas e, finalmente, en dous a demanda foi menor do 50% (Ferreiro-Núñez, 2014).

Partindo da situación inicial, a evolución da implantación da FPdual en Galicia podemos verificala a partir do número de convenios asinados entre a administración educativa e as diferentes entidades públicas e privadas e os ciclos ofertados nesta modalidade. Os datos

recóllense desagregados por nivel de ciclo e anualidade, de maneira sucinta, na seguinte táboa:

Táboa 1: Convenios para ciclos de FPdual 2013-2017

Convenios//anualidade	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Ciclos de Grao superior	2	6	6	16	50	80
Ciclos de Grao medio	3	7	7	4	9	30
Ciclos de FPBásica		2		2	1	5
Total convenios asinados	5	15	13	22	60	115

Fonte: Elaboración propia. Consellería de Cultura, Educación e OU

Obsérvase que no presente curso, o sexto de instauración da FPdual en Galicia, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria asinou sesenta convenios para un total de vintenove ciclos nesta modalidade –algún deles en diversos centros-. Destes, implántanse por vez primeira dezaseis, para os que se ofertaron un total de algo máis de oitocentas prazas. O incremento de prazas é considerable (31,6%), máis os datos indican que o verdadeiro aumento da oferta se produciu neste ano 2017, entre renovacións e implantacións. Até o de agora non houbo a progresión que cabería agardar no contexto da crúa crise económica, a teor das expectativas xeradas respecto desta modalidade formativa; de feito, Galicia ata o de agora non destacou neste sentido (Brunet e Böcker, 2017). A verdadeira novidade desta edición foi a posta en marcha de ciclos de dobre titulación en tres CIFP, un en cada provincia. Por outra banda, continua a modificación de ciclos con baixa demanda no réxime ordinario presencial ou de adultos que pasan a outras modalidades, entre elas a dual.

Unha vez exposta a oferta realizada pola Consellería de Educación e OU imos deternos na demanda sentida e/ou expresada da poboación á que vai dirixida a FPdual. Os datos das convocatorias realizadas con anterioridade indican que na primeira adxudicación do mes de xuño vense producindo, con carácter xeral, unha demanda menor da que cabería agardar.

Para unha pequena análise detémonos primordialmente na convocatoria efectuada para o curso 2017-2018, na que tamén se produciu menor demanda da que cabería no primeiro prazo fixado pola autoridade educativa, incluso para os deseños de itinerarios de dobre titulación. Esta opción debería ser sumamente atraente para mozos e mozas nun contexto de crise socioeconómica. Para esta análise tomamos a información da propia administración educativa e a aparecida no xornal El Progreso.

Na convocatoria para o curso presente curso, 2017-2018, ofertáronse para Galicia un total de 1182 ciclos dos cales, como xa se dixo, 29 se corresponden coa FPdual. As prazas por ciclo van desde as 7 até as 20, cunha duración total dos proxectos que vai desde os dous aos tres cursos, todos eles “remunerados” mediante bolsa. A oferta realizouse no período ordinario -a diferenza dos primeiros proxectos experimentais que foran ofertados en convocatorias extraordinarias- con publicación no DOG do 21 de xuño (Orde do 13 de xuño) e na Web da Consellería e nos medios de comunicación un día despois, particularmente en El Progreso. Este xornal publicaba: *Educación abre 5 ciclos de FP dual, con formación remunerada*, con referencia á Provincia de Lugo, un titular ben atraente para calquera persoa.

Establecíase para a convocatoria un prazo de oito días, que remataba o 30 dese mesmo mes. O día 10 de xullo a Consellería publica unha ampliación do prazo de solicitudes, sen data límite -que, en sentido estrito, constitúe un novo prazo-, para 15 ciclos dun total dos 29 ofertados inicialmente, entre eles, os tres de dobre titulación. É dicir, máis do 50% dos ciclos ofertados non cubriron as prazas no primeiro período fixado. Déronse casos onde se presentou unha soa solicitude. Un mes despois de iniciado o primeiro prazo, o 22 de xullo, o mesmo diario lugués titula: *Los directores de centros con FP dual en Lugo confían en cubrir todas sus plazas* (El Progreso, 22/7/2017). Facíase así eco da dificultade para cubrir as prazas ofertadas nos cinco novos ciclos de FPdual da Provincia de Lugo. Atribúen os mandatarios dos centros educativos esta dificultade ao déficit de información e á premura de prazos.

Os datos desta convocatoria confirman o que viña acontecendo nas anteriores, a demanda irregular en ciclos de FPdual no conxunto de Galicia. Así, un ano antes os medios de comunicación tamén daban conta da existencia de prazas libres en máis dunha decena de ciclos, algún deles na cidade de Lugo, despois de cumprirse o prazo estipulado (El Progreso, 4/7/2016). Esta tendencia dáse desde o primeiro ano de implantación da FPdual cando a oferta é en período extraordinario, pero tamén cando se realiza en período ordinario.

Certamente, é este un feito que chama a atención de profesionais da docencia ao producirse nun momento como o que está atravesando a sociedade galega, con cifras de paro xuvenil que se sitúan arredor do 35% -verán de 2017-, poboación á que se dirixe especificamente a FPdual. Pero se botamos unha ollada retrospectiva sobre os anos máis duros da crise económica atopamos datos máis desoladores que refiren situacións dramáticas, tal é o caso do ano 2012 (45,48%) ou do 2013 (49,2%), sen diferenzas apreciables entre mozos e mozas. Sirva como dato comparativo da situación a media europea de desemprego xuvenil do ano 2012, menos da metade, o 22, 8%.

5. Para concluírmos

Á vista do acontecido na curta experiencia de implantación de ciclos de FPdual en Galicia, cabe interrogármolos sobre que é o que falla para que esta modalidade non resulte máis atraente a mozos e mozas en idade de formarse: Por que non hai unha forte demanda de solicitudes no prazo fixado cando a realización dun ciclo de FPdual conleva remuneración? Falla o enfoque? Falla a difusión da oferta? Falla a engranaxe administrativa e o procedemento seguido? Debería haber un período máis longo de difusión, solicitude e selección?

No contexto que vimos describindo hai voces que apuntan a varios factores para que a FPdual non teña o mesmo pulo social que ten noutros países, entre os que cabe destacar (Marhuenda-Fluixá et al, 2017; Echeverría, 2016; Rego et al, 2015):

- Un concepto impreciso ao considerala unha FCT ampliada e, por tanto, alterna en vez de integrada.
- A carencia dun marco normativo único no conxunto do Estado ou cando menos coordinado, mesmo se alude á existencia de dispersión normativa.
- O reparto de competencias entre *emprego* e *educación*, tanto no goberno central coma nos autonómicos.
- O reducido tamaño das empresas e a ausencia decidida de implicación empresarial -tamén sindical-.
- A cultura existente nos corpos docentes dos centros formativos.
- As baixas expectativas laborais das persoas formadas en FPdual na propia empresa.

Pero tamén se pon o acento na case exclusiva oferta de *proxectos* ou na remuneración mediante bolsas, con referencia ao salario mínimo interprofesional, realizada en proporción ao tempo de traballo efectivo e non “netamente formativo”, cando a totalidade debería ter a consideración de formativo.

Finalmente, desde os centros educativos alúdese con frecuencia á dificultade de promocionar coherentemente a oferta de FPdual ao moverse con prazos excesivamente curtos, tanto en períodos extraordinarios coma ordinarios. Tamén se refiren á cultura predominante do ou da “estudiante” e non do ou da “aprendiz”, incluso reflectida na propia normativa, ou ás reticencias do sector empresarial e do conxunto do profesorado a implicarse na implantación de ciclos por considerala complexa.

Referencias

Blas, F. de A. (2010). *La formación profesional para la cohesión social: El caso de España*. Documento de traballo 41. Madrid: Fundación Carolina.

- Brunet, I. e Böcker, R. (2017). El modelo de formación profesional en España. *Revista Internacional de Organizaciones*, 18, 89–108.
- Consellería de Educación e ordenación universitaria (2017). Formación profesional dual en Galicia. En <http://www.edu.xunta.es/fp/formacion-profesional-dual-en-galicia>. Consultada o 3 de setembro de 2017.
- Decreto 239/1995, do 28 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral das ensinanzas de formación profesional e as directrices sobre os seus títulos.
- Decreto 114/2010, do 1 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo de Galicia.
- Echeverría, B. (2016). Transferencia del sistema de FP Dual a España. *RIE*, 34 (2), 295-314.
- El Progreso. Consultas en elprogreso.galiciae.com realizadas sobre noticias aparecidas o 4/7/2016; 22/06/2017; 22/07/2017.
- Ferreiro-Núñez, X. (2014). La Formación Profesional Dual en Galicia. Estado de la cuestión. En García, P. e Belmonte, M. L. (Coords.). *Retos educativos actuales en la formación del profesorado* (pp. 113-122). Actas do II Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado (CIFOP). Murcia: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
- Homs, O. (2016). La implantación en España de la formación profesional dual: perspectivas. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 7–20.
- Lauterbach, U. e Lanzendorf, U. (1997). El sistema dual de formación profesional en Alemania: funcionamiento y situación actual. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 30, 51-68.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiación de la reforma educativa y de la reforma experimental de las enseñanzas medias.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Lorente García, R. (2011). Configuración de las políticas europeas de formación profesional ante las nuevas demandas del mercado laboral. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (2), 357-369.

- Marhuenda-Fluixá, F.; Chisvert-Tarazona, M. J.; Palomares-Montero, D. e Vila, J. (2017). Con d de dual: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional. *Educar*, 53/2, 285-307.
- MECD (2013). *Propuestas para la mejora de la calidad educativa*. LOMCE. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MECD 2017: *Datos Avance. Estadística de Enseñanzas no universitarias del 2015-2016*. En <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2016-2017-DA.html>. Consultado o 3 de setembro de 2017.
- Orde do 10 de xaneiro de 2013 pola que se autoriza un proxecto experimental de formación profesional dual do ciclo formativo de grao superior de Sistemas de Telecomunicacións e Informáticos no CIFP Politécnico de Santiago, en colaboración coa empresa Coremain, S.L.U.
- Orde do 26 de xullo de 2013 pola que se autorizan proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades.
- Orde do 13 de xuño de 2017 pola que se autorizan proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades.
- Real Decreto 676/1993, de 7 de maio, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional.
- Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.
- Real decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.
- Rego, L.; Barreira, E.M. e Rial, A. (2015). Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista de educación comparada*, 25, 149-166.

Tabela 3 - Benefícios e dificuldades encontradas na FCT

Dirigentes	Tutores/as	Formandos/as
<p><u>Benefícios:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Alternância permite que jovens vão apercebendo das dificuldades do mercado de trabalho e tirando dúvidas · Aplicação prática da formação tecnológica · Desenvolve capital social: relacionamento com empresas, pessoas e serviços · Desenvolve competências humanas (transversais) · Experiência da FCT entusiasma jovens; comparam a aprendizagem na empresa com a da sala de aula · Jovens amadurecem com experiência de trabalho · Jovens ficam mais focados e empenhados porque percebem aplicação prática do curso · Possibilidade de moldar jovens ao contexto empresarial conforme as necessidades do sector 	<p><u>Benefícios:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Conhecimento da cultura e regras da empresa · Construir o indivíduo · Facilidade de integração no ambiente de trabalho · Mercado de trabalho melhor lugar de aprendizagem · Oportunidades de trabalho/ empregabilidade · Pôr em prática aprendizagens de sala de aula 	<p><u>Benefícios:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Aprender matérias não dadas em sala de aula · Aprendizagem pela observação · Conhecimento menos científico · Convivência intergeracional · Por em prática formação teórica · Promessas de emprego/Oportunidades de trabalho
<p><u>Dificuldades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Demasiadas UFCDs passaram para a FCT, tal enfraquece a uniformidade das aprendizagens no grupo-turma · Disponibilidade de tutores para estratégias que proporcionem aprendizagens necessárias · Empresas entendem FCT como trabalho; a FCT deve ser período de aprendizagem e formação · Existem empresas que só funcionam com estagiários · Impossibilidade de as empresas absorverem todos/as os/as formandos/as · Jovens carecem de formação social e pessoal (saber estar) antes de iniciar a FCT · Jovens desmotivam se realizarem com frequência tarefas não relacionadas com curso · Uso de formandos/as para mão-de-obra barata 	<p><u>Dificuldades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Conhecimento que trazem da formação tecnológica é muito teórico · EAA não seguem referenciais pedagógicos · Valores humanos de formandos/as deficitários 	<p><u>Dificuldades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · «Chega-me isto» · «Não fazia nada» · Acumulação de FCT com trabalho na mesma entidade · Cansativo · Chantagem (sair a horas implica baixar nota da FCT) · Dificuldade de adaptação · Empresas alimentam-se de estagiários/as · Execução permanente de tarefas 'menores' · Experiência de FCT não prepara para entrar no mercado de trabalho · Exploração – ser tratado como escravo · Fazer sempre a mesma coisa · Oferta de emprego enquanto ainda estão no curso · Sem expectativas de emprego na empresa · Só observação; não experimentação · Tarefas não relacionadas · Uso de formandos/as como força de trabalho · Violência simbólica (chamar 'burros' a formandos/as por estarem no CA)

Educação em saúde: uma abordagem multidisciplinar em diretrizes preventivas na infância

GABRIEL PEREIRA NUNES, BEATRIZ OMMATI PIROVANI E WILSON GALHEGO GARCÍA

Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho - Brasil

Introdução

A cárie dentária é uma doença conceituada como biofilme-açúcar-dependente [Novais et al., 2004; Sheiham e James, 2015], é a doença bucal mais comum na infância [Martins et al., 2013].

A cárie precoce na infância (CPI) ou do inglês Early Childhood Caries (ECC), caracteriza-se como um tipo peculiar de cárie, de desenvolvimento rápido que afeta a dentição decídua, podendo levar à dor, infecção, perda precoce do elemento dentário, ocasionando muitas vezes, a má nutrição e baixa autoestima. Além disso, algumas crianças poderão apresentar deficiência de crescimento, mal oclusão e perpetuação da cárie na dentição permanente. E, por fim, complicações relacionadas ao medo e à aversão ao tratamento poderão acontecer [LIMA, 2001].

A etiologia da cárie precoce na infância é bastante estudada, e inclusive considerando além dos fatores primários: presença de bactérias cariogênicas, carboidratos fermentáveis e hospedeiro susceptível que influenciam seu desenvolvimento, como os socioeconômicos e demográficos (LITT et al., 1995). Porém, quando a patologia se instala, se não controlada, pode atingir estágios severos, repercutindo de maneira negativa na vida da criança.

Quando a criança é acometida pela cárie dentária, frequentemente, suas manifestações iniciais passam despercebidas pelos pais, de forma que a doença acaba prejudicando a saúde da criança. O grande desconhecimento das mães sobre o momento ideal de levar seus filhos à primeira consulta ao odontopediatra, somado ao desconhecimento em saber que as crianças podem ter cárie em idade bastante precoce, agravam o quadro da doença e, quando esta se manifesta, só será notada se ocorrer dor, desconforto ou problemas estéticos [CORRÊA, 2011].

Algumas vezes, por falta de cuidados e/ou conhecimento das mães, a atividade de cárie se torna tão aguda que em curto espaço de tempo ocorre a destruição de uma dentição jovem, assustando pais e, algumas vezes, também os profissionais da odontologia. A cárie precoce da infância é uma doença de natureza multifatorial complexa que se constitui em quadro grave, que leva a mãe a procurar um serviço odontológico para seu filho

principalmente na idade entre 0 e 36 meses [CORRÊA, 2011].

Lamentavelmente, a lesão de cárie em dentes decíduos é encarada com normalidade e considerada uma fatalidade, pois muitas mães desconhecem que esta doença pode ser prevenida [GUIMARÃES et al., 2004]. Nem todas têm acesso a informações sobre como higienizar corretamente os dentes de seus filhos [CRUZ et al., 2004]. Os pediatras são os primeiros profissionais da saúde a fazer contato com os bebês e seus pais, porém possuem um conhecimento vago sobre saúde bucal, indicando que deve haver uma maior interação entre a Medicina Pediátrica e a Odontologia para bebês [SANTIAGO et al., 2002]. Além disto, a maioria dos pais leva seus filhos ao dentista em idade atrasada para uma atenção precoce e a presença de lesões de cárie se constitui no principal motivo da consulta [SILVA, 2005].

A doença cárie tem afetado principalmente as crianças oriundas de famílias de classes populares com menor grau de escolaridade, e maior dificuldade de acesso à educação em saúde. Existe uma estreita relação entre o nível de saúde e a carência sócio econômica e cultural [BATTELLINO et al., 1997; LALLOO, 1999].

Assim sendo, a odontologia na primeira infância, deve prevenir o início da doença cárie e o seu desenvolvimento. De modo que, identificar os grupos de indivíduos mais suscetíveis à doença, constitui o primeiro passo para sua prevenção.

Proposição

O objetivo deste trabalho foi traçar um perfil sobre a saúde bucal de crianças em creches públicas de cidades da região de Araçatuba, interior do estado de São Paulo/Brasil e orientar as educadoras, suas respectivas equipes, mães e responsáveis quanto à importância e necessidade da higienização bucal dos bebês e crianças, para que este hábito se tornasse uma rotina na vida destas crianças e lhes proporcionassem uma saúde bucal adequada. O projeto também teve por finalidade almejar uma abordagem multidisciplinar entre pedagogos, estudantes de odontologia, odontólogos, para conseguir uma melhor atuação na prevenção da patologia cárie dentária, idealizando a forma em transmitir as diretrizes preventivas necessárias para a melhor compreensão da família e obviamente obter resultados expressivos quanto as medidas aplicáveis. Como consequência dessas orientações, foram passadas as informações para as respectivas prefeituras, quanto as melhorias que poderiam ser feitas nas creches visitadas, bem como anotações nos livros da Diretoria de cada creche, quanto às mudanças necessárias e a necessidade de tratamento odontológico nas crianças.

Material e método

Para realização desta pesquisa foram visitadas 44 creches públicas das cidades da região de Araçatuba, onde os alunos sob a tutoria do Prof. Dr. Wilson Galhego Garcia, desenvolveram o projeto denominado “Saúde Bucal na Infância”, que consistia em duas fases: 1- Reuniões com os professores da rede de ensino infantil, palestras sobre a importância da prevenção da patologia cárie dental, eram apresentadas nas reuniões de HTPC (plano pedagógico semanal dos docentes), também eram ministrados palestras aos pais e responsáveis em reuniões de pais e mestres. Essa etapa sendo considerada, muito importante para o desenvolvimento do projeto, uma vez, que esse planejamento interdisciplinar favoreceu melhor adaptação para com as atividades e medidas baseadas na prevenção e controle da doença. O enfoque quando se trabalha “com as mães” e não “para as mães” mostrou ser o método de maior sucesso quanto a preocupação da saúde bucal dos filhos. 2- Avaliação da saúde bucal: cada criança, de 0 a 6 anos de idade, era examinada pelos graduandos em odontologia com o auxílio de espátulas de madeira e luz artificial da própria sala de aula, e anotar a presença de lesões cariosas, visíveis a olho nu. As crianças foram separadas por classes e, cada uma ao ser examinada, se apresentasse uma ou mais lesões cariosas, não importava as faces atingidas, apenas considerava-se como uma criança com cárie e, assim sucessivamente.

		
Luvas de procedimento	Espátulas de madeira	Gazes

Além disso, após serem examinadas clinicamente, todas as crianças passaram por um processo de educação e motivação para a higiene buco dental, através de orientações sobre escovação dental e sua execução, na presença de suas respectivas cuidadoras e/ou professoras. Inclusive foram distribuídos folders para essas educadoras, ensinando a prática da correta higiene da boca e orientações sobre a saúde bucal.

		
Água filtrada	Macromodelos	Orientação para as crianças e educadoras

Resultados

Foram visitadas um total de 44 creches, de 19 cidades da região de Araçatuba

CEI Lar Nossa Senhora das Graças	Analisadas	21	18	22	26	-	-	87	48
	Cárie	0	0	4	8	-	-	12	12
	Porcentagem (%)	0%	0%	18,18%	30,77%	-	-	13,79%	25%
CEI D. Josefina G. Silva	Analisadas	12	12	19	19	17	18	97	73
	Cárie	0	1	2	4	10	10	27	26
	Porcentagem (%)	0%	8,33%	10,50%	21,05%	58,82%	55,56%	27,83%	35,62%
COROADOS									
CEI Thereza Tressoldi Pugina e Associação Beneficent	Analisadas	1	34	17	22	14	-	88	53
	Cárie	0	2	1	6	7	-	16	14
	Porcentagem (%)	0%	5,88%	5,88%	27,27%	50%	-	18,18%	26,41%
BILAC									
Berçário Municipal Carmen Estrada Orsati e EMEF Prof. Etoze Battagello	Analisadas	16	18	28	32	40	-	134	100
	Cárie	0	0	6	8	13	-	27	27
	Porcentagem (%)	0%	0%	21,43%	25,00%	32,50%	-	20,15%	27%
CEI Lima Figueiredo	Analisadas	-	-	-	-	-	75	75	-
	Cárie	-	-	-	-	-	28	28	-
	Porcentagem (%)	-	-	-	-	-	37,33%	37,33%	-
BRAÚNA									
EMEB Maria Goreti	Analisadas	10	5	6	9	19	11	60	45
	Cárie	0	2	1	6	4	5	18	16
	Porcentagem (%)	0%	40%	16,67%	66,66%	21,05%	45,45%	30%	35,55%

CEI Dona Enriqueta Terence	Analisadas	7	18	21	17	50	38	151	126
	Cárie	0	1	5	9	20	18	53	52
	Porcentagem (%)	0%	5,50%	23%	53%	40%	47,37%	35,10%	41,27%
CEI Rotary	Analisadas	13	-	11	13	19	20	76	63
	Cárie	0	-	1	3	4	3	11	11
	Porcentagem (%)	0%	-	9,09%	23,07%	21,05%	15%	14,47%	17,46%
CEI Profª. Maria Cecília de L. Jardim Maroni	Analisadas	-	23	39	43	-	-	105	82
	Cárie	-	0	2	11	-	-	13	13
	Porcentagem (%)	-	0%	5%	25,60%	-	-	12,38%	15,85%
CEI Dr. Onofre Assunção dos Santos	Analisadas	42	56	41	46	-	-	185	87
	Cárie	1	6	11	14	-	-	32	25
	Porcentagem (%)	2,38%	10,71%	26,83%	30,43%	-	-	17,30%	28,73%
CEI Pulcina Moutinho Gonçalves	Analisadas	12	49	-	-	41	46	148	87
	Cárie	0	1	-	-	15	20	36	35
	Porcentagem (%)	0%	2,04%	-	-	36,58%	43,48%	24,32%	40,23%
CEI Dona Maria Bruder Camargo	Analisadas	39	-	30	34	-	-	103	64
	Cárie	4	-	10	14	-	-	28	24
	Porcentagem (%)	10,25%	-	33,33%	41,17%	-	-	27,18%	37,50%
CEI Francisca Capriste Scarço	Analisadas	-	-	33	26	-	-	59	59
	Cárie	-	-	9	8	-	-	17	17
	Porcentagem (%)	-	-	27,27%	30,77%	-	-	28,81%	28,81%
CEI Dionísia Miragaia Carmine	Analisadas	91	-	79	58	84	79	391	300
	Cárie	2	-	15	20	28	31	96	94
	Porcentagem (%)	2,19%	-	18,98%	34,48%	33,33%	39,24%	24,55%	31,33%

Quadro 1 – Percentual de cárie dentária, por sala, das creches visitadas.




Primeiríssima Infância

Colunas1	Colunas2	Berçário I	Berçário II	Maternal I	Maternal II	Pré I	Pré II	Total	Total (sem berçário)
BIRIGUI									
CEI Carmen Najas Camargo	Analisadas	23	26	26	39	-	-	114	65
	Cárie	0	2	3	20	-	-	25	23
	Porcentagem (%)	0%	7,69%	11,53%	51,28%	-	-	21,93%	35,38%
CEI Fátima Hamud Nakad	Analisadas	12	63	45	43	-	-	163	88
	Cárie	0	2	9	25	-	-	36	34
	Porcentagem (%)	0%	3,17%	20%	58,14%	-	-	22,08%	38,63%
CEI Dílma Guimarães Azevedo	Analisadas	21	18	28	30	-	-	97	58
	Cárie	1	0	4	6	-	-	11	10
	Porcentagem (%)	4,76%	0%	14,30%	20%	-	-	11,34%	17,24%
CEI Bella Clark	Analisadas	-	24	20	23	17	14	98	74
	Cárie	-	3	8	8	8	4	31	28
	Porcentagem (%)	-	12,50%	40%	34,80%	47,05%	28,50%	31,63%	37,84%
CEI Ana Souto Trevisan	Analisadas	23	-	21	21	19	16	100	77
	Cárie	2	-	3	7	5	4	21	19
	Porcentagem (%)	8,69%	-	14,29%	33,33%	26,32%	25%	21%	24,67%

PIACATU									
EMEB Comecinho de Vida	Analisadas	10	16	18	43	-	-	87	61
	Cárie	0	1	4	12	-	-	17	16
	Porcentagem (%)	0%	6,25%	22,22%	27,90%	-	-	19,54%	26,23%
GABRIEL MONTEIRO									
EMEIF "Maria Gazot Talarico"	Analisadas	11	8	6	-	30	-	55	36
	Cárie	0	1	0	-	14	-	15	14
	Porcentagem (%)	0%	12,50%	0%	-	46,66%	-	27,27%	38,88%
GLICÉRIO									
EMEI Joana Morelli da Cunha	Analisadas	19	8	19	16	15	16	93	66
	Cárie	1	1	4	6	10	7	29	27
	Porcentagem (%)	5,30%	12,50%	21,05%	37,50%	66,70%	43,7%	31,18%	40,90%
JURITIS									
Creche Mun. Maria Areias Nascimento	Analisadas	10	-	8	5	7	10	40	30
	Cárie	0	-	0	2	3	6	11	11
	Porcentagem (%)	0%	-	0%	40%	42,85%	60%	27,50%	36,66%
BREJO ALEGRE									
CEMEI Maria Angelica dos Santos	Analisadas	13	11	15	-	12	26	77	53
	Cárie	0	4	7	-	7	14	32	28
	Porcentagem (%)	0%	36,36%	46,67%	-	58,33%	53,84%	41,55%	52,83%
CLEMENTINA									
CEIN Primeiros Passos e EMEI Ver. Sabino Soares	Analisadas	4	18	21	30	44	66	183	161
	Cárie	0	1	2	7	18	38	66	65
	Porcentagem (%)	0%	5,55%	9,52%	23,33%	40,90%	57,57%	36,06%	40,37%

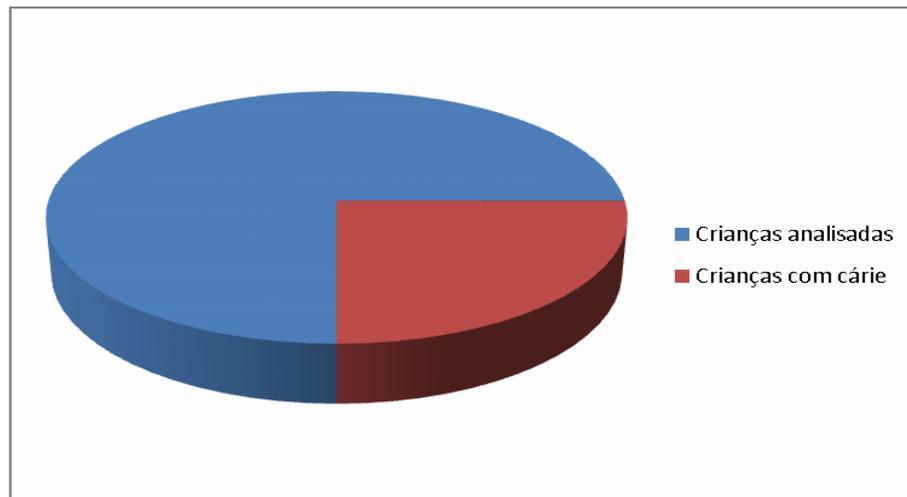
SANTÓPOLIS DO AGUAPEÍ									
Creche Berçário Menino Jesus e EMEI Profa. Maria Simões Garcia	Analisadas	20	-	25	-	14	19	78	58
	Cárie	2	-	12	-	8	12	34	32
	Porcentagem (%)	10%	-	48%	-	57,14%	63,15%	43,59%	55,17%
AVANHANDAVA									
Creche Umberto e EMEI Gino Corbucci	Analisadas	5	10	19	26	85	-	145	130
	Cárie	0	1	2	10	32	-	45	44
	Porcentagem (%)	0%	10%	10,50%	38,46%	37,64%	-	31,03%	33,84%
Lourdes									
CMEI Nair Beloti de Souza	Analisadas	8	10	9	10	8	11	56	38
	Cárie	0	0	0	2	1	4	7	7
	Porcentagem (%)	0%	0%	0,00%	20,00%	12,50%	36,36%	12,50%	18,42%
Alto Alegre									
CEI Santa Isabel	Analisadas	12	0,00	12	11	9	8	52	40
	Cárie	0	0	3	3	2	6	14	14
	Porcentagem (%)	0,00%	0,00%	25,00%	38,46%	22,22%	75,00%	26,92%	35,00%
Luiziânia									
Instituto Feminino de Educação e Serviços e CMEI Crescendo e Aprendendo	Analisadas	6	0,00	11	18	19	27	81	75
	Cárie	0	0	3	3	3	9	18	18
	Porcentagem (%)	0,00%	0,00%	27,28%	16,67%	15,79%	33,33%	22,22%	24,00%
Barbosa									
CMEI Maria Cecília Conceição e EMEI João Jacob Alva	Analisadas	3	12,00	17	19	27	34	112	97
	Cárie	0	0	1	10	9	13	33	33
	Porcentagem (%)	0,00%	0,00%	5,88%	52,63%	33,33%	38,24%	29,46%	34,02%

Onde, Berçário I e II – crianças de 0-2 anos; Maternal I e II- crianças de 2- 4 anos; Pré I e II- crianças de 4- 6 anos. Um total de 2608 crianças, que estavam presentes nas creches no dia da visita, foram analisadas, sendo que 869 delas apresentaram dentes cariados, ou seja, 33,32% das crianças apresentavam a doença cárie, conforme apresentado no gráfico 1.

Ao menos 1 criança em cada sala estava com cárie, a partir dos 2-3 anos de idade. Inclusive, houveram salas, com porcentagem que chegaram a 80% de crianças com a doença.

Aproximadamente, orientamos 300 educadoras e 3000 mães. Consequentemente, 2533 as crianças que foram analisadas, sem contar as salas de berçário, também receberam essas instruções e orientações de higiene e saúde bucal.

Gráfico 1 - Porcentagem de crianças com dentes cariados, referente às 44 creches analisadas.



Discussão

A cárie dentária é uma doença com alta prevalência em todo o mundo, sendo considerada pela OMS como um grave problema de Saúde Pública que afeta pessoas de todas as idades. O conhecimento da etiologia e fisiopatologia da cárie dentária permite compreender a importância do diagnóstico precoce da doença. A importância deste reside na possibilidade de evitar a cavitação das lesões e, assim poder controlar mais facilmente a cárie dentária. O Pediatra pode desempenhar um papel determinante na informação, orientação e encaminhamento dos pacientes com esta doença [MELO, 2008].

Nos países em desenvolvimento, a cárie dentária ainda se constitui em um grande problema de saúde pública. Examinando os dados encontrados nesta pesquisa, numa população de baixa renda, com 33,32% das crianças com cárie, nossos achados corroboram-se aos de Cardoso et al. em 2003, ao considerá-la uma doença polarizada. Esse fenômeno da polarização se caracteriza por acometer uma pequena parte da população, especialmente a menos favorecida, com maior necessidade de tratamento (WEYNE, 2003). Comunidades de nível socioeconômico baixo, frequentemente estão susceptíveis à alta prevalência de cárie (HOROWITZ,1998), considerando que a renda familiar pode afetar a aquisição de alimentos ricos em nutrientes para mães e crianças e, conseqüentemente, alterar o desenvolvimento dentário devido à baixa ingestão de frutas e verduras, bem como o retardo na introdução de alimentos sólidos, fazendo com que as crianças sejam alimentadas, quase que exclusivamente, por mamadeira por um período maior que o necessário [LI, NAVIA, 1996].

A prevalência de várias doenças infecciosas, entre elas, a cárie dentária, tem-se modificado nos últimos anos. Marcante redução de cárie em crianças foi observada em vários países industrializados como Suécia, Noruega, Dinamarca, Finlândia, Inglaterra e Estados

Unidos da América. Houve uma redução considerável do número de dentes com experiência de cárie e, o número de crianças livres da doença aumentou significativamente. Há evidências de que houve essa redução da doença, justamente em um período em que o consumo de flúor aumentou consideravelmente, entretanto existem outros fatores que não podem ser descartados, como possível modificação de hábitos alimentares e da microbiota [TOLEDO,1986].

A ingestão descontrolada de alimentos ricos em carboidratos associados à ausência de higiene bucal é fator de risco para o desenvolvimento da doença cárie na infância. Lamentavelmente, a lesão de cárie em dentes decíduos é encarada com normalidade e considerada uma fatalidade, pois muitas mães desconhecem que esta doença pode ser prevenida [GUIMARÃES et al., 2004]. Nem todas têm acesso a informações sobre como higienizar corretamente os dentes de seus filhos [CRUZ, 2004]. Os pediatras são os primeiros profissionais da saúde a fazer contato com os bebês e seus pais, porém possuem um menor conhecimento sobre saúde bucal, indicando que deve haver uma maior interação entre a Medicina Pediátrica e a Odontologia para bebês [SANTIAGO, 2002]. Além disso, notamos a essencial importância em haver uma equipe multidisciplinar envolvendo não somente os profissionais da saúde como os pedagogos e deias do setor educacional.

Como a prevalência da cárie no Brasil continua alta em relação a outros países, apesar de todos os esforços voltados para prevenção de cárie dentária em bebês, devemos focar na atenção e assistência às classes baixas, que têm maior dificuldade ao acesso à educação em saúde

[TOLEDO, 1986].

Esse alto índice da doença cárie analisada nas creches, das cidades da região de Araçatuba, evidencia o que foi citado na introdução: a falta de educação em saúde bucal provoca uma grande despreocupação por parte dos pais e educadores das creches, que muitas vezes, não sabem que seus filhos e alunos, podem vir a ter a doença cárie ainda quando crianças e, é essa falta de informação que, muitas vezes, levam os pais a procurarem atendimento odontológico para seus filhos, apenas quando apresentam dor e a cárie já está em estágio avançado.

Das 19 cidades visitadas e 44 creches analisadas, pelo menos 1 criança apresentava cavidade bucal cariada, em cada sala, a partir dos 2-3 anos de idade. Das creches analisadas, 5 delas apresentaram mais de 50% de crianças com cavidades bucais cariadas e 16 creches com 30-40% de crianças com cavidades bucais cariadas. Esse índice nos leva a ter um olhar mais

criteroso e a prestar mais atenção para essa realidade.

A CEI Casa da Criança, na cidade de Mirandópolis, foi a creche com a maior porcentagem de cárie analisada: 81,25%, ou seja, das 16 crianças examinadas, 13 estavam com cavidades bucais cariadas. Isso em apenas uma sala da CEI. Entretanto, a CEI Dolvina Falleiros, também na cidade de Mirandópolis, apresentou a menor porcentagem de crianças com cárie: 9,52%. Das 21 crianças analisadas, apenas 2 apresentavam a doença.

Apesar dos números serem bem diferentes em proporção, das 19 cidades, as que obtiveram a maior diferença foram as creches da mesma cidade, evidenciando que não basta apenas a água de abastecimento da cidade ser fluoretada, mas também, darmos uma maior atenção à saúde bucal na primeira infância. A orientação e a introdução da educação em saúde bucal para os pais e responsáveis e educadoras, juntamente com as crianças, proporcionará um melhor benefício e promoção da saúde bucal nessas crianças, principalmente entre 0 e 6 anos de idade.

A saúde bucal de bebês depende da qualidade e do acesso das mães as medidas educativas e preventivas e do reforço constante na construção deste conhecimento. Reflete, ainda, a necessidade de reorganização dos programas de saúde pública, envolvendo a atenção básica em saúde. É preciso investir em educação e na melhoria das condições socioeconômicas, além de estimular a solidariedade coletiva e a autoestima, para que o nível de saúde seja melhorado [BUISCHI, 2000].

Durante esses quatro anos de projeto, conseguimos alcançar as cidades em que a educação em saúde bucal era precária e assim, almejamos continuar com essas ações educativas e preventivas para chegar em 2018 com no máximo 10% de crianças com cavidades bucais cariadas.

Conclusão

Segundo a metodologia empregada e os resultados obtidos podemos concluir que:

1. A doença cárie pode atingir qualquer criança a partir do nascimento do primeiro dente, sendo crucial desde os primeiros meses de vida o controle e o exemplar cuidado para com a saúde bucal.
2. Ainda nota-se alta prevalência de cárie nas crianças pré- escolares da região de Araçatuba, e uma baixa assistência em diretrizes preventivas para a mesma.
3. A saúde bucal deve ser vista como atenção primária de educação da saúde pelos educadores e pais/responsáveis.

4. A atividade em conjunta-multidisciplinar foi notória a maior efetividade das medidas preventivas em controle da cárie dentária, essa patologia tão comum na infância.
5. Mesmo observando nos dias atuais um número alto de profissionais, seja educandos ou cirurgiões- dentistas, ainda necessita políticas públicas eficazes para maior integração do planejamento educacional e da saúde.
6. Deve-se implementar programas de prevenção e educação em saúde bucal em creches e escolas de todo o país, envolvendo a participação ativa dos pais e responsáveis, além da equipe multidisciplinar, envolvendo o mútuo auxílio com os profissionais em odontologia.

Referências

- Battellino, L. J.; Cornejo, L. S.; Cattoni, S. T. D.; Yankilevich, R. L.M.; Calamari, S. E.; Azecura, A. I. et al. Evaluación del estado de salud bucodental em pré escolares: estudio epidemiológico longitudinal (1993-1994). *Rev Saude Publica*, Córdoba, v. 31(3), p. 272-281, Jun.1997.
- Buischi, Y. Novos avanços em saúde bucal coletiva. *Rev Assoc Paul Cir Dent*, São Paulo, v. 54, n. 6, p. 434, 2000.
- Corrêa, M. S. N. P. Saúde bucal do bebê ao adolescente :guia de orientação para a gestante, pais, profissional da saúde e educadores. São Paulo : Santos, 2011;180 p.
- Cruz, A. A. G.; Gadelha, C. G. F.; Cavalcanti, A. L.; Medeiros, P.
- V. Percepção materna sobre a higiene bucal de bebês: Um estudo no hospital Alcides Carneiro, Campina Grande-PB. *Pesq Bras Odontoped Clin Integr*, João Pessoa, v. 4, n. 3, p.185-189, set./dez. 2004.
- Guimaraes, M. S.; Zuanon, A. C. C.; Spolidório, D. M. P; Bernardo, W. L.C.; Campos, J. Á. D. B. Atividade de cárie na primeira infância, fatalidade ou transmissibilidade? *Ciênc Odontol Bras*, São José dos Campos, v. 7, n. 4, p. 45-51, out./dez. 2004.
- Horowitz HS. Research issues in early childhood caries. *Community Dent Oral Epidemiol* 1998; 26 (1 Suppl):67-81.
- Laloo, R.; Myburgh, N. G.; Hobdell, M. H. Dental caries, socio-economic development and national oral health policies. *Int Dent J*, London, v. 49, n. 4, p. 196- 202, Aug. 1999.
- LY, Navia JM, Bian JY. Caries experience in deciduous dentition of rural chinese children 3-5 years old in relation to the presence or absence of enamel hypoplasia. *Caries Res* 1996; 30:8-15. 8

- Lima, C. M. G. Prevenção da cárie precoce na infância: uma visão através da vulnerabilidade e da promoção da saúde. 2001. 139 p. *Dissertação de Mestrado*. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP.
- Martins C, Buczynski AK, Maia LC, Siqueira WL, Castro GF. Salivary proteins as a biomarker for dental caries--a systematic review. *J Dent* 2013 41: 2-8.
- Melo P.; Azevedo, A.; Henriques, M. Cárie dentária – a doença antes da cavidade. *Acta Pediatr Port* 2008; 39(6): 253-9.
- Novais, SMA, Batalha RP, Grinfeld S, Fortes TM, Pereira MAS. The relationship between dental caries and sweetness preference: Prevalence in children. *Pesq Bras Odontoped Clin Integr* 2004;4:199-203.
- Santiago, B. M.; Souza, M. I. C. ; Medeiros, U. V. ; Barbosa, A. R. S. Conhecimento dos médicos pediatras acerca da saúde bucal de bebês. *Rev Bras Odontol*, Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, p. 86-89, mar./abr. 2002.
- Sheihama, James WP. Diet and Dental Caries: The Pivotal Role of Free Sugars Reemphasized. *J Dent Res* 2015;94:1341-1347
- Silva, J. B. O. R. Saúde bucal da criança: um estudo entre profissionais e estudantes da área da saúde e pais. 2005. 140f. *Tese (Doutorado em Odontologia)*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- Toledo, O. A. *Odontopediatria: fundamentos para a prática clínica*. São Paulo: Paramericana, 1986.
- Weyne SC. A construção do paradigma de promoção de saúde – um desafio para as novas gerações. In: Kriger L, organizador. *ABOPREV – promoção de saúde bucal*. São Paulo: Editora Artes Médicas; 20

Programa formativo universitario y desarrollo de identidad y competencia profesional en la formación inicial del profesorado

NURIA ABAL ALONSO, EDUARDO JOSÉ FUENTES ABELEDO E PABLO CÉSAR MUÑOZ CARRIL

Universidade de Santiago de Compostela - España

1. Introducción

Nuestro objetivo con esta aportación es ilustrar con algunos ejemplos concretos cómo intentamos ligar los hallazgos de la investigación que estamos realizando con propuestas curriculares de materias de las que nos ocupamos para mejorar la formación de futuros maestros y futuras maestras, en este caso de Educación Infantil, en la Universidad de Santiago de Compostela. En simultáneo, de qué forma nuestros planteamientos se corresponden con la apuesta por un determinado modelo de profesor y de formación y, en último término, con una visión de lo que puede ser una ciudadanía educada desde la perspectiva que defendemos.

La importancia de experimentar estrategias y actividades específicas en la línea de ligar teoría y práctica, de establecer ligazón entre las tareas académicas en las materias de la universidad y la vida de las aulas en donde se educan los niños y niñas de 0 a 6 años, y entre los diferentes agentes que intervienen en los procesos formativos (especialmente los estudiantes universitarios, los formadores de la institución universitaria y el profesorado en ejercicio de las escuelas), nos ha conducido a repensar muchos de los elementos que intervienen e intentar ir construyendo un discurso propio. Un discurso que prendemos se sustente en fundamentos sólidos manteniéndonos muy sensibles a las circunstancias de los contextos en que nos movemos y a nuestras propias posibilidades de intervención en el mismo, buscando además el mayor grado de coherencia del que seamos capaces entre dicho discurso y las prácticas en las que nos involucramos. En esta ocasión, en relación con estas prácticas formativas, mostraremos ejemplos del trabajo con la estrategia de la enseñanza con casos en una materia de la titulación del Grado de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela con la intención de tender puentes entre la teoría y la práctica y entre las enseñanzas en la universidad y en las escuelas en un proceso de investigación-acción-formación.

2. Referentes para la práctica formativa

Uno de los aspectos sobre los que nos parece importante reflexionar, tanto en los centros universitarios como en los centros escolares colaboradores en el desarrollo del

Prácticum, se centra en el modelo de profesor de Educación Infantil y, en relación con el mismo, en cómo podemos trabajar juntos para apoyar la construcción de una determinada identidad docente, así como en el análisis de los obstáculos para que se vaya configurando el perfil considerado como deseable.

Asumimos que tanto en la formación inicial como en la formación en ejercicio del profesorado, los docentes construyen significativamente la práctica. También que el cambio y la mejora de esta práctica conlleva trabajar en simultáneo sobre las propias concepciones y emociones (Fuentes Abeledo, 2009), considerando aspectos personales, biográficos, contextuales, además de cuestiones más técnicas y procedimentales. El profesional “reflexivo e investigador” que estimamos deseable, al igual que hemos defendido en la propuesta formativa de la Universidad de Santiago de Compostela y que se recoge brevemente en los documentos aprobados por la propia institución (véase, por ejemplo, Fuentes Abeledo, 2011) parte de entender la docencia como una práctica compleja, plena de incertidumbre. Ello requiere que se vaya construyendo un conocimiento para resolver los problemas prácticos singulares surgidos en los propios escenarios concretos de la enseñanza, siempre vivos y cambiantes -el conocimiento como emergente, situacional-, un profesional que tiene que mantenerse siempre atento a la singularidad de las situaciones que se van produciendo y sobre las que inciden múltiples factores.

Uno de los documentos de trabajo que han influido notablemente en el desarrollo de las propuestas que hemos diseñado y llevado a la práctica parte de la consideración de diversas dimensiones para la reflexión sobre el modelo de profesor (Fuentes Abeledo, 2004, 2009):

- A) PERSONAL Y PROFESIONALIDAD.
- B) CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE Y DE LA ENSEÑANZA.
- C) ROL DEL PROFESOR/A.
- D) PRÁCTICA CURRICULAR.
- E) RELACIONES CON LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD.

En apretada síntesis esquemática presentamos a continuación únicamente algunos de los elementos considerados para la primera de las dimensiones y un breve comentario sobre aspectos de la cuarta dimensión.

DIMENSIÓN A: “PERSONAL Y PROFESIONALIDAD”.

- COMPROMISO Y PASIÓN: Cada respuesta trae nuevas preguntas.

- **COMPETENCIA INVESTIGADORA (actitudes, procedimientos y conceptos): CUESTIONAMIENTO DE ACCIONES E INTERPRETACIONES Y TRANSFORMACIÓN EN UNA ORIENTACIÓN EMANCIPADORA.**
 - Sin eludir dilemas, controversias, insatisfacciones, conflictos...
 - **COMPRENSIÓN PROFUNDA DE LA PRÁCTICA.**
 - Preguntas, principios, valores que, como una lente, permiten ver y dar sentido a la práctica.
 - Relación situaciones, problemas, casos concretos con múltiples e inciertos condicionantes (contexto organizativo y social del centro y contexto local, estructuras y asuntos más generales –sociopolíticas, económicas, culturales...-) y con la historia personal y de grupo profesional.
 - Conectando trabajo cotidiano, historia personal con movimientos más amplios de igualdad, cambio, justicia social, democratización de la vida cotidiana, de lucha contra la exclusión y la dominación
 - **LENGUAJE PROFESIONAL, ARGUMENTACIONES.**
 - **ATENCIÓN A DIFERENTES CAPACIDADES.**
 - **COLABORACIÓN EN EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE** Concepciones, Prácticas, Sentimientos, Materiales, Historias de Vida, Condicionantes, Dilemas, Conflictos, Incertidumbres, Insatisfacciones, y Vivencias Positivas, Satisfacciones y en el **ESTABLECIMIENTO DE CRITERIOS CONSENSUADOS Y DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO.**
- **AUTONOMÍA PROFESIONAL (Desarrollo de juicio profesional situacional).**

En relación con la Práctica Curricular (Dimensión C) y en la misma centrándonos exclusivamente a la fase interactiva de la (Dimensión C), se apuesta por el enfoque de proyectos, el uso de materiales y recursos muy diversos, la flexibilidad espacio-temporal y la diversidad de agrupamientos y por potenciar un rol de la maestra o maestro de Educación Infantil como guía, acompañante, mediador con una gran capacidad para el diálogo con los pequeños y para fomentar la participación, la comunicación y la cooperación, y teniendo muy en cuenta el ámbito emocional.

En otro trabajo (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016), hemos comentado más en extensos aspectos relacionados con la personalidad del docente que queremos formar y algunos principios que pretendemos presidan nuestra labor, como, por ejemplo, formar desde

la esperanza, la confianza, el optimismo combativo y el interés en el desarrollo de cada futuro docente, alimentando el gusto por la cultura y el conocimiento científico, la investigación y la innovación. Nos referimos también a la importancia de “dar la palabra y trabajar sobre las emociones” en diferentes materias de la titulación y fomentar el compromiso de trabajo y la colaboración con los otros. En esta línea coincidimos con Torres (2017, pp. 71-72) en la necesidad de no fomentar la obcecación con “la búsqueda del interés propio y en constante competencia y comparación con otros” luchando porque no se instale en las relaciones humanas la “mercantilización” y por potenciar el alejamiento de procedimientos y valores sociales que no contemplen el bien común y la justicia social.

Nuestra propuesta teórica de formación e investigación partió, entre otros referentes, de analizar seis modelos de profesor y de formación. Este esfuerzo quedó plasmado en documentos fotocopiados y distribuidos, pero no publicados (por ejemplo: Fuentes Abeledo, 2004) y otros más recientes recogidos en publicaciones diversas (por ejemplo: Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2016; Abal, Fuentes Abeledo y Muñoz, 2017). La formulación inicial se inspiró en múltiples fuentes (por ejemplo: Zeichner, 1993; y Lang, 1995). Estos planteamientos han servido también como referente para investigaciones que hemos desarrollado personalmente o que hemos dirigido y que se han concretado en Trabajos de Fin de Grado, de Máster o de Tesis Doctoral defendidos en la Universidad de Santiago de Compostela (como por ejemplo: Abal Alonso, 2014; Moar Martínez, 2012; Brandão da Silva, 2016; Martíns Tomaseto, 2016; Da Silva, 2017).

En la misma línea de continuar reflexionando y definiendo el modelo de profesor deseable, otros referentes están enriqueciendo nuestra perspectiva formativa de futuros docentes de Educación Infantil. Por ejemplo, las propuestas de Lynch, Baker y Lyons (2014) en torno a la potenciación de la “justicia afectiva” y la apuesta por el cuidado amoroso, el altruismo y la hermandad entre todos los seres humanos. El marco conceptual que exponen estas investigadoras, nos parece muy sugerente para comprender, interpretar e intervenir en el ámbito educativo. Como afirman Lynch, Baker, Cantillon y Walsh (2014): “El pensamiento educativo contemporáneo sigue dependiendo en gran medida del pensamiento piagetiano, enfatizando el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática y razonamiento abstracto (Gardner, 1983). Incluso el creciente reconocimiento de la inteligencia emocional y personal de la psicología evolutiva (véanse: Gardner, 1983, 1993, 1999; Goleman, 1995, 1998; Sternberg y cols., 1986; Sternberg, 2002) no ha cambiado el centro de atención de la educación, puesto en el desarrollo de las capacidades lógico-matemáticas y lingüísticas de cara al empleo” (p. 36). En relación con la Educación Infantil, en nuestra opinión, hay que subrayar aún más, si cabe, el

“trabajo de amor”, un trabajo que, en expresión de Lynch y Walsh (2014), implica una orientación hacia las emociones que “realza a los seres humanos como seres emocionales” (p. 69).

3. Programa formativo, investigación y metodología de estudio de casos en la enseñanza

El trabajo con casos es una de las estrategias en la que más nos hemos involucrado en los últimos años en un intento de mejorar nuestra enseñanza en la universidad al formar a futuros docentes de Educación Infantil (Fuentes Abeledo y Muñoz, 2015, y Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2017), y también en otros ámbitos, como por ejemplo el asesoramiento a docentes en ejercicio (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2017).

Un aspecto en la investigación y en la formación del profesorado que abordamos con intensidad se refiere a la relación entre pensamiento, acción y emoción y, en particular, al grado de congruencia entre concepciones y prácticas, cuestión que continúa siendo foco de atención en la investigación educativa en todo el mundo (véase por ejemplo: Fives y Hill, 2015). Estimamos que la coherencia entre concepciones y prácticas del profesorado facilita el bienestar docente, la emergencia de emociones positivas. El mismo profesorado en ejercicio de Educación Infantil destaca la problemática de la congruencia o contradicción entre concepciones y prácticas. Como se recoge en una de las obras de Díez Navarro (2008), profesora de Educación Infantil de reconocido prestigio en España, “la contradicción entre el hacer y el decir nos produce esquizofrenia” (p. 195). Esquizofrenia, desasosiego, malestar, desdibujamiento de identidad profesional que estamos investigando, tanto en el profesorado que está en las aulas, como en los aprendices de profesores que formamos. Por todo ello, nos parece fundamental trabajar estas cuestiones en la formación inicial de docentes junto a los valores que se declaran y vehiculan. Las contradicciones que en ocasiones se desvelan entre las declaraciones (apostando por valores como la cooperación, la justicia, la igualdad, la democracia, el respeto, o la solidaridad) y lo que acontece en muchos ámbitos de nuestra sociedad e incluso en algunos centros y aulas (donde a veces se reflejan prácticas que vehiculan valores y actitudes ligadas a una competitividad salvaje, a la búsqueda exclusiva del interés propio, la exclusión de la diferencia, la desigualdad, la intolerancia, el individualismo, el oportunismo, el consumismo y la insolidaridad), han de ser motivo de análisis y reflexión.

En nuestra labor docente o asesora una de las formas que nos está resultando más fructífera y con buenos resultados se centra en el uso de casos para tareas de enseñanza y asesoramiento. Observamos que con esta estrategia se favorece en gran medida la reflexión y la interacción teoría-práctica, y concepción-práctica-emoción con pretensión de coherencia y

desarrollo profesional en un proceso que empuja a la indagación sobre cómo abordar, con armonía y equilibrio, la tarea profesional.

En esta aportación no vamos a extendernos en cuestiones teóricas sobre la enseñanza con casos (véanse algunas consideraciones en nuestros trabajos anteriormente citados). Centrándonos en el ámbito de la formación de futuros docentes, solamente apuntar que el enfoque que estamos desarrollando se identifica en buena medida con el defendido por Wassermann (1999), y que pretendemos responder en la confección de los documentos de trabajo y en su explotación didáctica en las experiencias de enseñanza-aprendizaje, a criterios como el interés (conectando con necesidades, carencias, conflictos, preocupaciones, y competencias a desarrollar de futuros docentes), y la autenticidad (incorporando problemas, contextos, personajes, tramas, materiales y condiciones que se pueden encontrar en los centros y en las aulas de Educación Infantil).

Los ejemplos extraídos de uno de los documentos que hemos elaborado para el trabajo docente desde un enfoque con casos, y que comentamos a continuación, pretenden ilustrar algunos aspectos de nuestro planteamiento. Se enmarcan en el desarrollo de la materia “Proyectos e Innovación en el aula” en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, ubicada en el segundo curso, primer cuatrimestre del Grado de Educación Infantil. Destaquemos que esta materia se cursa antes de la primera experiencia en centros escolares de los estudiantes universitarios. Los textos seleccionados están extraídos de la propuesta de Fuentes Abeledo y Abal Alonso (2015) y que tiene por título “Cuaderno de Reflexión de Alicia: Concepciones, prácticas y propuestas para el período de Adaptación en la Escuela Infantil”.

En nuestro proyecto de investigación-acción-formación estamos comprometidos con la introducción de cambios a la luz del análisis e interpretación de los resultados de investigación. Nuestro estudio nos va desvelando carencias en el desarrollo de las competencias. La investigación que estamos realizando sobre el propio alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago nos permitió detectar en las respuestas dadas a un cuestionario de Abal Alonso y Fuentes Abeledo (2014) por el alumnado de la primera promoción del nuevo Grado de Educación Infantil al finalizar la carrera que, en relación con “Planificar el período de adaptación para los niños que ingresan en una escuela de Educación Infantil”, el nivel de autopercepción de competencia profesional no era el más deseable (el 64,4 % de los encuestados eligió la respuesta “nada” o “poco”, frente al 35,6 % que optó por “bastante” o “mucho”, en la escala de cuatro grados del instrumento). Por ello en torno al caso de “Alicia” uno de los contenidos que se abordan se refiere al “período de adaptación” de los pequeños

cuando entran en la Escuela Infantil. Un momento que nos parece de gran relevancia y que los futuros docentes en la Universidad de Santiago, de momento no logran experimentar con los pequeños en presencia dada la ubicación de los períodos de Prácticum. En todo caso, consideramos importante trabajarlo en la formación inicial y desde un enfoque como el que defiende Díez Navarro (2017) puesto que “el niño sale al exterior de la casa, se inicia en el mundo de lo social, entra a formar parte del universo cultural, y eso da miedo. Es una situación desconocida que precisa mediación, puentes entre la casa y la escuela, vínculos nuevos. El cambio que supone este salto movilizará vivencias, inseguridades, deseos, recuerdos... en todos los implicados” (p. 24).

Hemos escogido únicamente dos fragmentos del “Cuaderno de Reflexión de Alicia” para ilustrar algunos de los elementos que hemos presentado anteriormente referidos al modelo de profesor innovador en la dimensión “Personal y Profesionalidad” y que incorporamos en este texto tras un breve comentario introductorio. Alicia es una profesora de Educación Infantil que nuestro alumnado ya conoce al ser presentada en el trabajo con documentos previos, al igual que a dos de sus compañeras de centro (Maribel y Patricia). En el caso que estamos presentando está preocupada por la ausencia de planificación del “período de adaptación” en su escuela y prepara una propuesta para defenderla ante sus compañeras basándose en múltiples fuentes de fundamentación, sirviéndose de variados saberes (tanto experienciales, como aquellos más legitimados científicamente) y exponiendo sus propias concepciones, principios de acción y actividades concretas. Los futuros docentes deben colaborar con Alicia para ayudarle a plantear sus propuestas y convencer a sus compañeras para un trabajo riguroso y bien fundamentado. Dada la extensión con que contamos para esta aportación, incorporamos únicamente ejemplos de aspectos en que se recogen elementos de las propias vivencias de Alicia que han influido en su propuesta y de saberes interiorizados del conocimiento teórico adquirido en la Facultad que la identifican como una docente que apuesta por argumentar sus planteamientos en la línea de una profesora reflexiva.

Fragmento 1

Los estudiantes ya han trabajado previamente con otro documento, también siguiendo la estrategia del estudio de caso en torno a las concepciones más generales de tres profesoras (entre ellas Alicia), a su forma de ser y de comunicarse y a las motivaciones para dedicarse a la profesión docente (Fuentes Abeledo y Abal Alonso, 2014). Ahora se trata de acercarse a la manera de entender la docencia de Alicia, como ejemplo de profesora fuertemente comprometida, incluso entusiasmada, que reflexiona sobre el origen de sus concepciones, sobre la forma de percibir en la actualidad indagando en el pasado. Por ello, recuerda su propia experiencia como alumna cuando se incorporó de niña a la Educación Infantil, y también rememora circunstancias de su paso por Magisterio. De esta forma pretendemos conectar con vivencias de los alumnos que están cursando la materia e introducir elementos

de reflexión sobre la coherencia entre concepciones y prácticas, y la influencia de las emociones en las personas en general, y en particular en el desarrollo de la tarea docente.

Aquel día de septiembre llegué de la mano de mi madre y, como me comenta ahora ella, abría los ojos “como platos” ante el “espectáculo” de las primeras horas: muchos lloros –y mocos-, pataletas y rabietas de varios compañeros al “caer” en manos de las maestras que los esperaban en la puerta del muro exterior de la escuela y que los progenitores no podían sobrepasar.

Faltan todavía diez días para el comienzo de las clases y en la reunión de mañana con mis compañeros y compañeras de etapa vamos a tomar decisiones en relación con esta cuestión de planificar el “período de adaptación”. Quiero llevar una propuesta para el debate por lo que he estado trabajando con la pretensión de que aquello que hago en el aula con mis pequeños sea coherente con lo que digo, pienso y siento. Por otra parte, me siento con ganas e interés de compartir mis experiencias y descubrimientos sobre el período de adaptación, también de escuchar las propuestas de mis colegas y de aprender nuevas ideas o analizar y cuestionar las mías desde otras perspectivas. No quiero parecer orgullosa, pero me ha costado esfuerzo y mucha reflexión plantear las cosas tal y como las hago ahora y me gusta compartirlo, mostrándome abierta al debate. Mantengo la esperanza de que, con el debate, todos podemos aprender y mejorar.

Todavía me acuerdo de las clases de “Proyectos e Innovación en el Aula” cuando profundizábamos en la relación entre Concepciones (y su relación con Principios de Acción para orientar más en concreto la práctica cotidiana) y las Prácticas de los docentes. También en las diferencias entre distintos Modelos Didácticos, modelos de profesor y las diferentes formas de pensar y actuar inherentes a cada uno de ellos y las fuentes o fundamentos en que se asentaban.

Fragmento 2.

Uno de los objetivos más importantes del trabajo con este caso es que los estudiantes universitarios perciban cómo ligar la realidad cotidiana en el aula, el quehacer del profesorado y las concepciones que lo sustentan con resultados de investigación y teorías científicas, y los procesos de construcción de teorías personales por parte de ese mismo profesorado. Todo ello ha de favorecer el uso de un lenguaje profesional más elaborado y de argumentos consistentes a la hora de explicar su acción educativa, sin dejar de lado los dilemas, conflictos, incertidumbres, preocupaciones consustanciales con la tarea profesional.

He vuelto a releer la documentación que conservo sobre la Teoría de Maslow de los tiempos de la Facultad y he redactado una síntesis para la reunión de mañana con mis colegas y que incorporo en este Cuaderno. En esta síntesis, creo que voy mostrando también algunas de mis concepciones, una parte de mi filosofía de la educación, de mis intenciones educativas, de mis “teorías” en torno a las algunas de las condiciones básicas que considero son necesarias para que los niños aprendan y se desarrollan mejor, y a qué necesidades de los mismos intento responder. Incluso, en algunos párrafos, cómo se relacionan estas ideas, estas concepciones con mi práctica en el aula, con la forma que tengo de organizar el aula, de dirigirme a los niños o de plantear algunas actividades.

La presentación que recoge el “Cuaderno de Reflexión de Alicia” de la teoría de Maslow, intenta conectar con experiencias de alumnado de Magisterio. Otros documentos que abordamos con nuestro alumnado se corresponden con líneas de investigación más recientes pero coincidentes en destacar el “amor” como una necesidad humana básica (Lynch, Baker,

Cantillon y Walsh, 2014), y en el “trabajo de amor” (Lynch y Walsh, 2014) en torno a las emociones y el cuidado del otro. Veamos un ejemplo en relación con el nivel 3 en la propuesta de necesidades de Maslow:

1. *Necesidad de cariño, de afecto y amor, de integración y de pertenencia a un grupo, de vínculos íntimos con los demás, de tener un sitio en un grupo.*

Aún me acuerdo de lo que sufrí en mi experiencia de Practicum II en los estudios de Magisterio cuando observaba lo “marginado” que estaba un niño de clase y todo el enorme sufrimiento que esta marginación le provocaba. Todos los niños han de sentirse queridos y bien integrados, con las necesidades afectivas cubiertas. Por ello, hay que prodigarse en expresiones de calidez y afecto (con gestos, sonrisas, abrazos, besos, con la mirada...). ¡Qué alegría en los niños cuando los acogía con afecto, dirigiéndome desde el primer momento llamándolos por su nombre, intentando expresarme con amabilidad, dulzura y respeto, acariciándolos con la mirada -eso sí, sin ñoñerías, eh-¡Y por supuesto, permaneciendo muy atenta a las dinámicas grupales para evitar etiquetajes y desprecios (el “tonto de la clase”, el “marginado”, “la niña mala”...). Pienso que una parte importante de la evaluación básica de uno mismo se asienta en torno a la creencia de “ser o no amado”. Las concepciones y creencias (ideas sobre las personas o las cosas) influyen en nuestra forma de actuar y sentir.

Sirvan estos dos ejemplos como muestra de los documentos que elaboramos y del planteamiento que estamos abordando, que se completa con otros componentes sobre los que no nos podemos extender en esta aportación.

4. Consideraciones finales

El trabajo con casos en el programa formativo de la Universidad de Santiago de Compostela al que hemos aludido tanto en esta comunicación como en otra de los mismos autores en este Congreso, nos permite constatar la adecuación de esta estrategia para acercarse a la realidad de la vida de las aulas y centros de Educación Infantil, aún antes de las primeras experiencias de Prácticum en las escuelas, y de desarrollar la capacidad analítica y de síntesis de los estudiantes universitarios relacionando aspectos teóricos y resultados de investigación con los problemas prácticos que ha afrontar el profesorado en su práctica cotidiana.

Los debates a los que da lugar el trabajo con el caso al que hemos aludido, permite también trabajar a fondo la capacidad comunicativa de nuestro alumnado y su espíritu crítico. Trabajar con casos es una forma de romper con tradiciones metodológicas aún bastante asentadas en la enseñanza universitaria y que estimamos no favorecen el desarrollo de las competencias que presiden el diseño formativo y que, habitualmente, no potencian la motivación del alumnado universitario.

La identificación de nuestros estudiantes con ejemplos de profesorado innovador, como es el caso de Alicia, favorece la construcción de una identidad docente en la línea que preconizamos. Todo ello haciendo conscientes también a estos futuros maestros y futuras maestras de los dilemas, problemas, dificultades personales y del contexto que dificultan plasmar en la realidad los buenos deseos y los ideales que se defienden. Entendemos que el reconocimiento y análisis de estos últimos elementos citados facilita no sucumbir al desaliento en el desempeño profesional y no dejarse arrastrar por la frustración ante una realidad que, en no pocas ocasiones, resulta chocante. Aspectos estos últimos que también son tratados en los casos que preparamos –entre ellos en el caso “Alicia”- y que merecen ser abordados convenientemente en trabajos posteriores.

Referencias

- Abal Alonso, N. (2014). *Desarrollo de Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil* (Trabajo de Fin de Grado de Maestro/a de Educación Infantil). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Abal Alonso, N. y Fuentes Abeledo, E. J. (2014). *Cuestionario sobre el desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Abal Alonso, N., Fuentes Abeledo, E. J y Muñoz Carril, P. C. (2017). Modelos de profesor y prácticum: Deseos y realidades. En M. González Sanmamed, et al. (Coords.), *XIV Symposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 291-303). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Brandão Da Silva, M. J. (2016). *Competências do Educador de Infância em Creche – Das Competências Gerais às Específicas* (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Da Silva, A.L. (2017). *Literatura para infância: Concepções e Práticas Docentes de Educadores de Infância* (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Díez Navarro, C. (2008). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Díez Navarro, C. (2017). *10 ideas clave. La educación infantil*. Barcelona: Graó.

- Fives, H. y Hill, G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Reino Unido: Routledge.
- Fuentes Abeledo, E. J. (2004): *O profesor investigador, perfil, identidade e competencias*. Documento policopiado. Conferencia pronunciada no Instituto Piaget de Porto.
- Fuentes Abeledo, E. J. (2009): "Formación de maestros y Prácticum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea". En M. Raposo Rivas, et al. (Coord.) (2009): *X Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria. El Prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training* (pp. 103-124). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Fuentes Abeledo, E. J. (2011). *Documento Marco para o desenvolvemento do Prácticum das titulacións de Mestre*. Santiago de Compostela: Comisión de Prácticum da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Fuentes Abeledo, E. y Abal, N. (2014). *Estilos de comunicación, motivaciones y concepciones: tres casos de futuras maestras de Educación Infantil*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Fuentes Abeledo, E. J. y Abal Alonso, N. (2015). *Cuaderno de Reflexión de Alicia: Concepciones, prácticas y propuestas para el período de Adaptación en la Escuela Infantil*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Fuentes Abeledo, E. y Abal Alonso, N. (2016). Formación inicial de maestros: proyecto institucional compartido y desarrollo de competencias. En M.D. Fernández Tilve, y G.F. Fernández Suárez, (Coord.) *La escuela de ayer, hoy y mañana. Claves y desafíos* (pp. 181-203). Madrid: Dykinson.
- Fuentes Abeledo, E. J. y Abal Alonso, N. (2017). El trabajo con casos como estrategia para la formación de formadores en procesos de mejora docente e institucional en Conservatorios de Música. *Actas II Jornadas de Educación Musical de la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela. En prensa.
- Fuentes Abeledo, E. J. y Muñoz Carril, P.C. (2015). El método de estudio de casos en la enseñanza universitaria: consideraciones generales, propuesta de trabajo y materiales

para el desarrollo de un taller. En M. Raposo-Rivas, P.C. Muñoz, M.A. Zabalza-Cerdeiriña, M.E. Martínez-Figueira y A. Pérez-Abellás (Coords.), *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas*. (pp. 41-56). Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Fuentes Abeledo, E. J. y Muñoz Carril, P. C. (2017). Enseñar con casos y herramientas de autor: principios, estrategias, materiales y actividades en la enseñanza universitaria. En M. González Sanmamed, et al. (Coords.), *XIV Symposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 143-160). Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Lang, V. (1995). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle* (Tesis Doctoral). Université de Nantes, Nantes.

Lynch, K. Y Walsh, J. (2014). Amor, cuidado y solidaridad; Qué es mercantilización y qué no. En K. Lynch, J. Baker, y M. Lyons, *Igualdad afectiva: amor, cuidado y justicia* (pp. 59-82). Madrid: Morata-Fundación Paideia.

Lynch, K., Baker, J. y Lyons, M. (2014). *Igualdad afectiva: amor, cuidado y justicia*. Madrid: Morata-Fundación Paideia.

Lynch, K., Baker, J. Cantillon, S. y Lyons, M. (2014). ¿Qué igualdades importan? El lugar de la igualdad afectiva en el pensamiento igualitario. En K. Lynch, J. Baker, y M. Lyons, *Igualdad afectiva: amor, cuidado y justicia* (pp. 31-58). Madrid: Morata-Fundación Paideia.

Martins-Tomaseto, M. V. (2016). *O jogo nas aulas de Educação Infantil: Concepções e Práticas do Professorado* (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Moar Martínez, C. (2012). *Análisis de necesidades formativas do profesorado do CPR Andaina e achegas para a mellora* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Torres, X. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonistas*. Madrid: Morata.

Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Zeichner, K. (1993): Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teacher and Teacher Education*, 9(1), 1-13.

ÁREA TEMÁTICA: OS/AS AXENTES DA FP, FP DUAL/ALTERNANCIA

La escuela «Simone Ortega»: un ejemplo de formación dual

MIGUEL ÁNGEL CARRETERO DÍAZ

Universidad Complutense de Madrid - España

JESÚS DÍAZ RABOSO

Escuela de Hostelería y Turismo Simone Ortega - España

1. El modelo de formación dual.

Allá por el mes de mayo de 2012 se iniciaba en la Comunidad de Madrid lo que se conoció como «Formación Profesional (FP) Pagada», una modalidad de la FP basada en una idea alemana, en la que el alumno recibía una beca salario de 450 € al mes mientras estudiaba y realizaba sus prácticas en diversas empresas. El éxito fue tal que pronto se extendió por toda España.

En esta modalidad formativa el alumno establece durante dos tercios de su proceso formativo, un contacto permanente con la realidad laboral en la que deberá desenvolverse de manera cotidiana en cuanto acabe sus estudios y el otro tercio en su centro educativo. De esta forma, el alumno se forma mientras trabaja. La idea no es nada nueva, la figura del aprendiz es tan antigua como la Humanidad y autores como Dewey ya referían la importancia del «aprender haciendo».

Entre las ventajas que podemos encontrar en esta modalidad formativa el alumno:

- Se involucra desde el primer momento en la realidad laboral que desempeñará posteriormente.
- Puede detectar durante este contacto permanente con la realidad laboral, algún nicho vacío de mercado al que poder dedicarse al acabar sus estudios.
- Incrementa enormemente las posibilidades de encontrar un empleo.
- Puede acabar siendo contratado por la misma empresa en la que ha realizado sus prácticas.

Un referente de esta modalidad formativa dual es la Escuela de Hostelería y Turismo «Simone Ortega» ubicada en la población madrileña de Móstoles.

2. La escuela de hostelería y turismo Simone Ortega

El Decreto 75/2008, de 3 de julio del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid, crea el Centro Integrado de Formación Profesional, Escuela de Hostelería y Turismo Simone Ortega, en Móstoles,⁷ de acuerdo con diversas legislaciones previas como el artículo 11 de la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos de los Centros Integrados de Formación Profesional o la Ley 56/2003, de 16 diciembre, de Empleo.

Esta Escuela Pública con capacidad para 660 alumnos, se encuentra ubicada en Móstoles, la segunda ciudad madrileña en cuanto a población, ya que cuenta con algo más de 200.000 habitantes. La Escuela Simone Ortega está dedicada a la formación en la familia profesional de Hostelería y Turismo de acuerdo con el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, estableciendo una relación continuada con las empresas del sector.

Los ciclos formativos constan de dos mil horas. En este Centro se imparten las siguientes Titulaciones:

- Técnico Superior en Restauración.
- Técnico Superior en Gestión de Alojamientos Turísticos.
- Técnico en Cocina y Gastronomía.
- Técnico en Servicios de Restauración.
- Profesional de Operaciones Básicas de Alojamientos.
- Profesional de Operaciones Básicas de Cocina.

En el Centro se imparte tanto Formación Profesional Reglada como Formación para el empleo para personas desempleadas. Dentro de la primera se imparten:

- Programas de Cualificación Profesional Inicial (P.C.P.I.) de Operaciones básicas de Cocina, Operaciones Básicas en Alojamientos.
- Programas de Operaciones Básicas de Restaurante y Bar.
- Grados Medios: de Cocina y Gastronomía y de Servicios de Restauración.
- Grado Superior de Gestión de Alojamientos Turísticos.
- Grado Superior de Dirección de Servicios de Restauración.
- Grado Superior de Dirección de Cocina.

⁷ Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, número 185, de 05-08-2008.
<https://www.iberley.es/legislacion/decreto-75-2008-3-julio-consejo-gobierno-crea-centro-integrado-formacion-profesional-escuela-hosteleria-turismo-simone-ortega-mostoles-5779032>

La escuela también ofrece la posibilidad de la movilidad europea gracias a su oferta de becas Leonardo y Erasmus.

Los alumnos aprenden sobre los productos alimenticios y la forma de prepararlos, así como sobre la forma en la que deben servirlos. En la Escuela se les enseñan las características, tanto de los vinos y de los cócteles como de los cafés y un largo etcétera que un día no muy lejano servirán a sus clientes, pero también cómo manipular los alimentos con seguridad, cómo cocinarlos y cómo servirlos. También reciben una amplia formación sobre normas de protocolo, iniciativa emprendedora, marketing y por supuesto, todo ello en español, francés e inglés.

El centro cuenta con unas excelentes instalaciones: cocinas amplias, almacenes, cámaras frigoríficas, lavandería, aulas y comedores donde se ofrecen desayunos, comidas y cenas elaboradas por los alumnos a los visitantes⁸, así como un simulador de recepción de un hotel y de habitaciones para aprender cómo ofrecer adecuadamente el servicio hostelero que deben prestar al cliente alojado.

3. El auge de la formación en hostelería

Algunos achacan la moda de la restauración a los recientes y abundantes programas y concursos televisivos sobre cocina, pero quizás olvidan que España es un país en el que la industria del Turismo aporta en torno al 11,1% del PIB y el 13% al empleo⁹.

El turismo se ha convertido en España desde sus inicios allá por 1959 en la primera industria del país. Este comienzo, que se inició con algo más de seis millones de turistas, coincidió con un momento de desarrollo industrial inédito hasta ese momento. Se planificaron zonas para el turismo de sol y playa y se comenzó la edificación de complejos hoteleros y apartamentos para poder acogerlos. El auge de esta nueva industria en nuestro país tuvo que atravesar una recesión a partir de 1973 debido a la crisis provocada por el incremento de los precios del petróleo y al cambio de régimen político.

Pero una vez instaurada la democracia en España, a partir de 1976, se impulsaron leyes e Instituciones, como la Ley de Competencias en materia turística, el Instituto de Estudios Turísticos o la Escuela Oficial de Turismo, que junto con el auge industrial impulsaron lo que se denominó como "el milagro turístico español", tanto en el exterior como en el interior del país. La industria turística no ha dejado de crecer de manera sostenida hasta el momento actual, lo

⁸ Previa reserva telefónica o en su página web.

⁹ http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736169169&menu=ultiDatos&idp=1254735576863

que ha contribuido a que España se convierta en el segundo país elegido como destino turístico en el mundo, por detrás de los Estados Unidos de América y por delante de Francia.

En 2015, la aportación del turismo a la economía española supuso la cantidad de 119.000 millones de euros, lo que supuso el 11,1% del PIB del país, aunque tampoco debe olvidarse el crecimiento de la actividad relacionada con el sector turístico de otras empresas que le proporcionan soporte.

En 2010 España superó los 52 millones de turistas extranjeros, en 2011 fueron 56,6 millones y en 2012, 57,7. En 2013, se rozaron los 65 millones en 2014, cifra que aumentó a 68 millones en 2015 y en 2016 a 75 millones. 2017 concluyó con una cifra cercana a los 84 millones.

Una vez descrita sucintamente la importancia de la industria turística en España, tampoco se puede desdeñar el modelado que ejercen tantos chefs en la pequeña pantalla, lo que sin duda influye en la motivación de muchos jóvenes para querer imitarles y quizás las dos razones juntas, el poder de nuestra primera industria y la moda de la cocina, han decantado en el interés por las matriculaciones en este tipo de formación profesional hostelera.

En este sentido Julio Llamazares se pronuncia en un artículo publicado recientemente en prensa¹⁰, frente a la descalificación esgrimida contra nuestro país por este tipo de industria y recuerda con respecto a los camareros que «su prestigio se ve salpicado por la impericia de unos intrusos que carecen de los más indispensables conocimientos para ejercer este trabajo.» Para el autor, la hostelería en España debe considerarse una profesión tan respetable como la de los fabricantes de coches en Alemania, teniendo en cuenta además que ocupa al 14% de la población, pero debe convertirse en una verdadera profesión y no en una ocupación coyuntural desempeñada por trabajadores desconocedores del valor que aportan a la industria y a la imagen de España en el mundo.

Las Escuelas de Hostelería han proliferado en los últimos años en nuestro país, y concretamente la Comunidad de Madrid cuenta actualmente con cuatro centros de Formación Profesional dedicados a la Hostelería, ya que como refiere el Boletín de la CAM¹¹:

¹⁰ «Camareros» Julio Llamazares. EL PAÍS.

https://elpais.com/elpais/2017/08/31/opinion/1504179775_582288.html

¹¹

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actualidad_FA&cid=1354632321456&language=es&pagename=ComunidadMadrid/Estructura

En la actualidad, un total de 3.896 alumnos estudian en las escuelas de hostelería públicas de la Comunidad de Madrid, lo que supone un incremento del 7% con respecto al pasado curso 2015/16. Gracias a la formación que reciben en estos centros, siete de cada diez alumnos que cursan ciclos formativos de Formación Profesional en la rama de Hostelería en la Comunidad de Madrid encuentran trabajo en los primeros seis meses después de finalizar sus estudios.

En concreto en la Escuela Simone Ortega se pasó de 200 alumnos matriculados en 2011 a 825 en 2016, lo que da una idea del interés por este tipo de estudios.

La Comunidad de Madrid cuenta con la Escuela Superior de Hostelería y Turismo de Madrid¹², que fue inaugurada en 1945, siendo la primera que se creó en Madrid y la segunda en España.

Destaquemos las señas de identidad del Centro Simone Ortega¹³:

Misión: Cualificar profesionalmente al alumnado en el sector de Hostelería y Turismo y acreditar unidades de competencia asociadas a los diferentes títulos de nuestra familia profesional. Utilizando entornos y situaciones reales como medio para el logro de estos objetivos, orientando académica y profesionalmente, para favorecer una inserción sociolaboral adaptada a la cualificación profesional adquirida.

Visión: Ser un centro de referencia europea en el sector de la Hostelería y Turismo, en el marco de la formación profesional Dual, impulsando para ello: Programas Europeos de Movilidad (Erasmus, Leonardo), las Tecnologías de la Información y Comunicación, y programas de investigación, desarrollo e innovación de nuevas técnicas de aplicación en el sector.

Valores: Trabajo en equipo, motivación, responsabilidad social, eficiencia, cultura del esfuerzo y constancia, compromiso de mejora e innovación, capacidad de adaptación y superación. Este es el valor añadido en el aprendizaje de nuestro alumnado que, con seguridad, mejora sus posibilidades de inserción socio-laboral.

4. Quién fue Simone Ortega

Simone Klein Ansaldy, conocida como Simone Ortega (Barcelona, 1919 – Madrid, 2008) fue una escritora de diversos libros sobre cocina como «Nuevas recetas de cocina» en 1984,

¹² <http://www.escuelasuperior-hosteleriaturismo-madrid.com/historia-del-centro/>

¹³ <http://simoneortega.es/>

«Quesos españoles» en 1987, «La cocina de Madrid» en 1987 o «Las mejores recetas de Simone Ortega» en 1990, pero sin duda, su libro más conocido ha sido «1.080 recetas de cocina», publicado en 1972, del que se ha editado en cuarenta y nueve ocasiones y del que se han vendido más de tres millones de ejemplares. Los editores no se cesan de decir que en nuestro país es el tercer libro más vendido tras «La Biblia» y «El Quijote».

Su publicación desbancó claramente al que había sido hasta la fecha el referente didáctico de la cocina española: el «Manual de cocina de la Sección Femenina de Falange Española» editado en 1950, con prólogo de Pilar Primo de Rivera, fundadora de la Sección Femenina y hermana José Antonio Primo de Rivera, ideólogo del Régimen franquista. Con la publicación del libro de Simone Ortega, parecía que los nuevos aires de toda una generación también llegaban a los pucheros.

Muchos refieren que fue gracias a esta obra en edición bolsillo que constituye un referente didáctico de la cocina, la que les permitió aprender a cocinar e incluso los grandes chefs se refieren a ella como el inicio ilustrado reciente de la gastronomía española.

Simone Ortega era también conocida por ser la mujer de José Ortega Spottorno, editor del periódico EL PAÍS y de Alianza Editorial, hijo a su vez del gran filósofo español José Ortega y Gasset. Simone Ortega recibió numerosos premios a lo largo de su vida, como el «Premio Especial de Gastronomía» en 1987 o la medalla de la Orden de las Artes y las Letras otorgada por el Gobierno francés y colaboró en diversos programas radiofónicos divulgando su interés por la cocina. Lo que no cabe duda es que puede otorgársele el premio de ser la maestra de cocina de varias generaciones de españoles.

5. Actividades de la escuela Simone Ortega

La ciudad de Móstoles cuenta con una amplia población y en consecuencia con infraestructuras viales, sanitarias, educativas e industriales adecuadas a su enorme tamaño, así como con la tradición de haber sido la primera ciudad española que se alzó en armas contra las tropas de Napoleón en 1808, con su alcalde Andrés Torrejón al frente, A pesar de todo ello, el efecto primitivo, tosco y repetitivo de los medios de comunicación que padecemos actualmente ha querido que Móstoles acabe relacionada con una parodia realizada por el grupo humorístico «Martes y Trece» hace más de treinta años, concretamente durante la Nochevieja televisiva de 1986.

Los directivos de la Escuela Simone Ortega están pretendiendo de manera acertada que la población supere dicho estereotipo por lo que crearon «La Feria de la Empanadilla», que ya transcurre por su tercera edición. Por otra parte, la afición a los motociclistas ha propiciado también «La matinal motera», que igualmente va ya por su tercera edición. Ambas actividades se celebran con la colaboración y el compromiso de La Federación de Comerciantes de Móstoles y del Ayuntamiento de Móstoles y mediante su realización se logra promocionar, no sólo la imagen de la Escuela Simone Ortega, sino que sus alumnos se involucren en actividades relacionadas con la vida cotidiana, a la vez que se impulsa la hostelería de Móstoles y se dinamiza su actividad comercial y turística.¹⁴

5. Conclusión

La Escuela Simone Ortega ubicada en la ciudad madrileña de Móstoles supone una expresión real y actual del excelente desarrollo educativo de la formación dual en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) (2016). Libro Blanco sobre el Sistema de Formación en el Trabajo. Recuperado de https://contenidos.ceoe.es/CEOE/var/pool/pdf/publications_docs-file-363-libro-blanco-sobre-el-sistema-de-formacion-en-el-trabajo.pdf
- Hernández, J. y López, A. (1998). *Formación profesional dual: una intervención reflexiva (edad y sociedad)*. Valencia: Nau Llibres
- Indicadores Europa 2020. Eurostat. INE
- Martínez Llopis, M. y Ortega, S. (1987). *La cocina típica de Madrid*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, S. (2017) *1080 recetas de cocina*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, S. (1991). *Las mejores recetas de Simone Ortega*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, S. (2004). *Nuevas recetas de cocina*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, S. (1990). *Quesos españoles*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rego Agraso, L.; Barreira Cerqueiras, E. M. Rial Sánchez, A. F. (2015). Formación profesional dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 149-166 DOI: 10.5944/reec.25.2015.14788 <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/14788/13160>

¹⁴ **MÓSTOLES DESARROLLO RRSS. Síguenos**

Facebook: <https://www.facebook.com/mostoles.desarrollo/>

Twitter: <https://twitter.com/mostdesarrollo>

Instagram: https://www.instagram.com/mostoles_desarrollo

- Salguero Romero, J. L. (2014) *La formación dual y el contrato para la formación y el aprendizaje*. Madrid: Editorial Formación Alcalá.

El perfil del alumnado de la Formación Profesional Básica en Galicia

MARÍA DEL MAR SANJUÁN ROCA Y MARÍA JESÚS FERNÁNDEZ REMUIÑÁN

Universidade de Santiago de Compostela – España

1 Introducción

La Educación es uno de los pilares fundamentales de cualquier sociedad, un derecho fundamental que en nuestro caso aparece recogido en la Constitución.

Y para que todas las personas puedan acceder a la Educación, los gobiernos que ha tenido nuestro país, ha promulgado una serie de leyes a lo largo de los años (unas más controvertidas que otras) con el fin de mejorar el sistema y proporcionar a nuestros ciudadanos un instrumento que les permita competir. Pero, no todos los individuos tienen las mismas capacidades, actitudes y aptitudes, por lo que el alumnado es diverso, y por lo tanto, cada uno necesita unas estrategias de aprendizaje que se adapten a sus características y necesidades.

Así pues, para atender a esta diversidad y también para reducir las cifras de fracaso y abandono escolar, tras la promulgación de la LOMCE, se crea en el año 2014 un nuevo nivel educativo dentro de la Formación Profesional, la Formación Profesional Básica, que sustituirá a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) implantados desde el 2007, los cuales habían sustituido, a su vez, a los Programas de Garantía Social (PGS) implantados desde el año 1994.

La FPB está dirigida principalmente a aquellos alumnos entre 15 y 17 años, que presentan dificultades para superar la ESO y, por lo tanto, para alcanzar las competencias mínimas que les permitan desarrollarse en nuestra sociedad. Mediante la FPB pueden obtener un título de formación profesional básico con valor académico y profesional, dado que la obtención del mismo le permitirá acceder a un ciclo medio o insertarse en el mercado laboral.

Este alumnado centró nuestro interés y conocer su perfil, nos condujo a la revisión documental de investigaciones previas realizadas sobre el alumnado que cursara un PGS o un PCPI.

Trabajos como los de Palomares y López (2012) señalaban que este alumnado accedía a los programas con determinadas dificultades derivadas de diversos factores (fracaso escolar, abandono del sistema educativo, bajo rendimiento académico...).

En este mismo sentido González y Porto (2013), recogían en su estudio, primero que aunque el alumnado debía cumplir unos criterios similares para acceder a este tipo de programas ya que eran muy heterogéneos entre sí; y segundo que todos ellos llegan "rebotados" de la ESO

Para Moreno (2012), este tipo de alumnado era descrito por su profesorado como un grupo heterogéneo y vulnerable, que había tenido problemas en los centros y/o su entorno, y cuyo ámbito social o familiar no les estimulaba para estudiar. Además, en comparación con otros alumnos estaban menos motivados, tenían menos interés y pocos hábitos de estudio.

Para Cobacho y Pons (2006) o García-García et al (2013) los alumnos ya no sólo provenían de familias desestructuradas si no también de entornos normalizados, pero solían estar desmotivados.

Para Aramendi-Jaugeri (2013) a todos estos alumnos les une el fracaso que arrastran de la ESO, una autoestima baja así como falta de seguridad.

Estos estudios y otros revisados, centraron nuestro interés y dieron forma al estudio a realizar, del que presentamos algunos resultados en este trabajo.

2 Objetivos

Los objetivos que nos planteamos se centraban analizar las características del alumnado de la Formación Profesional Básica e indagar sobre sus expectativas. Tras analizar la información recogida, se extraerán las correspondientes conclusiones con el fin de plantear una serie de actuaciones y/o propuestas que se podrían implantar en los centros

La consecución de los objetivos más generales, nos conduce inevitablemente al establecimiento de una serie de objetivos específicos sin los cuales no se podrían alcanzar el propósito de nuestro estudio. Por lo tanto, en este caso se han establecido los siguientes:

1. Establecer el perfil del alumnado en base a sus condiciones socio-demográficas
2. Conocer los problemas de conducta y sus repercusiones en el aula.
3. Averiguar las razones y motivaciones para escoger la formación básica como opción académica para formarse.
4. Indagar sobre las expectativas de los alumnos.
5. Identificar qué tipo de dificultades de aprendizaje tienen estos alumnos.
6. Obtener datos sobre la tasa de éxito y fracaso en los centros consultados.

3 Muestra

El ámbito de actuación en el que se recoge la muestra para el estudio es el siguiente:

Se ubica en contextos urbanos y rurales en la provincia de A Coruña. Para ello se obtuvo la colaboración de cinco IES y dos CIFP, con la inclusión de 6 ciclos de diversas familias profesionales.

Se trabajó tanto con el alumnado como con el profesorado.

El alumnado procedía primordialmente del primer curso de cada ciclo, ya que en el momento en que se llevó a cabo la investigación eran los alumnos que se hallaban físicamente en los centros. En total han participado 85 alumnos/as

Con respecto al profesorado.- Eran tutores de los ciclos que han participado en nuestra investigación, son 6 profesores y 5 profesoras. A nivel laboral, su experiencia en la docencia abarca el rango de 1 año a 27 años de antigüedad, pero de estos, en la FPB, 6 profesores/as llevan un año o menos, 3 llevan impartiendo clases durante dos años y 2 lo hacen desde que este implantó la FPB en 2014, es decir tres años.

4 Metodología y técnica de recogida de datos

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, entendimos que la investigación descriptiva era la opción más adecuada para explorar y describir, (Cohen y Manhion, 2002) las características de los alumnos de la Formación Profesional Básica

En cuanto a las técnicas de recogida de datos, nos decantamos por el método de la Encuesta que es quizás el método descriptivo más empleado en la investigación educativa (Bisquerra, 2004) y que nos permite recoger la información mediante una doble aproximación, cuantitativa y cualitativa. Hemos optados como instrumentos por las entrevistas (realizadas a los tutores del alumnado) y los cuestionarios (aplicados al alumnado).

4.1 Instrumentos empleados recogida de datos

Las **entrevistas** como ya se ha dicho, fueron realizadas a los tutores de los diversos ciclos participantes. Se trata de una entrevista semi-estructurada para que nos transmitan sus percepciones, creencias o pensamientos acerca del tema de estudio.

El **cuestionario**, aplicado al alumnado nos permite acceder a lo que piensan u opinan pero de manera anónima y confidencial. Además, se adecua a sus características dado que puede ser fácilmente cumplimentando a solas por ellos. En este caso se construyó en base a las cuestiones suscitadas en la investigación y se validó, remitiéndose a profesores que imparten docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC. El instrumento elaborado consta de 30 preguntas, que combina ítems de escala (tipo Likert), ítems de respuesta dicotómica (si/no) e ítems de preguntas abiertas.

4.2 *Recogida de datos*

El proceso de recogida de información presentó alguna dificultad, debido a las reticencias de los centros educativos. Además, dado que nuestra muestra en su mayoría es menor de edad, algunos centros exigieron la previa autorización de los padres; esto ralentizó el proceso y mermó la muestra del alumnado participante, bien por no otorgar su consentimiento o bien porque el alumnado no entregaba la carta de presentación/autorización a sus progenitores.

Finalmente, el proceso de recogida de información, se realizó a través de aplicación del cuestionario a cada alumno/a participantes y de la entrevista cara a cara con cada tutor. La acción consistió en visitar a alumnado en sus centros de referencia, explicándoles el objetivo de nuestra investigación y las instrucciones para cumplimentar el cuestionario. Del mismo modo se procedió con los tutores, con los que se mantuvo una entrevista sin el alumnado presente.

5 **Análisis de datos**

Una vez finalizada la fase de recogida de datos, se procedió a su análisis cuantitativo con el programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 23.0 y cualitativo con análisis de las preguntas abiertas del cuestionario.

5.1 *Datos biográficos*

Participaron en el estudio un total de 85 alumnos/as, donde el 95.3% pertenecen al primer curso de los ciclos de FPB. De ellos, 54 son chicos constituyendo el 65.3% de la muestra, el cual supera ampliamente a las participantes de género femenino, que tan solo suponen el 36.5% de la misma.

La edad de estos jóvenes, como cabe esperar teniendo en cuenta la legislación que regula este nivel educativo, oscila entre los 15 y los 20 años, pero grueso del alumnado se sitúa en la franja entre los 16 años (44.71%) y los 17 años (31.76%).

Los estudiantes de la FPB suelen convivir durante la semana con sus progenitores (95.3%), pero también existen casos donde son otros familiares (3,5%) o compañeros de piso (1.2%) con los que comparten la convivencia.

Normalmente, este alumnado reside a más de 5km del centro educativo, por lo que se hace preciso el uso de un medio de transporte en la mayoría de los casos. En este sentido sólo el 17.6% se acerca al centro educativo andando, el 16.5% emplea un vehículo particular, el 2.4% emplea un medio diferente y el 5.9% emplea una combinación de medios para acudir diariamente al instituto o CIPF.

Además, se preguntó sobre sus progenitores, analizándose tres variables al respecto: el estado civil, su nivel de estudios y si laboralmente están activos o no. Con ello se pretende conocer la situación del entorno familiar en el que el alumnado vive inmerso.

Así, un 49.1% de los encuestados procede de un hogar donde sus progenitores están casados; un 24.7% de los casos señalan que sus padres están separados; un 5,88% responde que son viudos; un 2.35 % y un 1.18% manifiesta que sus progenitores están en pareja de hecho o solteros, respectivamente

En cuanto al nivel académico de sus padres más de un 38% de los casos tiene estudios secundarios; pero con respecto a los estudios primarios (25.9%-21.2%) sobresalen los padres, y sin embargo en la obtención de estudios superiores destacan las madres (16.5%-23.5%).

En relación a las profesiones de los progenitores de este alumnado, nos encontramos con una amplia variedad respuestas. En el caso de sus padres, los coeficientes más altos pertenecen al sector de la construcción, al sector del transporte y al sector empresarial. Y en el caso de las madres, una amplia mayoría son amas de casa, o trabajan en el sector de la restauración, o la limpieza o el comercio.

Dado que se ha preguntado por las profesiones de sus progenitores, también se plantearon cuestiones relativas a si estaban activos o no en ese momento. Los datos analizados señalan que en un 43.5% .de los casos los dos miembros de la pareja trabajan; en un 29.4% de los casos sólo uno está trabajando en este momento, y en un 10.6% de los casos en este momento no están activos, pero reciben alguna prestación por parte del Estado.

5.2 Datos académicos

Estos datos nos permiten hacernos una idea del perfil académico con el que llegó este alumnado a la FPB y del que hoy en día tienen. También va a reportarnos información acerca de los hábitos de estudio que poseen estos alumnos, así como de las dificultades de aprendizaje con las que se enfrentan.

La FPB incorpora el alumnado que no ha superado la ESO y en este sentido la investigación señala que el 57.6% del alumnado cursara hasta 2º de la ESO, el 32.9% hasta 3º y un 9.4% había llegado hasta 4º.

Analizando su trayectoria académica, los datos señalan que el 98.8% del alumnado había repetido algún curso a lo largo de su vida. Concretamente el 45.9% de los jóvenes había repetido al menos dos cursos antes de llegar a la FPB; el 28.8% sólo uno y en un 7.1% de los casos repitió tres.

Haciendo hincapié en esta cuestión, se trató de determinar cuáles eran aquellos cursos que presentaban más dificultades para el alumnado. Y se observó los cursos que tienen los coeficientes más altos de repetición en secundaria son 1º ESO y 2º ESO

Una vez analizados los datos académicos anteriores, se procedió a hacer lo mismo con los datos académicos del momento del estudio. En este sentido, sólo el 29.4% había superado todos los módulos hasta la fecha, por lo que el 68% del alumnado había suspendido algún módulo en las evaluaciones anteriores, siendo el promedio de dos.

Posteriormente se analizaron los hábitos de estudio de este alumnado, pues estos influyen en la superación del curso. Para ello se analizaron los siguientes indicadores:

-La atención prestada en clase, siendo las clases de 50 minutos, aunque el 38.8% afirma prestar atención en clase durante más de 40 minutos; un 37.6% lo hace entre 20 y 40 minutos; un 14.1% entre 11 y 20 minutos y el 7.1% solo durante 10 minutos o menos. Al contrastar lo dicho por el profesorado en las entrevistas realizadas se constata que atienden entre 10 y 15 minutos.

-El conocimiento del vocabulario que se emplea en el aula, ya sean tecnicismos o no, el 85.9 % contestó que lo entiende siempre o casi siempre; el 12.9% lo hace solo a veces y solo el 1.2% confiesa que tiene muchas dificultades con el mismo. Y nuevamente, el profesorado nos indicó que tienen mucha dificultad con el vocabulario, pues la mayoría desconoce el significado del vocabulario utilizado en el aula.

-El tiempo dedicado a estudiar cada día. El 15.3% dedican más una hora; un 25.9% emplean entre 31 y 60 minutos; un 27.1% entre 15 y 30 minutos; y un 29.4% dedican tan sólo menos de 15 minutos a estudiar cada día.

-Tiempo dedicado a estudiar para un examen. El 38.8% dedican más de un día a preparar un examen, el 27.1% emplea un par de horas y un 15.3% no estudia.

Una vez la información anterior, se preguntó acerca de cuáles eran las dificultades de aprendizaje más comunes que presentaba este alumnado. Para ello, se recurrió al profesorado, considerando que estos son los profesionales que antes detectan cualquier tipo de problema que pueda tener el alumnado. En este sentido, la mayoría del alumnado muestra problemas de comprensión lectora, y también a nivel escritura. También nos encontramos con casos en los que tienen problemas de discalculia; otros presentan falta de concentración y/o déficit de atención, y excepcionalmente también se presentan casos en los que el alumno no se adapta a la rutina escolar.

5.3 *Motivaciones para estudiar FPB*

Mediante el Decreto 107/2014 se regulan, en Galicia, los aspectos específicos de la FPB y en su artículo 15.1 c) se establece que uno de sus requisitos de acceso es que el equipo directivo del centro educativo le proponga esta modalidad al o los tutor/es legal/es del alumno/a. Pues bien, más allá de este hecho, se quiere averiguar qué razones conducen al alumnado a optar por esta modalidad educativa.

Para ello se empleó una escala Likert donde tenían que valorar de 1 a 5 las razones o motivaciones para estudiar la FPB. Las medias obtenidas fueron las siguientes: la obtención de un título (4.52); la consecución del graduado en ESO (4.35); el acceso a un puesto de trabajo (4.02), los ciclos ofertados (3.55); orientación del instituto (2.89); por el menor grado de dificultad (2.87); la recomendación de amigos (2.59); un ciclo de corta duración (2.32); presión familiar (1.75) y la última motivación menos valorada fue porque había suspendido la prueba de acceso a un ciclo medio (1.46).

5.4 *Expectativas de futuro*

Para determinar las expectativas de futuro se han recogido datos tanto de los cuestionarios como las entrevistas realizadas a los tutores del alumnado para obtener la información. En este sentido se han analizado estas respuestas desde dos planos: el laboral y el académico.

A nivel laboral el 38.8% del alumnado opina que tener un título profesional influirá en las posibilidades o probabilidades de insertarse en el mercado laboral; un 4.7% considera que la obtención de un título profesional no supondrá ninguna diferencia y un 49.5% opina que no saben qué les deparará el destino en este sentido.

Si preguntamos por esta misma cuestión al profesorado un 36.6% considera que las probabilidades de que encuentren empleo son escasas, un 9% considera que serán moderadas, otro 9% cree que serán elevadas, un 9% piensa que dependerá de lo demanden los empresarios y por último, el resto creen que tendrán un buen porvenir laboral.

En lo que se refiere a nivel académico, el 87.1% tiene la intención de continuar con su formación ya sea realizando un ciclo medio y posteriormente uno superior, de la misma rama u otra diferente; el 3.5% no tiene claro el camino que seguirá en el futuro y un 8.2% una vez que obtenga el título profesional, se introducirá en el mercado laboral.

5.5 *Comportamiento y actitudes del alumnado*

En lo que se refiere a estos datos, se trata de conocer algunas características sobre la conducta del alumnado así como su actitud a lo largo de la jornada escolar. Para obtener este tipo de información se recurrió a los dos instrumentos de la encuesta.

En el cuestionario se les pidió que valorasen una serie de proposiciones referidas principalmente a determinadas "formas de estar" en el aula y el centro, basándose en el grado en el que lo hacen o no.

En el centro, las proposiciones, se analizaron desde tres planos: las reglas, los horarios y el material del centro.

Tanto las reglas del centro, como su horario, así como su material es respetado por los alumnos del centro y tanto solo un 2.4%, un 7.1% y un 11.8%, respectivamente no lo hace.

Su actitud hacia los demás analizó desde tres perspectivas: el trato a sus compañeros y profesores, la reflexión antes de actuar y la facilidad con la que se enfadan.

En este sentido los alumnos afirman respetar tanto a sus compañeros como a su profesorado y tan solo entre un 3.5% -7.2% tienen un comportamiento irrespetuoso hacia los miembros del centro. Sin embargo, cuando se analizan si reflexionan antes de actuar o se enfadaban con facilidad, destaca que más de un 58% solo reflexiona en ocasiones y casi un 40% siempre se enfada con facilidad. Con lo que puede concluir que un amplio porcentaje puede presentar problemas con su carácter

El discurrir normal de una clase se examinó entorno a cuatro aspectos: asistencia a clase, atención a las explicaciones del profesor/a, obediencia a las instrucciones de sus profesores en clase y realización de las tareas.

Uno afirma que 75.3% va todos los días a clase, frente a un 10.6% que no lo hace. De todo este alumnado tanto sólo un 36.5% señala que presta siempre atención en clase y que más de un 69% afirma que siempre obedece las instrucciones de su profesorado.

La realización de las tareas se examinó, a su vez, bajo tres enfoques: si les gustan las que se realizan en clase, la inmediatez con la que son realizadas por ellos y su realización en horas fuera de clase.

Lo cierto es que a más de un 60% les gustan las tareas que se realizan en clase, pero tan solo un 25.9% las hace en el momento. Además si estas se deben realizar fuera del horario de clase el 67.1% afirma que las realiza siempre, pero el profesorado señala que esto no es cierto, que un escaso porcentaje trae las tareas hechas de casa.

Para intentar completar la descripción del comportamiento y las actitudes del alumnado, se preguntó también a la otra parte de este binomio profesor-alumno, es decir, al profesorado. A grandes rasgos los describen como un grupo heterogéneo en comportamiento y actitudes. En ocasiones les falta madurez, confianza, seguridad en ellos mismos, muestran

apatía y presentan escasa motivación. Este último dato contrasta, con las afirmaciones vertidas por el alumnado, pues más de un 41% afirma sentirse motivado en clase.

5.6 Cifras de abandono y promoción

El abandono escolar es uno de los principales problemas contra el que las instituciones, tanto a nivel nacional como europeo, combaten en aras de mejorar las posibilidades de futuro de nuestros jóvenes. Con los datos proporcionados por los centros educativos, podemos decir que en nuestra muestra, la tasa de abandono oscila entre el 5% y el 57%, situándose la media alrededor el 24.6%, lejos del 18.5%, dato obtenido en España en el primer trimestre, (2017; MEC) con respecto a los entre 18y 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación.

En cuanto a la promoción del alumnado, la reticencia de los centros a proporcionarnos estos datos hacen difícil extraer conclusiones sobre este apartado, pues tan solo dos centros nos proporcionaron dicha información. En ambos casos destaca, que son los alumnos, sobre todo del primer año a los que les cuesta superar con éxito el primer curso.

6 Conclusiones

A estas alturas podemos constatar que los jóvenes que se matriculan en los ciclos de la Formación Profesional Básica, en la mayoría de los casos es un chico entre los 16 y 17 años, que arrastra una trayectoria académica desfavorable y recalca en la FPB tras haber fracasado en la ESO.

Sus progenitores, con los que viven habitualmente, en la mayoría de los casos han alcanzado estudios secundarios (bien BUP o Ciclo Medio FP) y a nivel laboral la pareja o al menos uno de sus miembros aporta ingresos al hogar familiar. Aunque este hecho, podría deducirse que los hijos tienen alguien al que recurrir en a la hora de hacer sus tareas, los datos recabados del profesorado demuestran que los padres trabajan muchas horas y que por lo tanto no tienen tiempo para resolver estas cuestiones. Además, en muchos de los casos aunque los progenitores trabajen no disponen de recursos económicos para enviar a sus hijos a clases de apoyo.

Sus razones para realizar la FPB son principalmente: la obtención de un título profesional, la obtención del graduado en ESO y la incorporación al mercado de trabajo. Son razones de peso lógicas, pues lo que quiere este alumnado, al igual que el resto de chicos de su edad, es competir en condiciones en la sociedad que les está tocando vivir.

Su comportamiento y actitud en clase, aunque difiera por la comentada por su profesorado, no se diferencia del que tienen otros chicos de sus edad que cursan otros

estudios, pero en ocasiones su carácter beligerante produce tensiones que afectan el discurrir normal de la clase como al ambiente reinante en el aula. La mayoría muestra una falta de hábito de estudios y de trabajo lo que lo que redonda en su rendimiento y por lo tanto en el éxito a la hora de superar los cursos que componen su ciclo.

Habitualmente son alumnos con dificultades de aprendizaje, siendo la comprensión lectora, la expresión escrita o el razonamiento matemático las más habituales, por ello sería necesario que se contase con una ayuda extra en el aula para atender sus necesidades adecuadamente.

En cuanto a sus expectativas a nivel académico lo que quieren es conseguir un título, bien para completar su formación o bien para introducirse ya en el mercado laboral. En cuanto a sus expectativas en el ámbito laboral, hay diferentes opiniones entre el profesorado, desde que sus posibilidades de emplearse son escasas o que son muy elevadas; ello depende de la experiencia del profesorado con estos alumnos y también del ciclo que estén cursando estos alumnos.

En relación a la tasa de abandono esta es elevada, por lo que mucho alumnado no alcanza unos niveles mínimos en sus competencias permanentes y eso a la larga conllevará repercusiones en su futuro, pues no tendrán las herramientas suficientes para competir con el resto de personas en el ámbito laboral, abocándoles a puestos de escasa cualificación y bajos ingresos salariales.

7 Propuestas

Esta realidad presentada, nos da paso a pie a realizar una serie de propuestas que podrían mejorar la realidad de las aulas analizadas. Estas propuestas incluyen líneas de actuación tanto con el profesorado como con el alumnado.

Las líneas de actuación que atañen al profesorado serían hacer *un cambio del sistema de elección del profesorado* que imparte docencia en la FPB, primero este debe creer en el sistema y al menos tener experiencia al frente de la docencia, pues en numerosos centros los profesores con menos experiencia (en muchos casos recién titulados) eran los encargados de impartir las clases en la FPB. Además, convendría proporcionar *más formación al profesorado y una legislación que los ampare*, pues en muchas ocasiones carecen de herramientas para manejar las dificultades de aprendizaje con las que llegan estos alumnos y/o actuar ante las actitudes, comportamientos o situaciones conflictivas mostrados por estos adolescentes.

En cuanto a las líneas de actuación sobre el alumnado, *hacer una mejor selección del alumnado de cada curso* es primordial, pues para que este nivel educativo funcione, debe de

reducirse las capacidades tan heterogéneas de los grupos. Además, sería beneficioso reducir *la ratio de alumnos por clase*, dado que con un promedio de 14 alumnos por clase, aquellos que presenten varias dificultades de aprendizaje no podrán seguir con normalidad las clases. Un solo profesor no da abasto para atender las necesidades que tiene este alumnado. También sería beneficioso *una mejor adaptación curricular* sobre todo en las materias comunes, pues el contenido está muy parejo al que se imparte en la ESO, por lo que les resulta bastante difícil y se frustran y dejan de mostrar interés por la materia. Y por último, *sería necesario atajar o solucionar las dificultades de aprendizaje en primaria o en la ESO*, para no llegar a estas alturas con alumnado que presenta dificultades por ejemplo para hacer cálculos básicos (sumar, restar o multiplicar) o interpretar lo que están leyendo.

Referencias

Aramendi Jaúregui, P. y Vega Fuente, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360, 436-460. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-122.

Bisquerra Alzina, R.(2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Cobacho Casas, F. y Pons García, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social Educación y futuro para todos. *Revista de Educación*, 341, 237-255. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_11.pdf.

Cohen, L., Manion,L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Decreto 107/2014, de 4 de septiembre, por el que se regulan aspectos específicos de la formación profesional básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo en Galicia y se establecen veintiún currículos de títulos profesionales básicos. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia,15 septiembre de 2014,núm. 175, pp.38714-41177.

García García, M. *et al* (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135.

González González, T y Porto Curras, M (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 210-235. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-247.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017) *El abandono escolar temprano se sitúa en el primer trimestre de 2017 en un histórico 18,5%* .Prensa). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2017/04/20170428-abandono.html> (15/07/2017 a las 17.18H)

Moreno Yus, M.A. (2012). Valoración docente de los programas extraordinarios de atención a la diversidad que los cursa en la Región de Murcia: Beneficios constatados en el alumnado y situación de alumnos y programas en la vida de los centros *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (2),305- 325. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev162COL1.pdf>.

Palomares Ruiz, A. y López Sánchez, S. (2012). La respuesta a la diversidad: De los Programas de Garantía Social hacia los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 249- 274. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.20.2012.7600>.

Formación profesional dual: primeras experiencias de las instituciones de educación técnica y tecnológica superior pública del Ecuador

NARCISA CAMACHO OÑA

Universidad de Girona - España

1. Introducción

En el Ecuador, al expedirse la séptima Ley de Educación Superior en enero de 1971, se reconoce los primeros inicios de la educación técnica (Herrera, Gonzales, Jaramillo, Simbaña y Ulloa, 2014) la cual fomenta un modelo de educación tradicionalista. Su enfoque, se alineó a dar continuidad a la formación del estudiante una vez que éste ha finalizado su etapa de bachillerato. A finales de los años 90, se inaugura un nuevo proceso de regularización del sistema de educación superior. El modelo de tradicionalista que obedeció por más de 30 años a las demandas del sistema de educación neoliberal Herrera et al. (2014), empieza a dar un giro sustancial, y se enfoca en atender áreas de formación tecnológica alineadas a la inserción laboral.

Con la publicación de la Ley de Educación Superior según Registro Oficial No. 77 del 15 de mayo del 2000, los institutos técnicos y tecnológicos son reconocidos como centros de formación educativa y profesional. Su oferta académica proyecta un proceso formativo de corto tiempo en diferentes modalidades de estudio y especialidades, siendo la dual una alternativa de formación. Al revisar los estamentos normativos y jurídicos de formación dual, se identificó que ésta, carecía de un orden conceptual, y metodológico que fomente su aplicación regular en la educación técnica y tecnológica. A esto se suma de igual forma, la ausencia de estudios sobre su tendencia, y aplicación práctica para la profesionalización.

El objetivo general de este estudio es valorar la implementación del modelo de formación profesional dual de la carrera de tecnología Desarrollo Infantil Integral ofertado por el Instituto Técnico Superior Central Técnico de la ciudad de Quito para la profesionalización basada en competencias, propuesto desde el Proyecto de Reversión de la Educación Técnica y Tecnológica Superior Pública. Para lograr dicho objetivo, se plantean dos objetivos específicos a) examinar el estado de la cuestión en donde se establece los fundamentos de la formación dual y las competencias profesionales a nivel de educación superior, y, b) investigar los elementos y asociaciones socio-técnicas que intervienen en el modelo de formación dual para la creación de la carrera de Tecnología en Desarrollo Infantil Integral.

La metodología aplicada parte de un enfoque hermenéutico de corte cualitativo a partir del estudio de caso de la carrera de Tecnología en Desarrollo Infantil Integral (en adelante TDII), el cual combina paradigmas de la teoría actor-red y, la teoría fundamentada. El primer paradigma es el eje que permite seguir el rastro ontológico en el cual se forja el modelo dual en Ecuador. Y el segundo, representa la herramienta de análisis de información obtenida de los informantes, para posteriormente correlacionar y contrastar con los elementos del primer paradigma.

De cara a los primeros resultados de esta primera etapa investigativa se conoce que la oferta académica bajo modalidad dual invita a repensar las necesidades de formación, ya que su metodología funcional evoca el “deber ser” germánico para su sostenibilidad. Por otro lado, los primeros diseños de carrera bajo la modalidad dual de nivel técnico y tecnológico, obedecen a programas y proyectos políticos que atienden las demandas estratégicas de la matriz productiva del país. Tal es el caso de la atención a la primera infancia, motivo del presente estudio.

2. Fase Exploratoria: concepciones y planteamientos de la formación dual, local y global

Desde una proximidad geográfica países como Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México y Perú han visto en el modelo de formación dual, una alternativa de profesionalización del talento humano en el campo técnico y tecnológico. Los referentes europeos como Alemania, España, Suiza, Países Bajos con el objeto de dinamizar el sistema productivo, económico y social, en sus múltiples análisis técnicos y académicos subrayan que la formación dual es una oportunidad de cara al mercado laboral, a la transición y a la conversión de los estudiantes en el trabajo (Marhuenda, 2012), lo cual representa para el sector empresarial un modelo de inversión económica (En Tobón Wolter y Mühlemann, 2015) de mediano plazo.

Para algunos autores como Oviedo y Vargas (En Araya, 2003) la estructura de este modelo representa la cooperación conjunta entre el sector empresarial, el Estado y la academia. Y, para ello, el diseño de políticas públicas en torno a la educación dual representa un elemento legitimador mediado por la formación profesional técnica (Homs, 2016). Éste en principio, busca reducir las brechas de la profesionalización, la experiencia y el trabajo entre los jóvenes. Según Brater (1999), lo que los jóvenes necesitan es adquirir saberes; actitudes favorables; espacios donde experimentar, y ámbitos de práctica en donde puedan comprobar los conocimientos y competencias adquiridas.

En este orden, se podría inferir que la formación dual requiere de elementos funcionales como son las competencias, para dinamizar su principio formativo. Si bien, el término competencia hace referencia al ámbito laboral y organizacional desde el campo de la psicología (McClelland, 1973). Bernat y Pubill (2014) señala que ésta es “más que solamente conocimientos y habilidades. Se trata de la capacidad para satisfacer las demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluye habilidades y actitudes) en un contexto particular”.

De hecho, organismos internacionales como la Unesco, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (Kupffer, 2015) incorporan las competencias en el campo de la formación técnica, como un eje estratégico de profesionalización que permite enfrentar los cambios tecnológicos, sociales e inclusive cognitivos que demandan la sociedad. En los últimos años, las competencias han legitimado el desenvolvimiento del individuo no sólo a nivel laboral, sino que también educativo, puesto que están estrechamente vinculadas a la capacidad que tiene el sujeto para “hacer algo, saber cómo, por qué y para qué se hace, de modo tal que este conocimiento pueda ser transferible” (Denyer, 2016).

En consonancia a estos enunciados, se revisa los presupuestos teóricos constructivistas, de Piaget, Vygotsky, Gestalt, Bartlett, Bruner, Dewey Tobón et al. (2010) quienes sostienen que el ‘aprendizaje’ acompaña y anima los procesos de reestructuración de conocimientos a través de las prácticas en entornos sociales complejos. Tales planteamientos ayudan a entender el funcionamiento metodológico de enseñanza – aprendizaje desde el contexto dual, entre “tutor – alumno – empresa”.

A estos aportes, se suma el esquema teórico de Bruno Latour (1997) quien, desde la Teoría Actor Red hace una reflexión a la injerencia y participación de actores quienes validan un fenómeno social denominado ‘formación dual’ y su diseño de oferta académica de la carrera TDII. En este sentido y “desde un paradigma de pensamiento materialista pragmático [Latour] plantea que como investigadores de lo social debemos seguir a los actantes, por igual y simétricamente, para observar y describir su construcción [...] que da origen y mantenimiento a ciertos fenómenos sociales” (Suzarte, 2015).

Desde este contexto, los avances investigativos sobre formación dual en el país han sido limitados. Sin embargo, hay quienes señalan que, el modelo dual carece de un fin determinado en el campo técnico y tecnológico que demanda el país, en tanto que no cuenta con el apoyo de las cámaras, empresarios y documentos legislativos que avalen dicha propuesta formativa (Escobar, 2016). Tal premisa se contrapone, con los estudios realizados

por el Banco Mundial (En Gutiérrez, 2017), al destacar que, la adecuada articulación del Proyecto de Reconversión en apoyo del sector privado, generará un proceso de institucionalidad, tanto así que se monitoreará los requerimientos del mercado por nuevos técnicos y tecnólogos de los institutos, con evidencia sobre el nivel de empleabilidad.

3. Fase Ontológica: trayectoria y planteamientos regulatorios de la formación dual

En los últimos diez últimos años, la educación en el Ecuador se ha convertido en un eje transversal de la agenda de la política pública nacional, con altos reconocimientos internacionales en términos de gratuidad, situándolo como un derecho y bien público. Con la reforma realizada a la Ley Orgánica de Educación Superior (en adelante LOES), en octubre del año 2010, busca garantizar el derecho a la educación superior en igualdad de oportunidades. El gobierno desde su ente rector de educación superior la Secretaria Nacional de Educación Superior de Ciencia, Tecnología e Innovación (en adelante SENESCYT), asume el reto respecto al cambio de paradigmas de la educación tradicional, a través de la implementación de un nuevo modelo educativo denominado formación profesional dual.

El desafío apunta a un fortalecimiento de las competencias transversales del estudiante (Sevilla, Farías y Weintraub, 2014) en el campo de la formación técnica y tecnológica, estructurando programas pertinentes, articulados a las necesidades de la matriz productiva del país. La SENESCYT en atención a dicha demanda emprende un estudio técnico, en donde analiza tres elementos: a) estado de situación de la formación técnica y tecnológica pública del país; b) infraestructura y, c) oferta académica. En el primer caso, los resultados revelan procesos de desvalorización de formación técnica y tecnológica; baja participación histórica de matrícula en los últimos cinco años (12% - 88%) y subutilización de profesionales de tercer nivel. En el segundo se registran datos de instalaciones compartidas con los centros de bachillerato y equipamiento insuficiente para su operatividad formativa; se agrega, además, datos de dispersión conceptual y estructural entre las 280 instituciones técnicas y tecnológicas del país. Entre las cuales 140 son de carácter público, subdivididas en 25 institutos de base pedagógica, y tres conservatorios de artes y música. Finalmente, en cuanto a la oferta académica tradicional, ésta no estaba regulada, y no obedecía a las demandas de formación del sector productivo del país.

Esta asimetría conceptual de la educación de nivel técnico y tecnológico evidentemente debía entrar en un proceso de reestructuración no sólo física, sino que también académica. Es así como a finales de marzo del 2013, según acuerdo Nro. 2013-020 se declara el proyecto “Reconversión de la Educación Técnica y Tecnológica Superior Pública del Ecuador”. Éste contó con una inversión de \$308 millones de dólares para su reestructuración

y potenciación formativa hasta el 2017. Los estudios planean la potencialización y diseño de una nueva oferta académica dual destinada a atender en un 42,1% áreas de ingeniería, industria y construcción; en un 26,3 % áreas de salud, servicios sociales y otros, mientras que el 31,6% restante en áreas según la demanda.

Estos eventos técnicos y normativos, han permitido clarificar y definir la trayectoria, así como la construcción simbólica de la formación profesional dual en Ecuador. Desde los presupuestos socio-técnicos propuesto por Hughes (1987), Callon (1986) y Law (1986) podríamos decir que, se ha hecho una breve aproximación descriptiva a los planteamientos de los grupos sociales que discuten, negocian e imponen significados sobre el modelo de formación dual. Esto representa una experiencia cognitiva de carácter analítico que busca en una segunda etapa investigativa inferir y valorar la implementación práctica del modelo dual desde la carrera de TDII.

4. Fase Empírica: primera etapa del trabajo de campo

4.1 Método: Tipo de investigación

Esta investigación parte de un enfoque hermenéutico cualitativo a partir del estudio de caso. De manera específica, se busca cualificar, profundizar y no generalizar los fundamentos de la formación dual basada en competencias.

4.2 Instrumento de recolección de datos: entrevista semiestructurada

En esta primera etapa investigativa se aplicó una entrevista semiestructurada a los actores iniciadores del Proyecto de Reconversión. A partir de sus pronunciamientos se logra interpretar y conocer su posición discursiva frente a los elementos teóricos, conceptuales y metodológicos que dan paso al diseño de la carrera de TDII bajo la modalidad dual. Para la selección de los informantes, se revisó el registro histórico del personal que formó parte del mencionado proyecto, y de manera aleatoria se eligieron alrededor de 20 participantes. En respuesta favorable a correos y oficios, 10 personas responden positivamente su interés por colaborar.

La recolección de los datos, estuvo definida por tres bloques temáticos que tienen que ver con: a) la trayectoria personal, profesional y académica del participante en relación a la formación profesional dual; b) evolución histórica y legislativa de la formación dual en el Ecuador, y c) diseño de la carrera de TDII basada en competencias.

4.3 Procesamiento, análisis e interpretación de resultados

La información adquiere un orden estructural deductivo (fase exploratoria) e inductiva (fase ontológica) para la interpretación de los resultados. Una vez que las entrevistas fueron transcritas, cada uno de sus elementos entraron en una fase de categorización, codificación, estructuración y contrastación analítica. Se desarrolló un instrumento de análisis en donde se organizan cada bloque temático en función a los objetivos específicos planteados.

El registro de los datos, conducen a realizar un análisis de contenido en relación a los elementos conceptuales y teóricos de la fase exploratoria, así como los datos otorgados por el informante desde la entrevista. A modo de ejemplo se citarán referencias discursivas que dan cuenta dichos resultados en esta primera etapa de investigación.

En el primer bloque temático, los entrevistados señalan un pronunciamiento heterogéneo. Su relación con el tema dual obedece a coyunturas de tipo laboral, y que dentro del marco de su gestión atienden a demandas y prioridades del modelo dual:

- [...] de profesión de pregrado soy psicólogo laboral y organizacional [...] mi carrera pues, siempre estuvo enfocada al desarrollo de personas. IA3. (comunicación personal, abril, 2017)
- [...] siempre me comprometí en la revisión de documentos, aunque no era mi especialidad de trabajo [...] entonces lo mejor que podía hacer, era eso, comenzar a leer, comenzar a preguntar, a investigar [...] para ver como implementamos la formación dual en Ecuador [...] IA6. (comunicación personal, mayo, 2017)

En cuanto al bloque temático dos, la trayectoria socio-técnica del modelo dual, los entrevistados precisan una característica discursiva unánime, en donde la formación dual representa una demanda emergente a través del proyecto de reconversión. Esto debido al alto déficit de talento humano en áreas técnicas y tecnológicas que dinamicen las áreas estratégicas de la matriz productiva. Siendo un área prioritaria, la atención a la primera infancia.

- [...] Eso está enmarcado en la política pública en el ámbito social, justamente el presidente siempre dijo [...] la mejor posibilidad de prevención incluso en temas de desnutrición infantil [...] estaba en la prevención, y esto se lograría con personal técnico capacitado [...] IA1. (comunicación personal, abril, 2017)
- [...] la SENESCYT declara el proyecto de creación o de reconversión de la educación técnica y tecnológica superior del Ecuador, como proyecto emblemático. IA1. (comunicación personal, abril, 2017)

Finalmente, el bloque temático tres, precisa el diseño de la carrera de Tecnología en Desarrollo Infantil Integral basada en competencias para su potencial implementación en los institutos públicos. Aquí, los participantes hacen los siguientes señalamientos:

- La carrera de TDII bajo modalidad dual busca responder problemas de tipo social, se requiere de personal especializado que se inserte en los CIBV [Centros Infantiles del Buen Vivir]... tenía colaboras que trabajan en función de la praxis acumulada, pero sin bases académicas [...] IA9. (comunicación personal, mayo, 2017)
- [...]el diseño de competencias es fundamental, el enfoque que se le dio en esta carrera [...]si bien es importante conocer los conceptos en cuanto a la atención y cuidado infantil, pero las competencias se basan mucho más en la práctica. IA9 (comunicación personal, mayo, 2017)

Todos los informantes estaban de acuerdo en atender las demandas del Estado, el cual busca profesionalizar el talento humano bajo una perspectiva técnica y tecnológica dual. En cierta forma, logran integrar varios elementos fundamentales orientados a regularizar el modelo, para el posterior diseño de la carrera TDII. Asimismo, resaltan la importancia de que el modelo debe tener una definición basada en competencias, sin embargo, en el plano funcional, ninguno de los informantes ha señalado cuáles, o de qué tipo deben ser estas competencias, y menos aún, cómo se insertará en el diseño de la carrera TDII.

5. Consideraciones finales

Esta primera etapa de investigación, se constata que a partir de los referentes externos en donde se implementa el modelo dual, en Ecuador, se empieza a fijar una línea base, la cual ha emulado, lo que mejor se sabe hacer desde los referentes externos, según manifiestan los informantes. Apelando así, a la idea del 'deber ser' germánico para la aplicabilidad y sostenibilidad. Este hallazgo, desde la voz de los actores ha dado lugar a una red y ensamblado socio-técnico (Wiebe Bijker, 1995), entre quienes dan cuenta del modelo dual, a través de su involucramiento, consensos y relacionamiento de poder, de cara a las necesidades de educación superior pública técnica y tecnológica del país, particularmente en el área de servicios sociales. En cierto punto el modelo dual desde el contexto ecuatoriano, rompe el principio conservador dual alemán 'estudiante – instituto – empresa', ya que busca profesionalizar talento humano en relación a los programas sociales del gobierno. En respuesta, se diseña la carrera de Tecnología en Desarrollo Infantil Integral. Sin embargo, existen vacíos y brechas metodológicas respecto a la alineación metodológica en el campo de las competencias profesionales.

A modo de reflexión final, es necesario precisar que esta primera fase investigativa, no busca mostrar las causas y los efectos del nuevo modelo dual en contexto ecuatoriano. Al contrario, plantea una nueva forma de análisis investigativo que conjugue los presupuestos de la teoría fundamenta (Strauss y Corbin, 2002) y la teoría de actor red (Latour, 1996) con el objeto de conocer y entender las necesidades y planteamientos que dan origen a la formación profesional dual, para posteriormente triangular la información con la valoración de la implementación de la carrera TDII según registra su aplicación metodológica dual, basada en competencias.

Referencias

- Araya Muñoz, I; (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. *Revista Educación*, 32. 45-61
- Bernat, G. C., & Pubill, M. J. (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 32(1), 29-49.
- Bijker, Wiebe. E., Hughes, T. P. and Pinch, T. (Eds.), (1987). "The Social Construction of Technological Systems". *New Directions in the Sociology and History of Technology*. Cambridge. The MIT Press.
- Brater, M. (1999). Escuela y formación bajo el signo de la individualización. *Ulrich Beck (compilador), Hijos de la libertad, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica*.
- Callon, Michel (1986). "The Sociology of an Actor-Network: The Case of the Electric Vehicle". En Callon, M; Law, J; Rip, A (eds.), *Mapping the dynamics of science and technology*, Basingstoke, UK, Macmillan.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R., & Vanloubbeeck, G. (2016). *Las competencias en la educación: un balance*. Fondo de Cultura Económica.
- Escobar Jiménez, C. M. (2016). *Las políticas de educación superior en el país y el cambio de la matriz productiva: transformación de institutos técnicos y tecnológicos, y política de becas al exterior*.
- Gutiérrez, Nelson, (2017). "Formación técnica ¿Qué espera el Mercado? Banco Mundial, Quito - Ecuador.
- Herrera, L. A. B., Gonzales, E. M. F., Jaramillo, N. D. G., Simbaña, R. M. J., & Ulloa, M. N. O. (2014). La Educación Superior y el Proceso de Transformación Social en el Ecuador. *Quipukamayoc*, 22(42), 187-200.

- Homs, O. (2016). La implantación en España de la formación profesional dual: perspectivas. *Revista Internacional de Organizaciones*, (17), 7-20.
- Kupffer, J. (2015). Formación Profesional Dual en Latinoamérica.
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale welt*, 369-381
- Marhuenda, F. (2012). La formación Profesional. Madrid, España: Ed. Síntesis D.L.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28 (1), 1-14
- Oficial, R. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. *Asamblea Nacional. Quito, Ecuador*.
- Sevilla, M. P., Farías, M., & Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Calidad en la educación*, (41), 83-117.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suzarte, P. P. La prueba PISA: una mirada alternativa desde la Teoría del Actor-Red.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

Identidad y competencia profesional en la formación inicial del profesorado

NURIA ABAL ALONSO, EDUARDO JOSÉ FUENTES ABELEDO E PABLO CÉSAR MUÑOZ CARRIL

Universidade de Santiago de Compostela-España

1. Contexto, objetivos y metodología de investigación

Desde la implantación de los estudios de Grado para la formación en la Universidad de los docentes de Educación Infantil en el marco de la reforma de Bolonia, hemos ido desarrollando un proyecto de investigación (no subvencionado) que indaga sobre los procesos y resultados de aprendizaje de las futuras maestras y futuros maestros de Educación Infantil que se forman en las universidades gallegas. Contamos con numerosos y muy interesantes datos tanto cuantitativos –procedentes de los cuestionarios sobre nivel de autopercepción de competencia profesional al final de la carrera por parte de los futuros docentes-, como cualitativos procedentes de múltiples fuentes –documentos escritos por los futuros profesores con diversos objetivos y características –propuestas curriculares, diarios, cuadernos de reflexión, etc- además de entrevistas individuales formales e informales, entrevistas grupales y grupos de discusión, observaciones, etc-.

En diversos foros –Congresos, Jornadas y publicaciones en revista- hemos ido aportando ya resultados de dicho proyecto. En esta ocasión queremos centrarnos en un aspecto sobre el que hemos hecho una primera aproximación en un Congreso de reciente celebración en Braga –Portugal-, al referirnos a algunos ejemplos que constituyen, a nuestro entender, manifestaciones de una práctica reflexiva por parte del alumnado de Educación Infantil en la segunda de las experiencias de prácticas en centros (Fuentes Abeledo, Abal Alonso y Muñoz Carril, 2017), y sobre el que profundizaremos en el presente trabajo sobre todo desde la óptica de la configuración de una determinada identidad profesional ilustrando nuestro planteamiento con hallazgos del estudio de caso de “Isabel” (nombre ficticio) incorporando evidencias en su mayoría en relación con la experiencia en centros escolares a lo largo de los tres Prácticum I, II y III de la carrera ubicados en el segundo, tercer y cuarto curso respectivamente.

Para comprender mejor aspectos de la construcción de identidad profesional y del desarrollo de competencias del caso “Isabel” es preciso describir algunos de los elementos más significativos del programa formativo universitario en el que ha participado. Expondremos únicamente características sobresalientes de los contenidos del Prácticum puesto que se

relacionan íntimamente con la configuración de un determinado perfil docente y competencias básicas que se pretenden desarrollar.

El programa de contenidos de los tres Prácticum en que se ha estructurado el itinerario curricular seguido por las primeras promociones de los estudios de Grado de la Universidad de Santiago se articula en torno a tres grandes bloques denominados: “Vida de aula y tareas del profesorado” (Prácticum I, con doce créditos ECTS integrado en el segundo curso del Grado); “Centro Escolar y su Contexto: Proyectos y Prácticas” (Prácticum II desarrollado en el tercer curso y con 18 créditos) y “Procesos de Mejora de Aula y Centro” (Prácticum III ubicado en el cuarto y último curso del itinerario formativo y con 12 créditos).

Por lo tanto, y de forma paulatina, se pretende la introducción en diversos ámbitos y tareas docentes centrándose inicialmente en mayor medida en la actuación en el aula del tutor o tutora y del mismo estudiante universitario, y en la reflexión sobre lo que allí acontece a la luz de referentes teóricos como diversos modelos didácticos de Educación Infantil, pasando en la segunda experiencia a prestar más atención al contexto de la escuela como organización en sus diversas dimensiones. En la última fase (Prácticum III) se pone el foco en los procesos de cambio y mejora en relación al acontecer del aula y del conjunto del centro. En todo caso, en las materias de Prácticum de segundo, tercero y cuarto han de trabajarse específicamente contenidos relacionados con tres bloques y que en síntesis apretada presentamos a continuación. En el primer bloque se incorporan contenidos centrados en la dimensión “Aula”, en el segundo a la dimensión “Centro” y en el tercero ligados a los “Procesos de aprendizaje de la enseñanza”.

Tras el análisis de numerosos programas de “Prácticum” en formación de docentes, destacamos que este último bloque resulta novedoso al hacer explícitos contenidos que, habitualmente, no suelen ser atendidos de forma específica en los diseños formativos. En concreto, en la Universidad de Santiago se consideran los contenidos que presentamos a continuación con matizaciones según se trate del Prácticum I, II o III y que señalamos oportunamente en esta presentación, partiendo de lo recogido en el primero de los Prácticum citados:

- Tareas del aprendiz de profesor y proceso de socialización profesional en las aulas de Educación Infantil (en el Prácticum II se incorpora la socialización y construcción de conocimiento profesional “en las escuelas”, y en Prácticum III se incluyen los “procesos de mejora de aula y centro”).

- La relación aprendiz-tutor y aprendiz-alumnado de Educación Infantil (en Prácticum II se añade aprendiz-profesorado del centro y otros miembros de la comunidad y del contexto del centro” y en Prácticum III se concreta “en los procesos de innovación y mejora” y el desarrollo del conocimiento profesional.
- La influencia de la biografía, del conocimiento académico y de las experiencias de prácticas en las teorías personales, las expectativas afectivas y sociales, en la interpretación de la realidad observada y en las acciones docentes emprendidas en el aula (en el Prácticum II se consideran además “las acciones relacionadas con el rol institucional del profesorado y el funcionamiento del centro”, y en Prácticum III “las acciones de mejora emprendidas a nivel de aula y centro”).
- Condicionantes, evolución y valoración de la experiencia vivida en las escuelas de Educación Infantil (en Prácticum II se concreta esa experiencia en relación con “las escuelas de Educación Infantil”, y en el Prácticum III se añade un nuevo epígrafe: “Proyecto de mejora de la competencia docente”).

Contenidos de otros bloques nos parecen también de gran interés para relacionarlos íntimamente con el concepto de identidad docente. Por ejemplo en el Prácticum I: “Tareas y vivencias del profesorado de Educación Infantil”; “Modelos didácticos y estilos docentes del profesorado de Educación Infantil y su reflejo en la práctica cotidiana” o “Conocimiento profesional y resolución de problemas prácticos del profesorado de Educación Infantil”. En el Prácticum II: “Modelos didácticos, y desarrollo de la docencia por el futuro profesor de Educación Infantil: deseos y realidades”; “Problemas y dilemas en la puesta en práctica de proyectos, unidades didácticas y actividades por los futuros profesores de Educación Infantil”. Y entre los contenidos del Prácticum III, destacamos: “Condicionantes, problemas y resistencias en procesos de innovación en el centro”.

La identidad, afirma Day (2006), “está constituida por la mente, el corazón y el cuerpo” y al referirse al profesorado apunta que está configurada por “una amalgama de biografía personal, cultura, influencia social y valores institucionales, que pueden cambiar de acuerdo con la función y la circunstancia” (p. 71). Asumimos que la identidad profesional se manifiesta en una determinada manera de ser profesor o profesora de Educación Infantil que se va fraguando incluso antes de la formación inicial, pero en la que esta última ejerce influencia en mayor o menor grado dependiendo de múltiples variables del programa formativo (los saberes que se vehiculan y se construyen y reconstruyen, las condiciones en que se desarrolla, las concepciones y prácticas que destacan, los sentimientos que emergen, las características de

los agentes y del contexto del mismo, los actividades y los recursos que se ponen a disposición, etc). También asumimos que la forma en que cada individuo afronta su trabajo como maestro o maestra de Educación Infantil depende en buena medida de lo que somos como personas.

El programa formativo de la Universidad de Santiago de Compostela apuesta por un modelo de profesional reflexivo e investigador en que tanto la teoría como la práctica juegan un papel relevante. Y en el mismo, acorde con lo que por otra parte establece la Orden ECI que fija los requisitos para la aprobación de los títulos de Grado de Educación Infantil en el Estado Español, el Prácticum incorpora entre las competencias aquella que incide en la relevancia de “Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro”. El “Documento Marco para el desarrollo del Prácticum de las titulaciones de Maestro” (Fuentes Abeledo, 2014), acorde con los principios y perfil de docente que se bosqueja en Memoria de la Titulación del Grado de Educación Infantil de la USC, recoge con cierto detalle la caracterización del profesor reflexivo e investigador por el que se apuesta y que intenta establecer puentes entre teoría y práctica.

Nos interesa comprender qué está sucediendo en relación con la construcción de una identidad docente -y competencias que se desarrollen- coherente con las pretensiones del programa. Por ello en el marco del enfoque cualitativo de nuestro proyecto de investigación, y a través de la metodología de estudio de caso (Simons, 2011), recogemos datos tanto antes, como durante y después de las diferentes experiencias en los centros de prácticas.

Para la preparación de esta aportación nos hemos servido de los datos de múltiples fuentes de las experiencias de Prácticum I (segundo curso) y de Prácticum II (tercer curso) y Prácticum III (cuarto curso) y también en relación con otros momentos y materias del itinerario formativo, en concreto para esta ocasión: cuaderno de reflexión y otros documentos de una materia teórico-práctica ubicada en el mismo cuatrimestre que el Prácticum I y que comenzó antes de la incorporación a los centros (Documento 1) y otros Documentos (D2 y D3) producidos por Isabel (nombre supuesto de la futura docente que participa en la investigación) a raíz de su experiencia de prácticas (Prácticum I) y de los elaborados en relación con su experiencia en el Prácticum II (D4 y D5), y de Prácticum III (D6 y D7). Los datos que hemos manejado proceden sobre todo de estas fuentes, aunque contamos con evidencias de otras fuentes complementarias (como entrevistas y grupos de discusión). Todos ellos han sido sometidos a un análisis de contenido con procesos de codificación y categorización que nos ha permitido penetrar en la comprensión de la “perspectiva” de esta futura profesora de Educación Infantil identificando las ideas y saberes docentes que apoyan su forma de

conceptualización, interpretación e intervención profesional y perfilar la orientación de identidad en proceso de construcción que presentamos a continuación.

2. Identidad docente, saberes y competencias en el Prácticum: apuntes sobre el caso Isabel.

2.1. Concepciones declaradas, acomodación estratégica a directrices externas y construcción de identidad en el Prácticum.

Una característica destacable en el proceso de formación como docente de Isabel es su enorme esfuerzo en clarificar sus propias concepciones, y en hacerlo sirviéndose de conceptos y teorías científicas, en referencias de autores y de propuestas reconocidas en el ámbito académico. Los primeros datos recogidos a comienzos del segundo curso de la carrera muestran ya este poderoso afán, consustancial con el anhelo de definir una idea de la Educación Infantil que le permita reflexionar sobre lo que observa, sobre lo que ha vivido en su experiencia como alumna desde la infancia, y perfilar una propuesta bien sustentada en referencias reconocidas pero a la que pretende aportar su sello personal. Una propuesta acerca del sentido de la Educación Infantil con la que se sienta a gusto, con la que se identifique y que oriente sus interpretaciones y actuaciones.

El análisis de los datos desvela cómo lo que denominamos elementos de saber experiencial extraídos de sus vivencias previas a sus estudios de Magisterio en diferentes ámbitos (escolar, familiar, personal...) inciden en su forma de concebir la educación en general, y la Educación Infantil en particular. De todas formas, destaca la fuerte impronta de los saberes de la formación inicial universitaria, especialmente de algunas materias que ella misma identifica, reconstruidos y expresados de forma personal, y también el impacto de “saberes curriculares”, sobre todo aquellos que proceden del estudio del currículo oficial y de algunos documentos de propuestas curriculares de aula.

Por ejemplo, al terminar el Prácticum I comenta sobre su evolución durante la estancia en el centro escolar y concreta las aportaciones para su acción en el aula de materias que ha cursado en primer curso o que está cursando en segundo para afrontar las tareas a realizar en relación con la experiencia en los centros escolares, además de verbalizar su afán de “reflexionar” en todo momento, tanto cuando observa, recoge evidencias y analiza las acciones de su tutora, como cuando ella misma ha de interactuar con el alumnado, y también en momentos posteriores a la acción en el aula: “Reconozco que en un primer momento me sentí vulnerable y en cierto modo ‘torpe’ ya que desconocía lo adecuado de mis acciones. Sin embargo, me afané y perseveré en una meditación que me llevase a respuestas rápidas, eficaces, reflexivas y formativas para el alumnado. Así, en especial me valí de

Psicología de la Educación (para entender y argumentar la praxis conductista de mi tutora), de Organización y Gestión de Aula (en cuanto a la resolución de conflictos), de Diseño y Desarrollo Curricular (con el fin de evidenciar las consecuencias y los efectos de las carencias curriculares de aula), y de Proyectos e Innovación en el aula (para identificar en primera instancia las concepciones tradicionales de mi tutora y así como para explicar la escisión existente entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales” (D2, 91/1).

Isabel, ya antes de su incorporación a un centro para realizar su primera experiencia de Prácticum, fue configurando una perspectiva de “formación integral” para la Educación Infantil, percibiendo la escuela como una “institución total” que ha de abordar conscientemente no sólo aquellas dimensiones más cognitivas e intelectuales de los niños y niñas, sino también las relacionadas con el ámbito afectivo y emocional. Apuesta igualmente por trabajar un amplio abanico de contenidos que, como ella se esfuerza en destacar, están recogidos en el currículo oficial. De todas formas presupone, en base a su propia experiencia como alumna, que muchos de ellos –por ejemplo, contenidos emocionales, artísticos, de educación del ciudadano democrático o psicomotrices-, no reciben la debida atención.

Varios de sus textos, escritos al comienzo de segundo curso en su Cuaderno de Reflexión -antes por tanto de su primera experiencia en un centro escolar como alumna en prácticas-, recogen con claridad elementos de su planteamiento respecto a lo que se debe hacer en el trabajo con los más pequeños y también a cómo hacerlo argumentando sus concepciones. Veamos algunos fragmentos literales de sus declaraciones: “... en Educación Infantil se educa, se forma y se instruye” (D1, 6/8), pero siempre “teniendo en cuenta las características específicas de cada alumno y de su contexto (D1, 12/3) y creyendo en las amplias posibilidades de aprendizaje y de desarrollo de los pequeños. Desde la perspectiva de Isabel es fundamental respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y apostar por la motivación intrínseca (D1, 28/8) en un clima de confianza, fomentando fuertes vínculos afectivos (D1, 6/5).

Su experiencia en el Prácticum I, la reafirma en estas concepciones que declaraba con convicción antes de aterrizar en el centro. Por ejemplo, sobre este último aspecto referido al ambiente acogedor y cálido, tras la experiencia manifiesta la apuesta por generar “un contexto de escucha (...) priorizando el diálogo sostenido y continuado con el alumnado” (D1, 30/1) al igual que, en el plano didáctico, se inclina por la defensa del enfoque de proyectos que defiende en todo momento, tanto antes de sus experiencias de prácticas en los centros, como al terminar la carrera.

Sin embargo, la realidad con la que se ha encontrado en sus experiencias de Prácticum difiere de los planteamientos que defiende con vehemencia y argumentación. Para Isabel esa realidad está alejada de su sueño de que el aula sea un “espacio de investigación, experimentación, manipulación y observación” (D1, 16/2), idea ésta muy integrada ya en su perspectiva tras cursar la materia de “Proyectos e innovación en el aula” en el primer cuatrimestre de segundo curso. A pesar de estas circunstancias, al terminar su periplo del Prácticum I, afirma que la experiencia le sirvió para “madurar una opinión, una perspectiva sobre mi futura vida como maestra” (D3, 91/2), asentada en concepciones como las citadas anteriormente.

En su itinerario formativo de experiencias en los centros escolares a lo largo de los tres Prácticum, Isabel va descubriendo su identidad adaptándose superficialmente a las directrices y expectativas de los tutores con los que se encuentra pero, aprovechando circunstancias y personas de los propios centros, sobre todo en los momentos en que ella logra actuar con mayor autonomía y libertad, desarrolla sus propias iniciativas acordes con sus propias concepciones sirviéndose de saberes como los señalados más arriba y configurando otros nuevos fruto de la acción que ella misma desarrolla en el aula.

Isabel, si bien asume una postura de conformidad superficial estratégica para no crear conflictos (ella misma utiliza el concepto “sumisión estratégica” citando a Lacey, 1977 –por ejemplo en D6, 104/2-), va creando propuestas originales que logra experimentar en la práctica, sobre todo en el Prácticum II. Isabel consigue actuar en el aula conforme a sus propias convicciones explorando vías de construir su propia identidad en un denodado esfuerzo por mantener la coherencia entre su forma de pensar y su práctica profesional en la condición peculiar de estudiante en prácticas.

Las circunstancias para mantenerse fiel a sus propias concepciones, según la propia Isabel, no fueron las más propicias. Ella no se identifica con el modelo de profesora que vehiculan las tutoras con las que ha trabajado. Como declaraba al terminar su estancia en el Prácticum I: “Esta experiencia me sirvió para ver de cerca las consecuencias del conductismo en la escuela (...) Considero que el hecho de analizar y reflexionar sobre el modelo de maestra tradicional, constituye una profundización que, según nuestras concepciones, se llevará a la práctica o no. En mi caso, el examen exhaustivo sobre los aspectos más conductistas en el aula, apoya mis argumentos respecto al alejamiento en cuanto a las prácticas que pretendo desarrollar, ya que esta aproximación observacional al aula me ofreció un medio de discernimiento de la relación causal entre praxis docente y respuesta discente” (D 2, 91/5).

La distancia entre su ideal y lo que observa se refleja a lo largo de toda su experiencia de Prácticum. Como manifestó por ejemplo al terminar el Prácticum III tras identificar la práctica observada como reflejo del “modelo tradicional”: “las fichas y tareas no son susceptibles de interpretación y acomodación al alumnado; suponen una aceptación acrítica del currículo de lo que se deriva la evasión a la reflexión sobre la acción docente, reflexión que podría mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje” (D7, 10/8).

2.2. Exigencias, desarrollo de competencias, satisfacciones e identidad docente.

Los documentos de las Memorias de las titulaciones de formación del profesorado de la Universidad de Santiago no se extienden en comentar las características del modelo de profesor deseable, más allá de referencias muy generales al profesor “reflexivo” e “investigador”. Estas alusiones, así como los documentos de las Órdenes ECI de 2007 que establecen los requisitos para la verificación de los títulos de Grado para formar profesionales docentes perfilan un profesional capaz, según competencias recogidas en la Orden de verificación del título de maestro de Educación Infantil, por ejemplo de “relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y el centro”, de “adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma” o de “participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se pueden establecer en un centro”.

En nuestra opinión, y tal y como se recoge en el “Documento Marco para el desarrollo del Prácticum en las titulaciones de Maestro” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC (Fuentes Abeledo, 2011), se trataría en buena medida de aprender de la práctica y de desarrollar competencias como las citadas concibiendo el Prácticum como una “espiral reflexiva” para aprender “contrastando la teoría y la práctica” en una relación dialéctica, más que entender el Prácticum “para aprender en la práctica” imitando a los tutores, o para aprender desde un planteamiento “aplicativo” yendo de continuo de la teoría a la práctica.

La propia Isabel reflexiona sobre estas cuestiones, valorando tanto la teoría como la práctica, tras participar en uno de los seminarios de discusión en la universidad durante la realización de su tercer y último período de estancia en la escuela. Veamos un ejemplo en el que destaca el valor de la teoría: “En Reggio consideran que la teoría puede ser de gran ayuda para la práctica, como herramienta que ayuda a los profesionales a construir sus propias concepciones y a mejorar su trabajo, de modo que es impensable que el maestro reggiano caiga en la rutinización y la monotonía al procurar la calidad educativa siendo un sujeto de aprendizaje al evitar la autosuficiencia del profesor tradicional, cuya praxis se asienta en la experiencia. Estos maestros introdujeron la investigación (Gardner, 2002) en las aulas,

mediante un ejercicio documental y reflexivo diario (*progettazione*) con el que analizar las experiencias infantiles a fin de intentar resolver lo mejor posible las necesidades de los alumnos. La teoría no debería ser ignorada, pues modela 'nuestras interpretaciones y nuestras prácticas' (Dahlberg, 1995:29) condicionando, subsiguientemente, la personalidad docente" (D7, 5/2).

Nuestro planteamiento, que estamos intentando desarrollar en las propuestas formativas de futuros docentes en las que participamos, es que estrategias como el diario del profesor, el desarrollo de propuestas curriculares innovadoras en procesos de investigación-acción en las aulas en función del contexto concreto del que se trate, la participación en seminarios de discusión de análisis de las experiencias de Prácticum, el trabajo en torno a incidentes críticos, y la enseñanza con casos son coherentes con el enfoque formativo que preside la propuesta de la USC y que han sido desarrolladas en las prácticas desarrolladas por Isabel.

El análisis del caso Isabel desvela la bondad de estas propuestas para apoyar la formación de docentes con iniciativa, de profesores y profesoras creativos, con capacidad para argumentar en torno a la práctica que observan y desarrollan aportando explicaciones de lo que acontece, produciendo conocimiento, destacando tanto la importancia de la teoría como de la práctica, desarrollando su autonomía y su sentido crítico, siempre con respeto a las personas e instituciones en las que realizan sus prácticas. En definitiva, para apoyar la construcción de una identidad docente de profesor reflexivo e investigador. Como escribe la propia Isabel en su diario de Prácticum III en la primera semana de estancia en el centro, tras señalar que en el mismo intenta combinar "la dimensión personal y profesional con la reflexión que conlleva la mejora educativa" (D6, 80/3), la construcción de su propia identidad docente no está exenta de dificultades: "A lo largo de estos prácticums, consolidé mi identidad docente en un entorno hostil y discordante de mis concepciones innovadoras" (D6, 80/4. En buena parte, comenta Isabel a comienzos del Prácticum III, esto fue posible gracias a contar con un cierto nivel de autonomía en esta segunda experiencia en centros. Autonomía para diseñar y llevar a la práctica una propuesta curricular acorde con sus concepciones movilizando aquellos saberes que fue construyendo desde diferentes fuentes con valentía y asumiendo riesgos: "Después de los excelentes resultados del proyecto sobre educación emocional que desarrollé en el prácticum anterior, me siento segura de mi identidad profesional" (D6, 81/2). Además, el apego al centro y al entorno le empuja a un "compromiso profesional" para dar respuesta a las necesidades del contexto concreto y a partir de la realidad de la propia organización: "lo que me hace reiterarme en mis concepciones y buscar un cambio en este centro que parece

estancado” (p. 81).

La propia Isabel usa conceptos propios del ámbito de investigación en torno al docente, su formación, desarrollo e identidad profesional en otras múltiples ocasiones; por ejemplo: “la mejora de la calidad educativa pasa por la construcción de una identidad profesional a partir de la práctica, de la reflexión crítica y de la investigación conjunta asumiendo una responsabilidad y compromiso con la labor docente mediante el fortalecimiento de su desempeño profesional derivado de la reconstrucción de su saber pedagógico” (D6, 118/3).

3. Conclusiones

El esfuerzo de reflexión, de recogida de evidencias de lo que acontece en el aula y en el centro para su análisis, interpretación y, en algunos casos para la toma de decisiones curriculares autónomas, ha sido, en el caso de Isabel, muy elevado. También ese esfuerzo se ha centrado en su propio proceso de aprendizaje y socialización. En este proceso el diario ha sido un instrumento fundamental para propiciar la profundización en este último ámbito. Tanto en el diario como en otros extensos documentos escritos se recogen aspectos que permiten ahondar en elementos referidos a la construcción de identidad profesional. Por ejemplo, aquellos que tienen que ver con su trayectoria personal y escolar, los saberes que ha ido construyendo (tanto experienciales, como curriculares o ligados a disciplinas de ciencias de la educación e incluso de otros campos de conocimiento), los valores que identifica como propios de la profesión docente, así como ideas acerca de la educación en general, la educación infantil en particular o, más globalmente, sobre la vida, al igual que sobre las instituciones y el contexto en que actúa. Los contenidos de sus reflexiones también incorporan elementos ligados al concepto de identidad profesional referidos a la autopercepción de competencia profesional, motivación, autoimagen, autoestima y también sobre las necesidades de formación que destacan desde su propia autovaloración al final de su periplo formativo en el Grado de Educación Infantil.

El análisis del recorrido a lo largo de los cuatro cursos de la titulación de Grado de Educación Infantil o incluso las reflexiones sobre el impacto de experiencias previas de la propia Isabel, y sus comentarios sobre el futuro que estima le espera, permiten que nos acerquemos a comprender un poco mejor cómo se construye la identidad profesional ya en el período de formación inicial. En este sentido queremos destacar, a la luz del caso que estamos abordando, que si bien es preciso reconocer la impronta de los tutores de aula en los períodos de Prácticum en la construcción de dicha identidad, sin embargo hay otros factores que

pueden ejercer una fuerte influencia como se refleja en el caso que estamos analizando.

En este sentido hay que prestar gran atención al papel de las materias teórico-prácticas del programa formativo, y específicamente a cómo inciden en la construcción y fortalecimiento de una determinada identidad. Los contenidos, las estrategias didácticas que se pongan en práctica, las experiencias y actividades que promuevan, las formas de evaluación, así como también los mismos elementos citados pero referidos al propio programa de Prácticum, pueden facilitar en gran medida la emergencia de una determinada identidad profesional.

El caso de Isabel es una evidencia de cómo, pese a que en el centro de prácticas el modelo de docente que se vehicule puede estar alejado o muy alejado del modelo preconizado en la institución universitaria, un programa volcado en apoyar la construcción de un modelo de profesor reflexivo, innovador e investigador puede, incidiendo sobre determinados aspectos, ejercer un importante impacto sobre los futuros docentes para que se involucren, se comprometan con el mismo y, con apoyos de supervisión desde la universidad, seminarios de discusión durante el Prácticum, guías de Prácticum valiosas, y herramientas y técnicas propicias, se desarrollen como profesionales creativos en la línea preconizada. También para que sean capaces de identificar y reflexionar sobre las carencias y debilidades del propio programa formativo y respecto a su propio nivel de competencia profesional. En este sentido, y sin espacio en este trabajo para extendernos sobre esta cuestión, que bien merece trabajos posteriores, la propia Isabel piensa, al terminar la carrera, en su futuro profesional y defiende que los diferentes momentos en la trayectoria formativa de un profesor deberían ser concebidos como “una parte del continuum de desarrollo profesional” (D6, 132/3).

Isabel se identifica con un modelo de profesor que, según entiende tras su paso por las aulas en las prácticas escolares, no resulta fácil hacer realidad dadas las condiciones actuales en los centros que conoce: “la iniciación a la enseñanza es algo que de verdad me quita el sueño, porque quiero ser consecuente con unas concepciones innovadoras que encuentran obstáculos por doquier” (D6, 134/3). Concepciones innovadoras –y prácticas coherentes con las mismas- que se relacionan con una visión del aprendizaje docente alejada de lo que Argyris y Schön (1974) denominaron “de bucle sencillo”. Isabel se inclina más bien por el cuestionamiento de lo que observa en la vida de aula y de centro analizando lo que se hace, el cómo se hace y el por qué y para qué. Y en este sentido es muy pertinente aquí no confundir el ejercicio del pensamiento crítico con la concepción de “crítica” negativa más extendida. El esfuerzo de Isabel como estudiante universitaria y aprendiz de maestra le conduce a

cuestionar los modelos tradicionales de acción docente en Educación Infantil que observa, y a comprometerse en la búsqueda y desarrollo de alternativas que se aparten de unas rutinas y ortodoxias establecidas argumentando con rigor sus análisis y propuestas, aprovechando todas las oportunidades que se le presentan en un, en ocasiones, difícil proceso de negociación de su ambiguo rol en el Prácticum. El análisis del conjunto de todas sus declaraciones muestra claramente su afán de reflexión tanto sobre el pasado, como sobre el presente y sobre el futuro que vislumbra.

En todo caso, Isabel, es consciente de su deseo de coherencia, del papel que juegan las concepciones y las emociones en relación con las prácticas, y de otros factores internos y externos al propio profesorado que la investigación más relevante sobre estas cuestiones ha demostrado (Fives y Hill, 2015). Para esta futura maestra, espíritu investigador, alejado por tanto de la rutina y la conducta impulsiva, y congruencia entre pensamiento y acción son ideales a desarrollar sin desmayo, constituyendo elementos nucleares de su concepción de la profesionalidad docente.

Trabajar sobre estos aspectos nos parece fundamental en la formación inicial de maestros y maestras de Educación Infantil y, en general, en la formación de todo el profesorado. Y en esta línea, apostamos como formadores en profundizar en el trabajo con las propias concepciones y prácticas de los futuros docentes, pero también en abordar a fondo el ámbito de las emociones que, como apunta Zembylas (2003), juegan un papel clave en la construcción de la identidad. Una identidad que deseamos también sea “activista”, comprometida con valores como la justicia social, la solidaridad, la justicia afectiva (Lynch y Walsh, 2014), y volcada en la defensa de una escuela inclusiva.

Referencias

- Argyris, C. y Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Londres: Jossey-Bass.
- Day, Ch. (2006). *La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Fives, H. y Hill, G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Reino Unido: Routledge.
- Fuentes Abeledo, E. J. (2011). *Documento Marco para o desenvolvemento do Prácticum das titulacións de Mestre*. Santiago de Compostela: Comisión de Prácticum da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Documento policopiado.

- Fuentes Abeledo, E. J., Abal Alonso, N. y Muñoz Carril, P. C. (2017). La reflexión como exigencia en las experiencias de Prácticum de formación inicial de docentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. En prensa.
- Lynch, K. Y Walsh, J. (2014). Amor, cuidado y solidaridad; Qué es mercantilización y qué no. En K. Lynch, J. Baker, y M. Lyons, *Igualdad afectiva: amor, cuidado y justicia* (pp. 59-82). Madrid: Morata-Fundación Paideia.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A Poststructural Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 9 (3), pp. 213-238.

Indicadores de creatividad e innovación más valorados por los estudiantes de Formación Profesional

MARÍA LUISA RODICIO-GARCÍA Y MARÍA JOSEFA IGLESIAS-CORTIZAS

Univversidad de A Coruña - España

Introducción

Todos los cambios acontecidos en los sistemas de formación Profesional (FP) en los últimos años, nos lleva a cuestionar si estamos asistiendo a una transformación que, a modo de viaje sin retorno, está haciendo que reproduzcamos los mismos esquemas de siempre bajo nuevas denominaciones; o si, por el contrario, se trata de un cambio de concepción en la formación de futuros profesionales, y si se están poniendo los cimientos de una nueva formación profesional (FP) que posibilite que los estudiantes salgan más y, sobre todo, mejor formados para hacer frente a los desafíos socio-laborales actuales y futuros.

Con una juventud cada vez más y mejor formada, la selección vendrá dada por la demostración de competencias clave como la capacidad de liderar grupos, asumir riesgos, de proponer ideas nuevas, de resolver problemas; en definitiva, de crear e innovar. El profesor Ken Robinson, uno de los mayores expertos a nivel internacional, en el desarrollo de la creatividad e innovación afirmó:

Los niños arriesgan, improvisan, no tienen miedo a equivocarse; y no es que equivocarse sea igual a creatividad, pero sí está claro que no puedes innovar si no estás dispuesto a equivocarte, y los adultos penalizamos el error, lo estigmatizamos en la escuela y en la educación, y así es como los niños se alejan de sus capacidades creativas... (...) los cambios sociales y tecnológicos han modificado el mundo y ahora, tras pasar por la universidad, se obtiene un título, pero no un trabajo, y en el mundo laboral se pide una inteligencia diversa, mientras que el sistema educativo merma algunas capacidades (Robinson, 2006).

Compartimos esta idea y abogamos porque se le dé el hueco que merece, máxime cuando estamos en un momento en el que las empresas están apostando por un cambio que, con base en la psicología positiva, pone el énfasis en las fortalezas de las personas más que en sus puntos débiles. Es hora de comenzar a trabajar en positivo, desde los sistemas formales de educación.

La Unión Europea pone de relieve la creatividad y la innovación como medios de respuesta a los problemas sociales y económicos que Europa debe afrontar en una economía cada vez más

competitiva y mundializada. Así, en el año 2008, toma la decisión de declarar el año 2009, como el Año Europeo de la Creatividad y la Innovación (Comisión Europea, 2008). En esta Decisión se recoge, en su Artículo 2, punto 2, relativo al objetivo específico del Año, entre otros, los siguientes factores que pueden contribuir a la promoción de la creatividad e innovación:

[...] d) aumentar la sensibilización sobre la importancia de la creatividad, la innovación y el espíritu empresarial tanto para el desarrollo personal como para el crecimiento económico y el empleo, y fomentar el espíritu empresarial, especialmente entre los jóvenes, mediante la cooperación con el mundo de la empresa;

[...] f) impulsar la apertura al cambio, la creatividad y la resolución de problemas como competencias favorables a la innovación y transferibles a diversos contextos profesionales y sociales;

[...] h) sensibilizar a las personas, tanto dentro como fuera del mercado laboral, sobre el hecho de que en una era en que los cambios tecnológicos y la integración global avanzan con rapidez, la creatividad, el conocimiento y la flexibilidad, son importantes para una vida próspera y plena, así como proporcionar medios para que las personas puedan mejorar sus oportunidades laborales en todos los ámbitos en los que la creatividad y la capacidad de innovación desempeñan un papel importante.

Actualmente, el estudio de las competencias creatividad e innovación está reforzado también por la importancia que se está dando a capacidades como, proponer ideas nuevas, resolver problemas o asumir riesgos, en contextos y situaciones como el actual, que exige una forma de pensamiento divergente. Según autores como De la Torre (2006, 2009) y Oliveira et al. (2009), la creatividad es el constructo esencial para abordar este complejo fenómeno. Pero, ¿qué entendemos por creatividad?

1. Aproximación conceptual

Maslow (2001) definió la creatividad como un proceso de inherente tensión y búsqueda de equilibrio, en el que coexisten estados mentales mutuamente excluyentes: por un lado, la despersonalización y, por otro, la integración consigo mismo y con el mundo. En consonancia, otras perspectivas psicológicas (dentro del cognitivismo y la psicodinámica) también explican que el ser y acontecer creativo dependen de lograr resolver una situación paradójica en la que, la coexistencia de dos estados, situaciones o pensamientos opuestos, permite dar lugar a algo original que va más allá de una síntesis (Gardner, 1995a, 1995b; Guilford, 1991; Winnicott, 2008).

Creatividad e innovación, son dos conceptos plenamente relacionados, interdependientes y, aunque pueda parecer una paradoja, necesaria su relación para que alcancen entidad por separado. Entendemos la creatividad como el acto de producir nuevas ideas, enfoques o acciones y la innovación el proceso de generar y aplicar tales ideas creativas en un contexto específico. Tal y como señala Muñoz (2008, pág. 24), a medida que aumenta la creatividad también lo hace la innovación; a mayor innovación, mayor grado de transformación y, finalmente, la creatividad (y la innovación) se puede y se debe enseñar.

La mayoría de los trabajos sobre el tema lo abordan desde un plano puramente teórico (Esquivias, 2004; Kaufmann, 2003; Klimenko, 2008; Pérez, 2009; Piffer, 2012); otros prefieren hablar de su influencia en diferentes aspectos y momentos de la vida (Cotter, Pretz y Kaufmann, 2016; Niu y Liu, 2009; Olatoye et al., 2010; Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2013; 2011), y la línea que parece dibujarse en la actualidad, es la de su desarrollo para impulsar el espíritu emprendedor (Etzkowitz, 2016; González y Wagenaar, 2006; 2003; Gürol y Atsan, 2006; Morrison y Johnston, 2003; y Gibb, 2002).

El objetivo de esta investigación, es analizar las valoraciones que los estudiantes de Formación Profesional dan, por una parte, a diferentes indicadores relacionados con las competencias creativas e innovadoras y, por otra, a la influencia de estas en el cambio personal y social.

2. Método

2.1. Participantes

El estudio se realizó con una muestra de 365 estudiantes de Formación Profesional (FP) de Ciclo Medio y Ciclo Superior, de Galicia. La muestra respondió a un muestreo incidental (Buendía, 1994: 94), es decir, se han encuestado a todos los sujetos que se encontraban en el aula en el momento de la aplicación, al comienzo del curso. El 57% son hombres y el 43% mujeres. Las edades oscilan entre los 17 y 24 años, con una media de 20,2 y una desviación típica de 1,42.

2.2. Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó el Cuestionario de competencias creativas e innovadoras (3CI), elaborado a tal efecto (Iglesias-Cortizas y Rodicio-García, 2012a). Consta de cuatro dimensiones: datos de identificación, ítems relativos al proceso, al producto y a la valoración sociocultural de las competencias creativas e innovadoras. Se presenta bajo una escala tipo Likert, con cuatro alternativas de respuesta. Se recogen datos de las variables independientes, para caracterizar la muestra, que se concretaron en: sexo, edad y Ciclo (Medio

y Superior). Como variables dependientes, están 33 competencias que están en la base de la creatividad e innovación.

La fiabilidad de la prueba fue estimada a través del cálculo del coeficiente α de Cronbach (consistencia interna), obteniéndose un valor $\alpha = .88$ (valor tipificado), con un nivel de confianza del 95%.

2.3. Procedimiento

Por tratarse de una investigación ya iniciada en el año 2009, donde se fueron dando los pasos conducentes a obtener un instrumento válido y fiable para conocer la opinión de los estudiantes universitarios sobre la percepción de las competencias creativas e innovadoras; para este trabajo se procedió directamente a la selección de la muestra, tal y como se ha indicado en el apartado anterior, y a la aplicación del instrumento. La recogida de datos se realizó en el contexto habitual del aula, en sesiones de una duración aproximada de 15 minutos. Recogida la información, se procedió a elaborar la correspondiente matriz de datos.

2.4. Diseño y análisis estadístico

Esta investigación es de corte cuantitativo. Hemos elegido un diseño correlacional, ya que no se manipulan intencionalmente las variables de estudio, ni son escogidas al azar; simplemente se ha utilizado la muestra incidental que se produce en los grupos del aula de las titulaciones a las que hemos tenido acceso.

Se ha combinado la estadística descriptiva e inferencial: estadístico de fiabilidad (α de Cronbach), prueba t de Student y ANOVA de un factor. El análisis de los datos ha sido efectuado mediante el programa estadístico SPSS 20.0 para Windows.

3. Resultados

Caracterizada la muestra objeto de estudio, tal y como se describió en el apartado correspondiente, procedimos a obtener la valoración que los estudiantes otorgaban a todos y cada uno de los indicadores relacionados con la creatividad e innovación que le fueron propuestos (véase tabla 1).

Tabla 1. Valoración de los diferentes indicadores

Indicadores	M	DT
Valoro la capacidad de tomar decisiones	3,49	,590
La creatividad e innovación pueden cambiar la sociedad	3,45	,673
Valoro la originalidad	3,40	,642
La creatividad e innovación pueden cambiar a la persona	3,37	,724
Las tecnologías facilitan la innovación	3,28	,727

Valoro la planificación y organización	3,26	,714
Valoro la crítica constructiva	3,22	,707
Valoro la autonomía	3,14	,709
Autogestiono todas las cosas de mi trabajo y estudio	3,06	,755
Adopto las ideas innovadoras de otros	3,05	,719
Me gusta proponer ideas innovadoras	2,90	,706
Elaboro nuevas estrategias que faciliten mi trabajo	2,86	,747
Me gusta ampliar las estrategias de estudio y de trabajo	2,86	,772
Procuro ampliar nuevas tecnologías en el estudio	2,86	,869
Me estimula utilizar nuevos métodos estudio	2,83	,765
Me automotivo para crear cosas nuevas	2,80	,791
Busco más conocimientos cuando estudio o trabajo	2,78	,745
Cuando comienzo algo tengo muchas ideas	2,78	,775
En general, soy una persona creativa	2,74	,769
Me gusta buscar nuevos retos para desarrollar mi trabajo	2,74	,748
Soy perseverante en el estudio y trabajo	2,73	,782
Me siento comprometido éticamente con la innov. y la calidad	2,71	,780
Evalúo las ideas innovadoras	2,71	,736
Mi autoestima me ayuda a crear cosas nuevas	2,68	,794
En general, soy una persona innovadora	2,67	,723
Tengo ideas nuevas para resolver los problemas	2,66	,680
Detecto problemas e innovo soluciones	2,65	,662
Mi intuición es muy efectiva en el trabajo y el estudio	2,64	,717
Movilizo las capacidades de otros para innovar	2,62	,727
Cuestiono las ideas de siempre para innovar	2,62	,755
Me autocontrolo cuando las cosas no salen bien	2,62	,851
Mi creatividad ayuda al cambio social	2,33	,813
El objetivo de crear es cambiar el entorno	2,27	,747

Fuente: Elaboración propia

En general, todos los indicadores han sido valorados muy positivamente por los estudiantes, alcanzando puntuaciones medias superiores a 2 (punto medio de la escala). Ello nos está diciendo que los estudiantes consideran que toda competencia o acción que fomente el desarrollo de la creatividad e innovación, le parece muy importante.

Los indicadores más valorados son prácticamente todos los que no los implican directamente, en los que simplemente se trata de dar una opinión, en general. Así, con puntuaciones medias iguales o superiores a 3,14 (escala de 4 puntos), valoran: la capacidad de tomar decisiones (M=3,49), la creatividad e innovación como medio para cambiar la sociedad y a la persona (M=3,45 y M=3,37 respectivamente), la originalidad (M=3,40), las tecnologías como elemento que facilita la innovación (M=3,28), la planificación y organización del trabajo (M=3,26), la crítica constructiva (M=3,22) y la autonomía (M=3,14).

A la hora de percibirse a sí mismos, las puntuaciones bajan un poco en cuestiones que tienen que ver con cómo autogestionan su trabajo y estudio (M =3,06), si proponen ideas innovadoras (M=2,90) o adoptan las de los otros (M=3,05), si cambian o amplían sus

estrategias de estudio ($M=2,86$) y las tecnologías que utilizan ($M=2,86$), si les gusta ampliar conocimientos ($M=2,78$), buscar nuevos retos ($M=2,74$), si se consideran personas creativas e innovadoras ($M=2,74$), si son perseverantes ($M=2,73$), si se sienten comprometidos éticamente con la innovación y la calidad ($M=2,71$), si su autoestima les ayuda a crear cosas nuevas ($M=2,68$), si su intuición es efectiva en el trabajo y estudio, moviliza las capacidades de otros para innovar, cuestiona las ideas de siempre y si se autocontrolan cuando las cosas no salen bien ($M=2,62$ en todas ellas).

Finalmente, se recogen las puntuaciones más bajas cuando opinan acerca de la influencia de su creatividad en el cambio social ($M=2,33$) y si consideran que el objetivo de crear sea cambiar el entorno ($M=2,27$).

Una vez conocidos las competencias e indicadores que eran más valorados por los estudiantes procedimos a realizar comparativas en función del sexo, edad y Ciclo de estudios.

Los análisis revelan que se dan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres a la hora de percibir los diferentes ítems propuestos, en relación a la creatividad e innovación ($t=3.678$; $g.l.=355$; $p=.000 <.05$). Son las mujeres las que consideran en mayor medida que estas competencias son muy importantes y que ayudan al cambio personal y social; por su parte, los hombres destacan más a la hora de verlas en ellos mismos. La edad es significativa a la hora de reconocer que el desarrollo de las competencias creativas e innovadoras ayudan al cambio personal y social, como así lo demuestra el análisis de varianza realizado. La prueba post hoc de Bonferroni señala que son los de mayor edad los que así lo consideran, siendo significativas las diferencias entre grupos de 18-20 años y los de más de 22 años ($p=.000 <.05$).

Finalmente, si se considera el Ciclo, los resultados obtenidos van en la misma línea que para la muestra en su conjunto. Cabe destacar una leve subida de las puntuaciones en los estudiantes de Ciclo Superior en relación a los de Ciclo Medio, lo que parece indicarnos, al igual que los otros análisis realizados, que el paso de los años con la madurez que puede conllevar y el hecho de especializarse más y ver más próxima la inserción laboral, puede que afecte a que los estudiantes valoren más este tipo de competencias; si bien, requeriría de análisis precisos que aislaran otro tipo de variables que pueden estar influyendo.

6. Conclusiones

El análisis de los datos nos habla de la importancia que los estudiantes de Formación Profesional dan a las competencias genéricas vinculadas con el desarrollo de la creatividad e innovación, que han sido objeto de estudio. Los estudiantes reconocen que es un tema de

suma importancia a juzgar por las puntuaciones otorgadas a los diferentes ítems, casi siempre por encima de la media. Llama la atención que las puntuaciones bajen ligeramente cuando se trata de posicionarse acerca de su propia actuación, a diferencia de su opinión cuando se trata de cuestiones de tipo general, que no lo comprometen directamente.

La capacidad para autogestionarse o la autonomía, la capacidad de resolución efectiva de problemas, el compromiso con la calidad o la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, etc., son competencias destacadas al igual que ocurre en otros estudios sobre el tema (Goleman, 1995, 2001; Mayer y Salovey, 1997 y Chavot, 2001).

Los estudiantes realizan una alta valoración de la originalidad y de la capacidad para tomar decisiones lo que debe hacer reflexionar a los docentes y llevarles a analizar si las propuestas formativas que realizan, favorecen u obstaculizan dichas competencias.

Además de lo anterior, la evolución del mercado laboral para el que se forma, presenta unas características que hablan de “la importancia adquirida por la utilización de la tecnología y la significación otorgada a los aspectos de índole emocional en el empleado y a su profesionalidad” (Gómez, 2006, págs. 13-14). Por ello, se debe hacer efectiva una enseñanza que no sólo no discrimine por ser creativo, sino que fomente que los estudiantes desarrollen dicha competencia.

Referencias

- Hernández Arteaga, I.; Alvarado Pérez, J. C. & Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 135-151. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/620/1155>
- Buendía, L. (1994). *Análisis de la Investigación Educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Chabot, D. (2001). *Cultive su inteligencia emocional*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Comisión Europea (2008). Decisión Nº 1350/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 relativa al Año Europeo de la Creatividad y la Innovación 2009. Descargado el 30 de diciembre de 2016 de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008D1350&from=ES>.
- Cotter, K.; Pretz, J. y Kaufman, J. (2016). Applicant extracurricular involvement predicts creativity better than traditional admissions factors. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 2-13.

- De la Torre, S. (2006). Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica. Barcelona: Octaedro Ediciones.
- De la Torre, S. (2009). La universidad que queremos. Estrategias creativas en el aula universitaria. *Revista Digital Universitaria*, 10(12), 1-17. Descargado el 4 de marzo de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art89/art89.pdf>
- Etkowitz, H. (2016). The entrepreneurial university: vision and metrics. *Industry and Higher Education*, 30(2), 83-97.
- Esquivias, M.T. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*. 5(1), 1-17.
- Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995a). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. México: Paidós.
- Gardner, H. (1995b). *Mentes creativas*. Barcelona. Barcelona: Paidós.
- Gibb, A. (2002). Creating conducive environments for learning and entrepreneurship: living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry and Higher Education*, 16(3), 135-148.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). *The Emotionally Intelligence Workplace*. London: Bantam Books.
- Gómez, J.M. (2006). El trabajo de los universitarios. En C.J. Van der Hofstadt y J.M. Gómez. *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Díaz de Santos.
- 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). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase Two. La contribución de las Universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guilford, J.P. (1991). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Gürol, Y. y Atsan, N. (2006). Entrepreneurial characteristics amongst university students: Some insights for entrepreneurship education and training in Turkey. *Education & Training*, 48(1), 25-38.

- Iglesias Cortizas, M.J. (2009a). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, 20 (3), pp. 300-311.
- Iglesias-Cortizas, M. J. (2009b). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de CC de la Educación de La Coruña. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), pp. 451-467.
- Iglesias-Cortizas, M.J, y Rodicio-García, M.L. (2012a). Elaboración de un instrumento exploratorio de las competencias creatividad e innovación en la Enseñanza Superior. Comunicación presentada al IX Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (FECIES), celebrado en Santiago de Compostela, del 12 al 15 de Junio.
- Iglesias-Cortizas, M.J.; Rodicio-García, M.L. (2012b). La creatividad e innovación como cambio social. Una aproximación desde la formación universitaria. Comunicación presentada al XIV Congreso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza. Construir Projectos, Empreender Carreiras. Oporto, 19 y 20 Julio.
- Kaufmann, G. (2003). What to Measure? A new look at the concept of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 235-251.
- Klimenko, O. (2008). Creativity as a Challenge to Education in the XXI Century. *Revista de Educación y Educadores*, 11(2), 191-210.
- Maslow, A. (2001). *La personalidad creadora*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Morrison, A. Johnston, B (2003). Personal Creativity for Entrepreneurship Teaching and Learning Strategies. *Active Learning in Higher Education*, 4(2), 145-158.
- Muñoz, F.F. (2008). La Creatividad y la Innovación como motor de transformación del modelo económico español. En: González, A. Año Europeo 2009. Año de la creatividad y la innovación. Madrid: Dirección General de Asuntos Europeos y cooperación con el Estado.
- Niu, W. y Liu, D. (2009). Enhancing creativity: A comparison between effects of an indicative instruction "to be creative" and a more elaborate heuristic instruction on Chinese student creativity. *American Psychologist*, 3(2), 93-98.
- Olatoye, R. A. et al. (2010). Inteligencia emocional, creatividad y logro académico en los estudiantes de empresariales. *Electronic Journal of Research in Educational*

Psychology, 8,(2), 763-782. Descargado el 23 de septiembre de 2016 de:
<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/21/espanol/>

Art_21_449.pdf

Oliveira et al. (2009). Tests de pensamiento creativo de Torrance (TTCT): elementos para la validez de constructo em adolescentes portugueses. Phicotema, 21(4), 562-567. Descargado el 22 de septiembre de 2017 de:
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3671>.

Pérez, P.M. (2009). Creatividad e innovación: una destreza adquirible. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 21(1), 179-198.

Piffer, D. (2012). Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion of creativity and general directions for future research. Thinking Skills and Creativity, 7(3), 258–264.

Robinson, K. (2006). Las escuelas matan la creatividad. Descargado el 2 de septiembre de 2016 de:
https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=es

Rodicio-García, M.L, e Iglesias-Cortizas, M.J. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: Un estudio piloto. Revista de Educación, 354, 99-124.

Rodicio-García, M.L, e Iglesias-Cortizas, M.J. (2013). El desarrollo de la creatividad e innovación. Un reto ante la crisis actual. Revista de Investigación en Educación, 11(1), 134-148.

Winnicott, D. (2008). Realidad y juego. Barcelona: Gedisa.

Estratégias de internacionalização da educação e do currículo: ondas que avançam os territórios da educação básica

JUARES DA SILVA THIESEN

Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil

1. Introdução

O texto compõe o conjunto de resultados parciais decorrentes de pesquisa em andamento que tem por objetivo analisar implicações dos movimentos de internacionalização curricular no/do Ensino Superior sobre as atuais políticas e reconfigurações curriculares da Educação Básica, particularmente, nos cenários de Brasil e Portugal.

No artigo, como recorte, identifico estratégias que sugerem modos de aproximação e/ou participação da Educação Básica brasileira nos movimentos de internacionalização da educação e do currículo, com especial atenção ao quem vendo sendo produzido em termos de projetos e políticas educacionais desde os anos 2000, seja pelo Estado ou pela iniciativa privada.

Trata-se de um estudo exploratório de base empírica que tem como fonte primária textos oficiais da política educacional e curricular brasileira¹⁵ e textos de projetos de instituições privadas relacionados com internacionalização curricular na Educação Básica. Pelo método de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e com base em alguns descritores¹⁶, são extraídas dos textos marcações que indicam estratégias orientadas nesta perspectiva e respectivos sentidos conceituais atribuídos por seus formuladores. Conceitualmente amparo-me em trabalhos produzidos por Leask (2009, 2015), Aguiar (2007, 2009), Nogueira (1998, 2004), Morosini (2006), Raby (2007), Knight (1994), Altbach (2001, 2006), além de outros pesquisadores que serviram de referência para os trabalhos anteriores em que explorei as bases conceituais que envolvem a problemática.

¹⁵ São consultados os seguintes documentos: i) Lei 9394/96 que fixa “Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB”; ii) Lei 13.005/2014 que aprovou o atual Plano Nacional de Educação; iii) Pareceres e resoluções que fixaram e aprovaram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e suas modalidades; v) Editais do Programa Licenciaturas Internacionais - PLI; vi) Leis que aprovaram os programas de avaliação externa para a Educação Básica brasileira, particularmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e a Prova Brasil; vii) Programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES dirigidos à Educação Básica; viii) Projetos pedagógicos das chamadas Escolas Internacionais.

¹⁶ São descritores: internacionalização, internacionalização da educação, internacionalização do currículo, currículo internacional, educação internacional, currículo internacionalizado, padrões internacionais, exigências internacionais, avaliação internacional.

Para a identificação das estratégias no âmbito da Educação Básica, tomo como ponto de partida o que pesquisadores apontam em seus trabalhos como principais estratégias planejadas e/ou utilizadas nos contextos da Educação Superior - e sobre este quadro, considerando, obviamente, as diferenças conceituais e prescritivas, situo e contextualizo os discursos relacionados a este mesmo aspecto presentes tanto nos textos da política educacional e curricular brasileira quanto em projetos formulados por instituições privadas com esta mesma perspectiva. Opero, pois, com o pressuposto que as racionalidades assumidas pelos formuladores da política, sobretudo em escalas global ou regionais são similares, tanto na Educação Superior quanto na Básica, especialmente no que se refere às estratégias educacionais para alcance de finalidades sociais mais amplas.

Assim, organizo o texto em duas encadeadas seções. Na primeira apresento um quadro caracterizando o que tem sido objeto/recorte de estudo de pesquisadores brasileiros que se dedicam a investigar esta problemática e, em seguida, no quadro 2, listo as estratégias de internacionalização relacionadas à Educação Superior brasileira, apontadas por estes mesmos pesquisadores e por outros - informações estas que servem de base para a segunda seção na qual exploro textos oficiais da política educacional e curricular brasileira e de projetos de instituições privadas, e neles situo as principais estratégias relacionadas, em alguma medida, com os movimentos de internacionalização no âmbito da Educação Básica.

2. Objetos de estudo e estratégias de internacionalização da educação e do currículo no Brasil apontadas em destaque por pesquisadores.

Há, no Brasil, um conjunto significativo de trabalhos acadêmicos dedicados a discussão e ao aprofundamento da problemática da internacionalização da educação e do currículo na Educação Superior¹⁷. A produção é bem focada neste nível de ensino embora se desdobre em enfoques ou recortes variados como mostro a seguir. Bem menos expressivo é o número de trabalhos que se dedicam a analisar outros aspectos desta mesma problemática, como por exemplo, sobre internacionalização na Educação Básica, sobre tipologias de internacionalização na educação, ou ainda sobre internacionalização do campo dos estudos curriculares.

Na revisão da literatura¹⁸ feita para esta investigação, foi possível constatar que os estudos sobre Internacionalização na/da Educação Superior produzidos no contexto brasileiro

¹⁷ Para esta revisão de literatura foram consultados cerca de 30 textos disponibilizados em bases de dados indexadas.

¹⁸ Bases de dados consultadas: Portal de periódicos da CAPES, Banco de teses da CAPES, Portal de periódicos da UFSC, Scielo e outros textos indexados disponibilizados nos ambientes virtuais, num total de 30 textos.

após os anos 2000 concentram-se, fundamentalmente, nos recortes/enfoques listados no quadro a seguir. Considere-se, todavia, que a busca não foi exaustiva, havendo, portanto, outros trabalhos não contemplados aqui.

Quadro 1. Recortes/enfoques sobre internacionalização em contextos de Brasil investigados a partir dos anos 2000.

Recortes/objetos
Internacionalização da Educação Superior e os programas oficiais.
Estudos realizados no estrangeiro ou internacionalização dos estudos no Brasil.
Análise das implicações dos movimentos de internacionalização das políticas educacionais e curriculares.
Aspectos sobre a internacionalização dos institutos federais.
A internacionalização da educação e o processo de Bolonha.
A internacionalização nas/das áreas de conhecimento.
Internacionalização: motivações, desafios e perspectivas.
Estudos e experiências internacionais em casa – escolas internacionais.
Expansão da internacionalização na Educação Superior.
Mobilidade estudantil e de docentes.
Internacionalização e formação de professores.
Internacionalização na/da produção do conhecimento.
Estratégias de internacionalização ¹⁹

Quadro 1. Elaborado pelo autor

No que se refere às estratégias de internacionalização no âmbito da Educação Superior brasileira, apontadas por estes mesmos pesquisadores, as classifico no quadro a seguir, conforme indicações de MOROSINI (2011), em grupos, com base em dois critérios: a) em relação aos contextos nos quais as motivações originam-se e, b) em relação à natureza de suas temáticas.

Quadro 2. Classificação das estratégias por contextos das motivações e naturezas temáticas.

Contextos das motivações	Naturezas temáticas
Produzidas em escala transnacional, notadamente na Europa.	Relacionadas predominantemente com mobilidade.
Originadas de políticas educacionais e curriculares do estado brasileiro.	Relacionadas predominantemente integração regional.

¹⁹ Este enfoque será tratado com mais detalhes na seção seguinte.

Movidas especialmente por instituições públicas de ensino superior.		Relacionadas predominantemente com normativas do Estado.
Movidas por instituições privadas de ensino, sejam elas de nível superior ou básico.		Relacionados predominantemente com planejamento institucional.
Iniciativas dos sujeitos individuais e/ou de seus coletivos.		Relacionadas com cooperação nos modelos clássico ou horizontal
		Relacionadas com capacitação ou qualificação.

Quadro 2. Elaborado pelo autor.

Tendo em conta que determinadas estratégias são replicadas em distintas escalas da global à local, reservado, obviamente, a natureza de suas especificidades e propósitos, opto por apresentá-las também no modo de um quadro, considerando a classificação apontada anteriormente. Assim, nas colunas indico os contextos predominantes das motivações, de modo que ‘cp’ indica contexto predominante e ‘cs’ contexto secundário e nas linhas - suas naturezas temáticas.

Quadro 3. Classificação das estratégias por grupos quanto à origem e natureza temática

<i>Estratégias</i> <i>Contextos/ Naturezas temáticas</i>	Escala Global/Regional	No plano da política oficial brasileira	No plano das instituições públicas de Educação Superior brasileiras	No plano das instituições privadas de educação	No plano das iniciativas individuais
Relacionadas predominantemente com mobilidade					
Programas de apoio à mobilidade de estudantes e docentes a exemplo do que propõe o CsF - <i>Ciência sem Fronteiras</i> .	cs	cp	cs		
Programas de estímulo à mobilidade de pesquisadores inseridos em projetos internacionais de pesquisa, nos quais o Brasil tem participação.	cs	cp	cs		
Criação de oportunidades de mobilidade, ainda que de curta duração, para os estudantes locais, com apoio à participação em eventos no exterior, por exemplo.		cs	cp	cs	
Programas de incentivo para estudantes se moverem por iniciativa própria – <i>free-movers</i> , para realização de estudos no estrangeiro, a exemplo do que fazem famílias com filhos em escolas internacionais			cs	cp	cs
Programas acadêmicos que apóiam a recepção de estudantes e docentes do exterior para atividades de ensino e/ou pesquisa.			cp	cs	
Programas institucionais e iniciativas individuais de intercâmbio, a exemplo dos chamados <i>high school</i>			cs	cp	cs
Programas de bolsas de órgãos de fomento como CAPES e CNPq para formação <i>stricto sensu</i> (doutorado sanduíche, doutorado pleno, pós-doutorado), treinamento de especialistas, etc.		cp	cs		
Programa de apoio à mobilidade para formação docente, a		cp	cs		

exemplo do PLI – Programa de Licenciaturas Internacionais.					
Relacionadas predominantemente com processos políticos de integração regional					
Formulação de agendas e protocolos resultantes de diálogos internacionais nos vários setores, incluindo a educação, visando abertura de sistemas e instituições à internacionalização.	cp	cs			
Programas de financiamento da União Europeia, no contexto do Processo de Bolonha, visando o recrutamento de estudantes e docentes.	cp	cs			
Estabelecimento e generalização de sistemas de transferência e acumulação de créditos acadêmicos - ECTS, como opera o Processo de Bolonha no Espaço Europeu de Educação Superior - EES.	cp	cs			
Implementação inicial do chamado Mecanismo Experimental de Acreditação de Carreiras para o Reconhecimento de Títulos de Grau Universitário - MEXA - no âmbito do MERCOSUL	cp	cs	cs		
Relacionadas predominantemente com medidas normativas do Estado					
Remoção de obstáculos normativos à mobilidade de estudantes e docentes.		cp	cs		
Criação e/ou aperfeiçoamento de métricas nos processos de internacionalização.	cp	cs			
Alterações legislativas que permitam a criação de campus e cursos no estrangeiro.		cp	cs		
Flexibilização de currículos com aproveitamento de créditos em escala regional a exemplo do que fazem a União Europeia pelo Processo de Bolonha e o MERCOSUL - em fase inicial.	cp	cs			
Implantação de reformas curriculares que facilitem o reconhecimento dos períodos de estudo no exterior bem como dos graus estrangeiros.	cs	cp	cs		
Institucionalização da internacionalização na rede pública de ensino superior, por meio de normativas envolvendo órgãos oficiais como CAPES, CNPq, FINEP, e outros.		cp	cs		
Criação de Universidades de integração regional, a exemplo da UNILA, UNILAB, UFFS e UNIAM ²⁰ .		cp	cs		
Programas de estímulo à expansão do sistema de Educação Superior a exemplo do PROUNI (Universidade para todos), do REUNI (Reestruturação e expansão das Universidades Federais) e o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil).		cp	cs		
Incremento nos investimentos em ciência e tecnologia e inovação com vistas à internacionalização das instituições brasileiras.	cs	cp	cs		
O conjunto de ações contempladas no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 2011-2020), visando à internacionalização da Pós-Graduação brasileira.		cp	cs	cs	
Relacionados predominantemente com iniciativas das instituições educacionais					
Novas abordagens pedagógicas no ensino e aprendizagem com vistas à internacionalização dos currículos.			cp	cs	
Fortalecimento dos processos de internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil, a exemplo do que propõe a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior).		cs	cp		
Criação das chamadas escolas internacionais como oferta diferenciada de ensino na Educação Básica				cp	
Redesenhos e adequações nas matrizes curriculares dos cursos			cp	cs	

²⁰ UNILA: Universidade Federal da Integração Latino-Americana; UNILAB: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira; UFFS: Universidade Federal da Fronteira Sul; UNIAM: Universidade de Integração da Amazônia.

tanto na Educação Superior quanto na Básica.					
Internacionalização de programas de pós-graduação por adesão aos mecanismos de avaliação externa.			cp	cs	
Reforço curricular das competências internacionais dos estudantes, especialmente as interculturais e lingüísticas.			cp	cs	
Relacionadas com cooperação nos modelos clássico ou horizontal					
Formulação e desenvolvimento de programas de estudo em colaboração e/ou parcerias internacionais.	cs	cp	cs		
Internacionalização do ensino profissional e tecnológico ou vocacional via acordos de cooperação bilateral.		cs	cp	cs	
Criação de associações e/ou redes internacionais de pesquisa no âmbito da ciência da tecnologia e da inovação em interfaces com a educação.	cs	cp	cs		
Criação e fortalecimento de parcerias internacionais visando captação de financiamento para pesquisas.		cp	cs	cs	
Criação e desenvolvimento de programas bilaterais de financiamento dedicados à melhoria das parcerias institucionais, incluindo consórcios de pesquisa, redes globais de pesquisa e atividades de ensino.	cs	cp	cs	cs	
Estruturação de parcerias internacionais envolvendo laboratórios virtuais institucionais.		cs	cp	cs	
Criação de associações visando à pauta da internacionalização envolvendo instituições públicas e privadas de Educação Superior, a exemplo da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) e Grupo de Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB).	cs	cp	cs	cs	
Relacionadas com capacitação ou qualificação					
Oferta de formação inicial e continuada bilíngüe ou em língua estrangeira por instituições brasileiras		cs	cp	cs	
Oferta de formação inicial e continuada bilíngüe ou em língua estrangeira por intermédio de programas internacionais conjuntos.		cs	cp		
Capacitação de profissionais técnicos nas áreas de qualidade e apoio ao desenvolvimento de quadros de referência de qualificações visando o alcance de padrões internacionais.	cs	cs	cp		
Conscientização de líderes e gestores educacionais e acadêmicos sobre a importância da internacionalização e sobre formulação de estratégias institucionais.		cs	cp	cs	
Uso das tecnologias de comunicação e informação em projetos, programas, pautas e agendas de internacionalização.	cs	cp	cs	cs	
Apoio a eventos científicos internacionais no país e no exterior		cs	cp	cs	
Aperfeiçoamento dos quadros de gestão com vistas à elevação dos padrões de qualidade e alcance internacional.		cs	cp	cs	
Promoção de ofertas de formação continuada por intermédio de projetos específicos a exemplo dos apoiados pela CAPES.		cp	cs	cs	
Comercialização de consultorias especializadas na criação de instituições, programas, cursos e currículos com foco na internacionalização.			cs	cp	
Criação e implantação de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCENCIA) os quais estimulam processos de integração interinstitucional com algum alcance internacional.		cp	cs	cs	
Relacionadas com pesquisa e produção de conhecimento					
Apoio institucional à elevação dos índices na produção e		cs	cp		

publicação de artigos em revistas de circulação internacional.					
Programas de apoio à expansão da produção científica internacional conjunta a exemplo do que fazem a CAPES e o CNPq		cp	cs		
Projetos de colaboração internacional por meio da mobilidade de pesquisadores inseridos em projetos de pesquisa conjunta, a exemplo dos apoiados pela CAPES e CNPq		cp	cs		

Quadro 3. Elaborado pelo autor.

3. Estratégias educativas relacionadas com internacionalização presentes nos textos da política educacional e curricular e em projetos de instituições privadas, direcionadas à Educação Básica brasileira.

É comum verificar-se em estudos científicos que investigam a problemática das políticas educacionais e curriculares em distintas escalas, afirmações que apontam a existência de interfaces cada vez mais evidentes entre o que vem sendo proposto pelos *policy makers* como alternativas tanto para a Educação Superior quanto para a Educação Básica, sobretudo no que se refere aos seus propósitos sociais mais amplos. Ambos os níveis de formação, reservados suas especificidades, estão dia a dia mais submetidos ao conjunto das influências globais – forças viajantes que por vários meios alcançam territórios microscópicos como os das escolas, por exemplo. (Silva Junior, Lucena e Ferreira, 2011)

É, pois, assumindo a existência dessa relação de fundo ideológico, econômico e político, que aponto estratégias de internacionalização da educação e do currículo, as quais, por mecanismos variados, vão alcançando os territórios das políticas para a Educação Básica brasileira. Faço o exercício explorando, nos textos da política educacional e curricular, marcações indicativas desta perspectiva considerando os descritores listados na p.1, em associação com os quadros 2 e 3 - das estratégias, apresentadas na seção anterior. Em razão da distinção de objetos e finalidades contempladas nos documentos oficiais (listados, também, na p.1), os exploro considerando a seguinte composição: a) textos de normatização mais ampla em nível nacional; b) textos de diretrizes curriculares e, c) textos de projetos e editais relacionados com formação de professores e estudantes.

a) *Textos de normalização mais ampla - em nível nacional.*

Neste âmbito, tomo como fontes o texto da Lei 9394/96 que fixa 'Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB'; da Lei 13.005/2014 que aprovou o atual Plano Nacional de Educação e das normas que estabelecem os programas de avaliação externa para a Educação Básica brasileira, notadamente o IDEB, o ENEM e a Prova Brasil.

No texto da LDB as marcações relacionadas, em alguma medida, com internacionalização referem-se respectivamente, i) a revalidação de diplomas de graduação

expedidos por universidades estrangeiras, estabelecendo que para isso se respeitem os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação e, ii) estabelecimento do prazo de um ano a partir da publicação da referida Lei para que a União encaminhe ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

No atual PNE (2014-2024), dentre suas 20 metas,

nacional e internacional, tendo e

, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrad

, inc
rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa (PNE, 2014).

Nos *programas de avaliação externa*, particularmente o IDEB e a Prova Brasil, ambos estabelecidos pelo Decreto n. 6.094, de 24/04/2007 que instituiu o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, e o ENEM, criado pela Portaria MEC 438 de 28 de maio de 1998, não há marcações de sinalizem relação direta com as demandas da internacionalização, ainda que o INEP afirme a existência de relação entre o IDEB e o PISA, este último, uma clara estratégia de âmbito internacional.

b) Textos de diretrizes curriculares e programas oficiais.

Neste âmbito, tomo como fontes os pareceres e resoluções que fixaram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e suas modalidades e editais da CAPES relacionados com formação de professores em contexto de internacionalização. No que tange às diretrizes, sirvo-me dos resultados de mapeamento que realizei para esta mesma pesquisa e socializei em outro texto (THIESEN, 2017). Neles, constata-se a presença de várias marcações indicando haver relação entre a política curricular prescrita aos sistemas de ensino e os requerimentos da internacionalização, inclusive com a sinalização de algumas estratégias.

Em geral, as indicações aparecem traduzidas em discursos como: i) reconhecimento da existência de contextos, demandas e expectativas internacionais, ii) preocupação com efeitos e implicações das exigências internacionais, iii) expectativas em relação às demandas especialmente no que se refere a resultados educacionais, iv) necessidade de garantia de

direitos em relação aos compromissos firmados em acordos, pactos e/ou convenções internacionais, v) inclusão de conteúdos curriculares que atendam aos requerimentos e padrões internacionais e, vi) busca por acesso e participação nas redes e projetos sociais que circulem em escala internacional ou transnacional.

No âmbito específico das estratégias, verificam-se nos textos proposições como: i) fortalecimento de processos de avaliação externa em vista de padrões exigidos internacionalmente; ii) inclusão de conteúdos de conhecimentos nos currículos que contribuam com a elevação dos índices de qualidade das aprendizagens as escolas, cujos padrões são estabelecidos internacionalmente; iii) valorização do desenvolvimento de competências nos percursos da formação, aspecto este notadamente marcado no texto em discussão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC; iv) inclusão, nos currículos, de conteúdos e concepções resultantes de acordos e compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em áreas como educação de adultos, direitos humanos e educação ambiental; d) criação e/ou fortalecimento da participação das escolas em redes e projetos educativos e sociais que circulem em escala internacional; e) ampliação das áreas de língua estrangeira moderna, notadamente o espanhol e o inglês nos currículos das redes de ensino.

Ainda no que tange a política oficial, várias outras estratégias na perspectiva da internacionalização são mobilizadas por meio de editais de programas dos órgãos de fomento, especialmente pela CAPES - ligada diretamente ao MEC. Desde a instituição de suas novas competências pela Lei 11.502/2007, quando passou a responsabilizar-se pela formulação e coordenação da política nacional de formação de professores para a Educação Básica, a CAPES converteu-se em principal órgão de fomento do país neste âmbito, atuando fortemente sobre a qualificação de docentes e estudantes de licenciaturas em contextos ou perspectivas de internacionalização.

Articuladamente com as ações da Educação Superior, a CAPES tem desenvolvido vários programas em parcerias internacionais para a Educação Básica, com destaque as *Licenciaturas Internacionais* que envolveram a participação de Portugal com dez universidades e França com duas, entre 2009 e 2015, além de vários outros programas de formação de professores.

Outra estratégia educativa que vem ganhando força no Brasil é a criação, pela iniciativa privada, das chamadas Escolas Internacionais e/ou bilíngües. Schutz (2014), em levantamento que realizou neste mesmo ano, listou um total de 30 unidades espalhadas pelo país. Moura (2017) identificou, em 2015, 35 escolas internacionais e Vicentin (2015) informa

que no Brasil, há 20 escolas autorizadas a fornecer o diploma *International Baccalaureate* (IB) e que este número vem crescendo.

Na organização curricular e pedagógica diferenciada que as Escolas Internacionais dizem oferecer estão: a exigência de professores com domínio de idiomas estrangeiros, a ampliação da carga horária de línguas estrangeiras com imersão total em algumas atividades, desenvolvimento de atividades complementares nas áreas culturais, desportivas e artísticas, valorização das ciências em geral, realização de viagens como atividades curriculares, flexibilização curricular com certificação compartilhada internacionalmente, etc.

Notadamente, o aspecto com maior visibilidade presente nos sites de divulgação das referidas escolas é a oferta do diploma *International Baccalaureate* (IB), o que sinaliza que esta estratégia constitui diferencial para a internacionalização neste nível de ensino na esfera privada de Educação Básica.

4. Considerações finais

O exercício de pesquisa feito neste trabalho com o propósito de identificar estratégias mobilizadas pelo estado brasileiro e pela iniciativa privada com vistas à alinhar o currículo das instituições de Educação Básica aos requerimentos, expectativas e demandas da internacionalização, revelou que há sim evidências de processos em andamento nesta direção. Os elementos textuais colhidos nos documentos/fontes para a investigação, somado às análises feitas em relação a esta mesma problemática por outros pesquisadores, permitem a afirmação que a Educação Básica Brasileira, por distintos modos, ritmos e intensidades, vem se posicionando na rota dos movimentos de internacionalização, seguindo rastros de processos bem mais avançados que já ocorrem na Educação Superior.

No conjunto das estratégias que vem marcando os processos de intensificação dos movimentos de internacionalização da Educação Superior, várias delas, considerando-se, obviamente, suas especificidades, mostram-se presentes também na Educação Básica. A mobilidade estudantil, carro chefe dos movimentos de internacionalização na Educação Superior, já se apresenta como uma forte opção especialmente no Ensino Médio, seja por meio do apoio de programas oficiais na forma de intercâmbios ou por iniciativa das próprias famílias em alternativas individuais distintas.

Outra estratégia relevante nesta perspectiva é o esforço para a qualificação de professores – ação que segue a mesma lógica do que tem sido mobilizado aos docentes do ensino superior, ainda que num estágio visivelmente inicial. Neste âmbito, a CAPES acompanha, inclusive, o que tem sido feito em vários outros países que investem na formação

de professores do ensino básico para atuar em contextos de internacionalização (Beelen, 2006).

Não menos importante são as estratégias relacionadas às reconfigurações curriculares. Seguindo racionalidades similares às adequações feitas nos cursos em nível de Educação Superior, sistemas de ensino e escolas, especialmente de Ensino Médio, ajustam arquiteturas curriculares para atender expectativas da internacionalização. Os exemplos mais evidentes são a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a reforma do Ensino Médio, ambas em andamento e inspiradas nos modelos de países que possuem a internacionalização como pauta central. Nesse contexto, ficam valorizados o ensino de línguas estrangeiras - requerimento para aquisição de competências lingüísticas, a flexibilização dos percursos de formação associada a lógica da centralização curricular e a qualidade passa a ser mensurada exclusivamente por avaliação externa, um mecanismo que se institucionaliza.

Referências

- Aguiar, A. M. S. (2007). *O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas*. (Tese inédita de Doutorado). Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG.
- Aguiar, A. M. S. (2008). *Quando a melhor escola é internacional: famílias brasileiras em busca de internacionalização "in loco"*. Atas da 31ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED. Caxambú/MG: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Aguiar, M. A. (2009). Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. São Paulo: *Revista Educação e Pesquisa*, 35, 1, 067-079.
- Altbach, P. G. (2001). Why higher education is not a global commodity. *The Chronicle of Higher Education*. Washington, D.C, USA, 47, 135-135.
- Altbach, P.G. (2006). Globalization and the university: Realities in an unequal world. J.J.F. Forest and P.G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht, The Netherlands, Springer, 1, 121-140.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, LDA.
- Beelen, Jos. (2006). Internationalising the School Curriculum: International Competences for Teachers. 31st Annual ATEE conference, Portoroz 21. Acesso:http://archive.atee1.org/conferences_and_seminars/9/31st_annual_atee_conference_2006_portoroz.html#algemeen. Data: 10.07.2017.

- Brasil. CAPES. (2017). *Formação de Professores da Educação Básica*. Editais. Acesso em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Data: 10.07.2017.
- Brasil. MEC. (2017). *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Data 09.07.2017.
- Brasil. INEP. (2017). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2016*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Data 01.08.2017.
- Brasil. INEP. (2017). *O Pisa e o IBED*. Acesso em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-e-o-ideb>. Acesso em agosto 2017. Data: 07.07.2017.
- Brasil. (2017). *Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Data de acesso: 18.07.2017.
- Brasil. (2017). *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Data de acesso: 17.08.2017.
- Brasil. (2017). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 18.07.2017.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em agosto de 2017b. Acesso em 17.08.2017.
- Brasil. Ministério da Educação/Secretária de Educação Básica. (2013) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 20.08.2017.
- Brasil. (2017) Portaria MEC n. 438 de 28 de maio de 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em 20.07.2017.
- Knight, Jane. (1994). Internationalization: elements and checkpoints. CBIE, Research, *Canadian Bureau for international education*, 7, 1-14.
- Leask, B. (2009) Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13, 2, 205-22.

- Leask, Betty. (2015). *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge.
- Morosini, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar*: 28, 107-124.
- Morosini, M. C. (2011). Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*: Belo Horizonte, 27, 01, 93-112.
- Moura, (2017). Selma. Educação Bilíngue no Brasil: Plurilinguismo, Interculturalidade e Educação no Brasil. Blog Educação Bilíngue no Brasil. Disponível em: <https://educacaobilingue.com/info/>. Acesso em 20.07.2017.
- Nogueira, M. A. (1998). Uma dose de Europa e Estados Unidos para cada filho: estratégias familiares de internacionalização dos estudos. *Pro-Posições*. Campinas, 9, 1 (25), 113-131.
- Nogueira, M. A. (2004). *Viagens de estudo ao exterior: as experiências de filhos de empresários*. In: Almeida, A. M. F. et al. (Orgs.). Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras. Campinas: Editora Unicamp.
- Raby, R. L. (2007). Internationalizing the Curriculum: On- and Off-Campus Strategies. *New Directions For Community Colleges*: 138, 163-208, Summer.
- Schutz, R. (2014). *Escolas internacionais no Brasil list of international k-12 schools in Brazil*. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-intsch.html>. Acesso em 25.08.2017.
- Silva Jr, J. R.; Lucena, C. e Ferreira, L. R. (2011). As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, 32, 116, 839-856.
- Thiesen, J. S. (2017) *Internacionalização do currículo na Educação Básica brasileira: identificando marcas de seus movimentos*. (No prelo).
- Vicentin, T. (2015) International baccalaureate: o diploma mundial do Ensino Médio. *Gate - Global Access Through Education*. Disponível em: <https://www.gatebr.com/pt/international-baccalaureate-o-diploma-mundial-do-ensino-medio/>. Acesso em 30.08.2017.

Os motivos da escolla da formación profesional a distancia

ALBA BLANCO CALVIÑO E MARÍA DEL MAR SANJUÁN ROCA

Universidade de Santiago de Compostela - España

Introducción

A día de hoxe, a formación profesional sitúase como unha alternativa de estudos á Universidade trala finalización da Educación Secundaria Obrigatoria (ESO) ou do Bacharelato. Incluso se da unha situación un tanto estraña, pois adultos cun título universitario voltan ás aulas para cursar estudos de FP. Este feito da conta do bo momento que vive a FP en España, a cal recuperou o seu prestixio como os estudos que capacitan e cualifican o desempeño dun posto de traballo.

Ata a crise económica do 2007 a FP tiña unha concepción negativa, tal e como se desprende da Lei Xeral de Educación de 1970 e como describe Menéndez (2013):

A Formación Profesional comprendíase como unha especie de irmá menor das ensinanzas non universitarias. Non había unha aposta clara por desenvolvela como un eixe da economía, senón que se concibía como unha vía académica alternativa ao bacharelato, contemplando o seu currículo como unha simple “rebaixa” de contidos, para adaptala a un perfil de alumnos que tiveran dificultades na ensinanza obrigatoria, e que se prevía non podían seguir o currículo da etapa postobrigatoria. (pp. 309-310)

Desta maneira, vencellouse o sistema educativo co sistema laboral, ata o punto de que nos últimos anos a FP se converteu nun instrumento indispensable para a formación dun capital humano formado e competente.

O Grup de Recerca Eucació i Treball –GRET- concorda que a FP é “unha atribución socialmente recoñecida de competencias para a realización de tarefas aplicadas a un proceso de traballo. (...) Desde esta perspectiva, identifícanse as tres dimensións principais que a caracterizan: a acreditación, a acumulación e a avaliación”. Refírense a que a Formación Profesional se acredita mediante os dispositivos institucional e administrativo, a través do recoñecemento de certificacións e homologacións. Así mesmo, “a Formación Profesional ten un carácter acumulativo en tanto que aprendizaxe continuado e recoñecido socialmente, o cal remite ao concepto de itinerario formativo: titulación máis alta conseguida, complementos formativos e experiencia profesional” (Casal, Colomé e Comas, 2003, p.65-66). En canto á avaliación, Casal et. al. (2003) refírense a que:

A Formación Profesional está suxeita a un proceso de avaliación permanente dende o discurso a cerca das necesidades de formación en relación ao mercado de traballo (discurso macrosocial) e dende o discurso a cerca da afinidade e adecuación da formación adquirida en relación aos postos de traballo concretos. (p.67)

Polo tanto, en termos xerais, a FP engloba aqueles estudos e aprendizaxes que buscan a inserción, reinserción e actualización laboral. Porque aquí radica a diferenza entre este concepto e o termo máis amplo de formación. A Formación Profesional sempre se vai referir a aquela formación centrada no desenvolvemento dunha profesión ou oficio determinado a través da adquisición de competencias. Formación, en cambio, é un termo máis global e amplo, que inclúe a tódolos aprendizaxes que unha persoa pode adquirir ao longo da súa vida, non só aqueles relacionados co exercicio dunha profesión ou as competencias específicas para inxerirse nun determinado campo laboral.

A Formación Profesional a distancia supuxo unha nova posibilidade de acadar unha titulación oficial sen necesidade de acudir á clase diariamente, o que axudou a que a poboación traballadora puidese acreditar ou ampliar os seus coñecementos e en moitos casos actualizarse laboralmente. Trátase dun paso fundamental despois de que a partir de mediados do século pasado comezasen a gañar terreo as ensinanzas abertas. Neste sentido, Marín Ibáñez (2001) apunta:

As ensinanzas a distancia son un fenómeno singular. Por unha parte son tan antigas como a propia escritura. As “Cartas a Lucilio” de Séneca, redactadas fai máis de dous milenios, son un exemplo paradigmático de formación moral dirixida a un discípulo remoto. A doutrina estoica que se impartía en determinados centros busca ao alumno alonxado. As Cartas suplen a presenza persuasiva do profesor. E así puideron sobrevivir a Séneca e lograr un impacto universal, de outro modo imposible. (Fernández Villares, 2001, p.15)

Por tanto, a posibilidade de cursar estudos a distancia non é un feito innovador dos últimos tempos senón que, dende que se desenvolveron certas tecnoloxías como a escritura ou máis recentemente as telecomunicacións, a educación e a ensinanza-aprendizaxe adaptáronse ás novas formas e medios para cubrir as necesidades dos seus alumnos.

Entre os factores que propiciaron o nacemento e posterior desenvolvemento da

educación a distancia atópanse os seguintes avances sociais e políticos, recollidos por García Aretio (1999):

- Aumento da demanda social da educación debido á explosión demográfica e á democratización dos estudos, que promulgaba a igualdade de oportunidades. Isto provocou unha masificación das aulas nas que era imposible seguir mantendo unha relación individual do profesor co estudante.
- A finalización das guerras impulsou unha demanda de formación accesible para os novos profesionais.
- Necesidade de adecuar o sistema educativo ás necesidades de colectivos máis desfavorecidos e desatendidos como persoas do rural, amas de casa, inmigrantes...

Nos últimos anos realizáronse numerosas publicacións en torno ao tema da educación a distancia. As definicións sobre o fenómeno multiplicáronse porque a ensinanza a distancia é unha expresión imprecisa á que se atribúen diversos sentidos (García Aretio, 1987). No que coinciden tódolos autores cando se fala desta modalidade de educación é que se trata dun sistema educativo no cal os alumnos e os profesores non se encontran situados no mesmo lugar.

A educación a distancia “é un conxunto de procedementos e interaccións de mediación que se establecen entre educandos e profesores no desenvolvemento do proceso de ensinanza-aprendizaxe mediante a utilización racional de recursos tecnolóxicos informáticos e das telecomunicacións” (Alfonso Sánchez, 2003, p.5). A mesma autora sinala no citado texto que “a educación a distancia reduce, con eficacia, os obstáculos que representan o tempo e o espazo; nela, recórrese a métodos, técnicas e recursos que elevan a produtividade e a flexibilidade do proceso de ensinanza-aprendizaxe” (p.1).

Esta modalidade “permite que os factores de espazo e tempo, ocupación ou nivel dos participantes non condicionen o proceso de ensinanza-aprendizaxe” (Martínez Uribe, 2008, p.8). Desta maneira é posible reducir os obstáculos xeográficos, económicos, de traballo e familiares que poidan presentar os estudantes, fomentado a súa autonomía coa posibilidade dun aprendizaxe independente e flexible (Alfonso Sánchez, 2003). Keegan (1998) sinala que coa aprendizaxe a distancia o importante é o estudante e as súas necesidades, o centro da preocupación está no que aprende e non no que ensina. O docente actúa máis como facilitador, deseñando xunto ao estudante o seu propio itinerario de aprendizaxe (García Aretio, 2001, p.8).

Cursar estudos de formación profesional a distancia en Galicia é posible dende o curso académico 2010/2011. A Consellería de Educación comezou ofertando tan só determinados módulos de dous ciclos diferentes, correspondentes ao ciclo superior de Educación Infantil e o ciclo medio medio de Emerxencias Sanitarias, no CIFP Ánxel Casal de A Coruña.

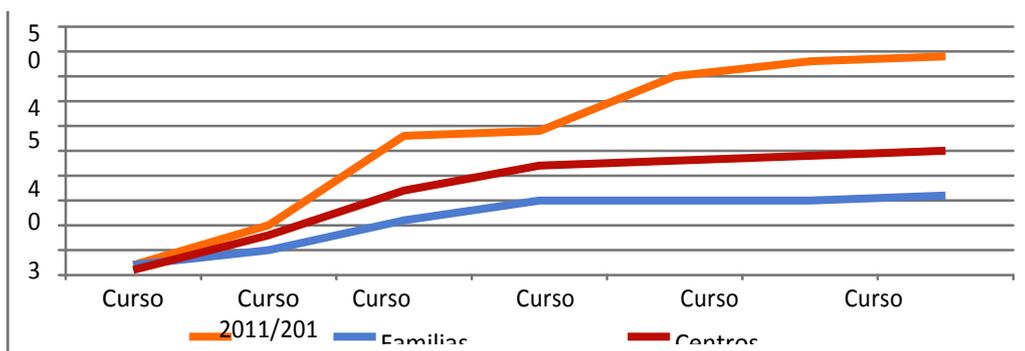
Tal e como apuntaba naquel momento Xosé Romarís, xefe do Servizo de Ordenación e Formación Profesional da Consellería de Educación, tratábase dun proxecto experimental, no que se buscaba que as persoas adultas con experiencia profesional no sector produtivo do ciclo puidesen obter a titulación que o acreditase sen necesidade de acudir de xeito presencial. Por este motivo, comezouse polos ciclos que tiñan maior demanda e nos que había lista de espera na modalidade presencial.

Paulatinamente, curso tras curso, a oferta formativa e de centros ofertantes incrementouse, así como o número de prazas dispoñibles. Deste xeito, o curso pasado, 2016/2017, dispuxéronse 2.250 prazas na modalidade a distancia en 25 centros educativos diferentes para un total de 16 familias profesionais.

Unha poboación numerosa, que xustifica a importancia de realizar unha investigación sobre a FP a distancia na nosa comunidade.

No seguinte gráfico pode verse a evolución da oferta formativa a distancia na nosa Comunidade por anos:

Gráfico 1. Evolución da oferta de FP a distancia en Galicia por cursos.



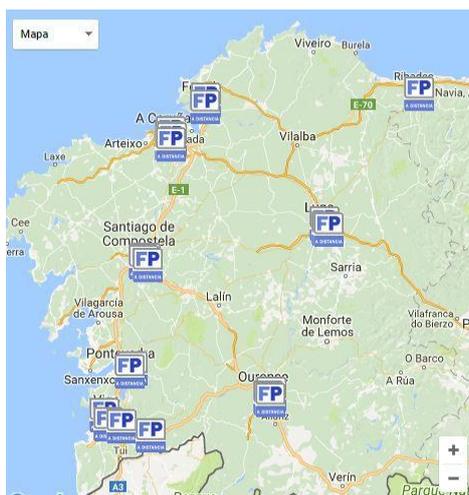
Fonte: elaboración propia a partir dos datos facilitados pola Consellería de Educación

Por tanto, a oferta a distancia é unha modalidade en constante crecemento e auxe, á que cada vez máis xente se mostra interesada en cursar. Isto a pesar do descoñecemento dunha gran parte da poboación, que aínda non

sabe da posibilidade de cursar os estudos de formación profesional a distancia.

Os centros que imparten ciclos a distancia concéntranse nas principais cidades de Galicia. Así, os 25 centros que ofertan nesta modalidade están situados en A Coruña, Santiago de Compostela, Pontevedra, Vigo, Cangas, Pontearreas, Ourense, Lugo, Ferrol e Ribadeo.

Imaxe 1. Mapa da oferta modular a distancia para o curso 2017/2018.



Fonte: elaboración propia a partir dun mapa de Galicia de Google Maps e os datos facilitados pola Consellería de Educación sobre a ubicación dos centros

Sen embargo, aínda non se ofertan tódalas familias profesionais a distancia. De momento, hai 10 familias que tan só se poden cursar de forma presencial. Estas son:

- Actividades físicas e deportivas
- Agraria
- Artes e Artesanía
- Imaxe persoal
- Industrias extractivas
- Marítimo-pesqueira
- Química
- Têxtil, confección e pel
- Transporte e mantemento de vehículos
- Vidro e cerámica

Isto pode deberse a que se trata de formación con gran carga de prácticas, nas que é necesario unha aprendizaxe continua do oficio.

1. Obxectivo do estudo

O obxectivo do estudo é identificar as causas da escolla da modalidade de ensinanza a distancia por parte dos alumnos, establecendo o principal motivo.

2. Metodoloxía

A investigación levada a cabo é de tipo descritivo. Realiza unha análise dos resultados, que nos dará unha radiografía da realidade. Escolleuse a técnica da enquisa para a recollida de información, empregándose un cuestionario online, composto por múltiples preguntas de diferente tipo: abertas, pechadas, de resposta múltiple, de escala de valoración... En función do tema que se tratase, optouse por un tipo de pregunta ou outra para poder valorar da mellor forma posible os resultados.

Para levar a cabo a investigación contouse coa colaboración do IES San Clemente de Santiago de Compostela, que nos facilitou a distribución dos cuestionarios en liña entre o seu alumnado a distancia do curso 2016/2017. Por medio dun enlace, os alumnos podían acceder ao cuestionario e responder así ás preguntas.

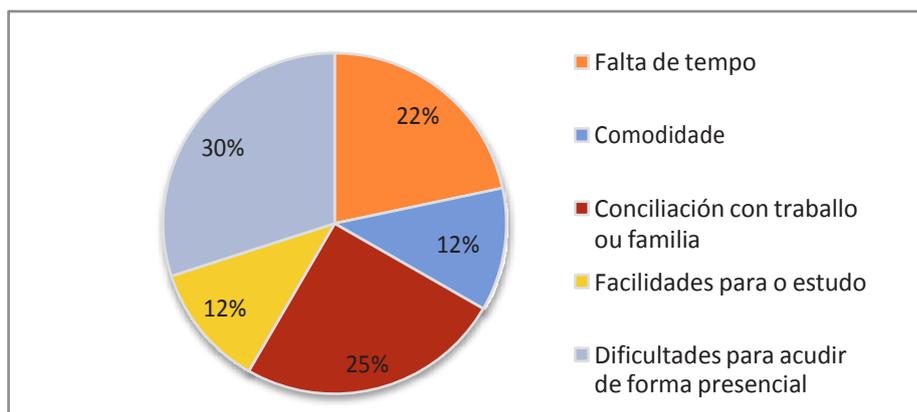
O centro oferta varios ciclos pertencentes á rama profesional da Informática e Comunicacions: grao medio en Sistemas Microinformáticos e Redes e grao superior en Administración de Sistemas Informáticos en Redes, Desenvolvemento de Aplicacións Multiplataforma e Desenvolvemento de Aplicacións Web.

3. Desenvolvemento

Os datos obtidos mostran que o alumnado prototipo das ensinanzas á distancia é un adulto de entre 36 e 50 anos, pois esta franxa de idade aglutina o 60% dos estudantes. No centro educativo non hai alumnos maiores de 61 anos nin menores de 25 anos estudando a distancia.

En canto á situación laboral dos estudantes, o 60.5% encóntrase traballando a tempo completo. Cerca do 12% tamén traballa, pero neste caso a tempo parcial, e outra porcentaxe, o 25%, está desempregado. Así mesmo, tan só dous participantes son pensionistas.

En canto aos motivos da escolla da modalidade a distancia para cursar o ciclo hai diferenzas de opinións, aínda que para cerca da terceira parte dos consultados, un 30%, o principal motivo son as dificultades para acudir de forma presencial. Tamén son razóns importantes a posibilidade de conciliar o estudo co traballo e coa familia (25%), e a falta de tempo (22%). Pola contra, as causas menos valoradas para cursar estes estudos a distancia son a comodidade que ofrece (12%) e as facilidades para o estudo (12%).

Gráfico 2. Principal motivo da escolla da modalidade a distancia para cursar o ciclo.

Así mesmo, volven a repetirse os mesmos motivos ante a pregunta de cales son as razóns que máis peso teñen á hora de volver plantexarse este tipo de estudos a distancia:

- Dificultade para acadar a titulación de maneira presencial
- Conciliación coa vida laboral e familiar
- Liberdade nos horarios
- Comodidade e facilidade á hora de estudar
- Adaptación a circunstancias persoais
- Posibilidade de obter un título oficial que complemente a experiencia laboral

Os alumnos valoran a independencia dos horarios, de xeito que cada un poida xestionar e organizar o seu estudo atendendo ás súas propias necesidades e sen un horario fixo establecido. Resaltan que lles permite obter unha titulación oficial que avale ou actualice os seus coñecementos nunha rama profesional sen necesidade de acudir á clase de xeito presencial. Trátase da única forma que ven posible de estudar e sacar o título cando se traballa ou se teñen cargas familiares, posto que se facilita a conciliación do estudo con outras actividades tanto de tipo laboral como familiar.

Unha das maiores virtudes que ven á modalidade a distancia é a posibilidade de ter acceso a unha formación moi similar á presencial coa vantaxe de facelo dende a comodidade do fogar, aforrando en tempo, transporte e recursos.

Por tanto, queda demostrado que cursar os estudos de FP a distancia está estreitamente relacionado con que os alumnos son na súa ampla maioría traballadores, con cargas familiares e que dispoñen de pouco tempo para o estudo.

4. Conclusións

A Formación Profesional é un elemento clave para a formación de traballadores cualificados. Neste sentido, a FP a distancia establécese como unha opción de formación para aquelas persoas que dispoñen de pouco tempo e queren acreditar os seus coñecementos mediante unha titulación oficial. Por este motivo a maioría dos seus alumnos son adultos cunha idade comprendida entre os 36 e 50 anos que se atopan traballando e con cargas familiares.

A titulación en FP axuda á mellora da cualificación dos traballadores sen necesidade de acudir á clase, de xeito que se adapta ás circunstancias persoais de cada alumno. Trátase dunha ensinanza que ofrece liberdade e autonomía para que cada estudante avance en función do seu ritmo e tempo libre.

Ademais os estudos ofertados están relacionados coas peticións da sociedade, pois paulatinamente vanse incorporando novas titulacións que se axustan ás demandas do mercado de traballo.

En definitiva, trátase da única opción de que os traballadores se sigan formando, complementando os seus coñecementos e consecuentemente mellorando a cualificación profesional e o capital humano do sistema produtivo.

Referencias

- Alfonso Sánchez, Ileana R. (2003). La educación a distancia. *ACIMED*, 11(1), 3-4.
- Casal, J., Colomé, F. e Comas, M. (2003). *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo
- Fernández Villares, F., (2001). *La Enseñanza Superior a Distancia en España y Alemania. Estudio comparado*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- García Aretio, L., (1987). Hacia una definición de Educación a Distancia. *Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia*, Abril. Año 4, nº18, 4pp.
- García Aretio, L., (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED Revista Iberoamericana De Educación A Distancia*, 2 (1), 8-27.
- García Aretio, L., (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*, Barcelona: Ariel Educación

Martínez Uribe, C. H. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17 (33), 7-27.

Menéndez, J. (2013). La formación profesional. Presente y futuro. *Razón y Fe*, t. 267, nº 1374, 307-318.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516esp.pdf>

Xunta de Galicia (2013). Datos e cifras do ensino non universitario, curso 2016/2017. Recuperado de: <http://www.edu.xunta.gal/portal/node/1196>

ETwinning: proyectos de colaboración europea para la FP Dual

TERESA SUSANA VÁZQUEZ REGUEIRO

IES Poeta Díaz Castro de Guitiriz - España

1. El programa eTwinning

Esta es la denominación de una acción educativa nacida al amparo del programa eLearning de la Unión Europea, que pretende resolver la formación de los ciudadanos en el desarrollo de sus competencias clave, haciendo hincapié en la propia dimensión europea de esa formación y el uso de las TIC, a través de la colaboración entre los grupos escolares socios. El programa eTwinning, que describiremos en los próximos apartados, permite la realización de proyectos educativos entre centros de enseñanza no universitaria, con los únicos requisitos de trabajar un aspecto común de los respectivos currículos oficiales y de hacerlo mediados por las TIC, a través de Internet. Tiene además la característica de no requerir de proceso burocrático inicial ni presupuesto que lo sustente.

El profesorado participante no precisa una formación específica, aunque es recomendable el conocimiento de la metodología propia del programa y el manejo de la Plataforma eTwinningLive, espacio web que da soporte a la realización de los proyectos. Esta formación inicial puede desarrollarse a través del Instituto Nacional de Tecnologías y Formación del Profesorado (en adelante INTEF) de forma autónoma o programada; igualmente, puede solicitarse a los diferentes Centros de Formación y Recursos, en adelante, CFR, a través de propuestas como los Planes de Formación Permanente del Profesorado, a partir de ahora, PFPP, los Seminarios de Formación Permanente, SFP, o las Jornadas eTwinning que suelen celebrarse periódicamente. Todas estas acciones educativas suelen contar con la participación de las diferentes Embajadas eTwinning.

Cada proyecto puede incorporar el número deseado de profesores europeos, siendo el mínimo dos, junto con sus grupos de alumnos, y desarrollarse con la duración que se considere oportuna, sin necesidad de que trascienda a todo el centro educativo, pues la solicitud y el registro son personales. Igualmente, su inicio no está sujeto a convocatorias, pudiéndose solicitar su aprobación en cualquier momento del curso académico.

Una vez aprobado, el proyecto puede iniciar su desarrollo, siendo asistido por asesores técnicos y pedagógicos del INTEF, que orientan y evalúan todo el proceso. Al finalizarlo, en función de su calidad, cada proyecto puede ser presentado a convocatorias de Sello de Calidad (Nacional y Europeo) y Premios eTwinning (Nacional y Europeo).

1.1. Historia y alcance.

El programa eTwinning nace en 2005 como una acción educativa de la Comisión Europea, dentro del Programa de Aprendizaje a lo largo de la Vida y, en este momento, forma parte de Erasmus+, para el que es la plataforma de referencia, especialmente en su acción K2. Actualmente es la mayor red de docentes de Europa, coordinados por el Servicio Central de Apoyo (en adelante, SCA), en Bruselas, que está gestionado por European Schoolnet, un consorcio de 31 Ministerios de Educación que promocionan el programa, asesoran, orientan y desarrollan un plan de eventos formativos que mejoran el desarrollo profesional de los eTwinners. Igualmente hay que tener en consideración a los 33+6 Servicios Nacionales de Apoyo (en adelante, SNA), ubicados en cada país miembro. En España, el SNA tiene sede en el INTEF, coordinando, desde allí, a los asesores que cada Comunidad Autónoma tiene nombrados. Existe, también, una red de Embajadores eTwinning, docentes que, por su amplia trayectoria, han sido premiados con Sellos de Calidad o Premios eTwinning en varias ocasiones y demuestran su participación activa en los diferentes eventos. Son miembros experimentados, nombrados por el SNA, que trabajan en el ámbito local y nacional colaborando en la formación de nuevos eTwinners a través de las líneas formativas que se desarrollen desde la Administración, difundiendo el programa y participando en los actos a los que se les convoque.

eTwinning es un programa dirigido a todas las comunidades escolares de niveles educativos preuniversitarios y de enseñanzas de régimen especial de 33 países de Europa que acceden a él de pleno derecho.

Desde el 2013, el número de países se amplió, por la Política de Vecindad Europea, naciendo el eTwinning Plus, que incluye a los vecinos Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia, Ucrania y Túnez. Los proyectos de estos países deben ser fundados por socios miembros de pleno derecho.

Figura 1. Países participantes en el Programa eTwinning.



Alemania	Austria	Bulgaria
Bélgica	Chipre	Croacia
Dinamarca	Eslovaquia	Eslovenia
España	Estonia	Finlandia
Francia	Grecia	Hungría
Irlanda	Islandia	Italia
Letonia	Lituania	Luxemburgo
Malta	Noruega	Países Bajos
Polonia	Portugal	Reino Unido
República Checa	República de Macedonia	Rumanía
Suecia	Suiza	Turquía

Imagen recuperada de:

http://etwinning.cnice.mec.es/apls/cursos/curso_es/index.php/Documentos_1.a:Qu%C3%A9_es_eTwinning

Durante los 11 años de acción eTwinning, los profesores registrados y sus proyectos realizados no han dejado de crecer: 495.685 profesores tienen registrados 63.486 proyectos (dato de 10/10/2017, tomado en <https://www.etwinning.net/es/pub/>), de los que son españoles 41.122 profesores y 15.819 proyectos, lo que arroja que un 25% de los proyectos

Europeos tienen participación española. A continuación, se especifican las diferentes progresiones de participación en España según informe del SNA en EducaLab (dato de 17/02/2017, recuperado de <http://blog.educalab.es/intef/2017/02/17/etwinning-bate-record-de-participacion-en-enero-de-2017/>). De su lectura, podemos extraer conclusiones claras sobre el alcance de este programa, que afecta a casi 13.500 centros educativos, en la actualidad.

Figura 2. Datos de participación eTwinning en España.



Imagen recuperada de: <http://blog.educalab.es/intef/2017/02/17/etwinning-bate-record-de-participacion-en-enero-de-2017/>

1.2. Encuadre organizativo.

La Figura 3 ilustra el proceso de registro y formalización de un proyecto eTwinning en cinco grandes pasos, incluyendo, además, información sobre los protagonistas y los espacios en que ocurre cada fase. A continuación, se describe más pormenorizadamente.

Figura 3: Descripción del proceso de registro y formalización de un proyecto eTwinning



El paso inicial para un proyecto es el registro, con lo que accedemos, desde el Portal eTwinning, público, a un espacio de mayor privacidad, el eTwinningLive.

El Portal eTwinning, del SCA o de los diferentes SNA, contiene toda la información referente al programa, así como ejemplos de buenas prácticas y publicaciones de interés para todo el público. Importante es que, además, tiene el enlace al formulario de registro que todo profesor debe hacer para convertirse en eTwinner.

Una vez registrado, un profesor accede al eTwinningLive (la plataforma, disponible en 28 idiomas, para la red social de eTwinners), un lugar en el que comunicarse y establecer relaciones profesionales con otros docentes registrados. Al igual que cualquier red social profesional, recoge la trayectoria de cada profesor y permite su localización en el buscador, lo que facilita el contacto, las acciones de compartir, el descubrimiento de lo que los demás hacen... Los profesores que acceden cuentan, además, con un sistema de videoconferencia que facilita, en tiempo real, la interacción respecto a proyectos, tareas, prácticas...

En el eTwinningLive se buscan socios potenciales para continuar con el proceso de planificación y posterior puesta en marcha del proyecto concreto. Luego de los acuerdos tomados con los contactos y elegidos los posibles socios, se inicia la planificación del proyecto.

Este se planifica por dos socios fundadores que, necesariamente, si quieren optar a Premios Nacionales o Sellos de Calidad - Premios Europeos, han de ser de países diferentes. Ellos deciden duración, temática, idioma... acogiéndose a la inmensa flexibilidad de eTwinning y solicitan, mediante un formulario estandarizado, la aprobación a sus Servicios Nacionales. Los SNA, a su vez, verifican los datos mediante los asesores en las Comunidades Autónomas y los Directores de los Centros Educativos implicados, no dejando cabos sueltos en cuanto a la seguridad de las asociaciones escolares.

Si el proyecto es aprobado, se abre su “espacio virtual de trabajo”, el TwinSpace, una plataforma con el mayor grado de privacidad posible, que garantiza el acceso seguro a internet de todos los profesores, alumnos e invitados del proyecto. Es el lugar en el que se organizan los posibles encuentros en línea, se publican los resultados del trabajo, se “cuelgan” los materiales, se producen la mayor parte de las comunicaciones (síncronas y asíncronas), se reciben apoyos técnicos y pedagógicos desde los SNA... en definitiva, es el registro del propio proyecto, tanto en los procesos, como en los productos y en las comunicaciones y, por tanto, clave para la evaluación y retroevaluación del mismo.

Ya se dijo que eTwinning es flexibilidad. Lo es en la duración de sus proyectos, que pueden ser breves o implicar varios cursos, en la temática, que puede involucrar un área o ser interdisciplinar, en los agrupamientos, que pueden ser de profesores-alumnos, profesores-profesores, equipos directivos, grupos de bibliotecas... y hasta en el tipo de trabajo a

desarrollar: proyectos educativos de aula, de centro, administrativos, de biblioteca... Incluso es flexible en la posible revisión del proyecto inicial, justificadas sus modificaciones, en función del propio desarrollo del mismo.

2. Características.

Ya parece posible confirmar que eTwinning, como programa, puede definirse como una acción educativa...que potencia la comunicación y colaboración... en un proyecto común... con una dimensión europea...a través de las TIC.

2.1. Una acción educativa...

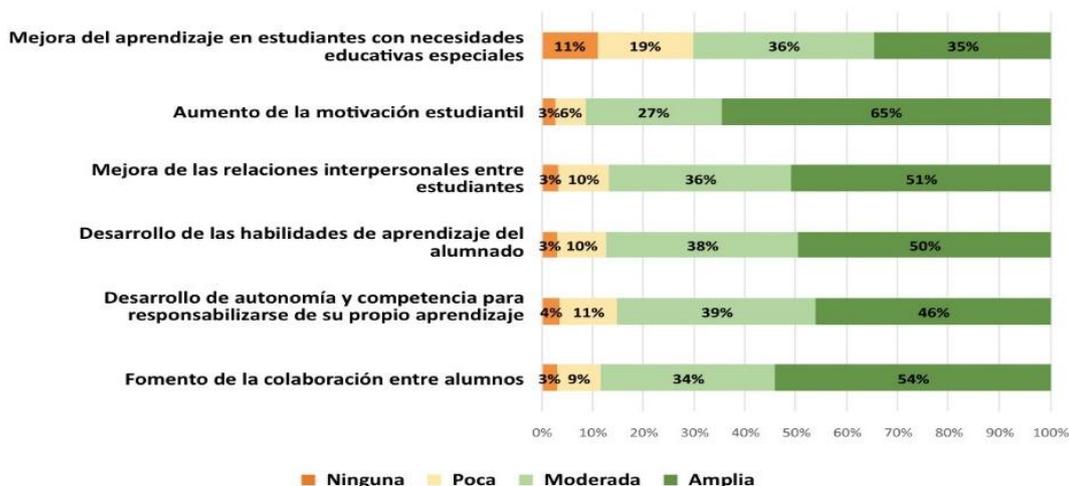
Educación es una sucesión de actos intencionados que tienen como fin último la consecución de una mejora integral del educando. eTwinning es, así, una acción educativa que tiene un papel fundamental en la adquisición de las competencias clave para el siglo XXI derivadas del Informe a la Unesco dirigido por Jacques Delors (1996), manteniendo que el aprendizaje se desarrolla en base a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir. Este planteamiento fue respaldado a finales del 2006 por el Consejo y Parlamento Europeo en un marco de referencia para el aprendizaje permanente, para que los sistemas de educación y formación inicial de los Estados miembros promoviesen el desarrollo de las competencias clave. En dicho marco de referencia europeo, las competencias clave “se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” conformándose como “las que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Consejo y Parlamento Europeo, 2007, p. 3) y se organizan en un número de 8 que incluyen la comunicación en lengua materna, en lenguas extranjeras, la competencia matemática y científico-tecnológica, la digital, la de aprender a aprender, las cívica y social, el sentido de la iniciativa y la conciencia y expresión culturales. Estas competencias fundamentan el aprendizaje con igual importancia en la persecución de la formación integral de las personas. Igualmente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, (Ley Orgánica, 8/2013 de 9 de diciembre), y los currículos que la desarrollan, mantienen la estabilidad del marco de referencia europeo para las competencias clave.

La Comunidad de Aprendizaje que se crea en un eTwinning colabora en hermanamientos entre centros educativos para el desarrollo de un proyecto concreto, negociado y compartido, que integra, necesariamente, la dimensión europea en los aspectos del currículo que trabaja, y lo hace a través de las TIC, valiéndose, también, de la riqueza que proporciona la variedad multicultural y contextualizando lo próximo y lo lejano en un mismo proyecto de aprendizaje. Esta combinación produce una ocasión única, motivadora y

significativa de aprendizaje y de optimización de las competencias clave, para cuyo desarrollo “debemos tener en cuenta la contextualización de los aprendizajes. Esto implica plantearlos en situaciones cotidianas y reales, para que sean percibidos e interiorizados por el alumnado”. (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015, p. 31).

En este sentido, las habilidades que eTwinning potencia en el alumnado participante fueron recogidas, de voz de sus propios protagonistas, por Kearney y Gras-Velázquez (2015), y se incluyen en la Figura 4, en la que se aprecia que la repercusión de eTwinning en el alumnado es amplia, para el profesorado encuestado que valora, en porcentajes que superan el 50% en todos los aspectos, la motivación, relaciones interpersonales, aprender a aprender, autonomía personal y colaboración. En un porcentaje ligeramente inferior, se constata, a la luz de este estudio, una mejoría, también, en el aprendizaje del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Figura 4. Repercusión de eTwinning en el alumnado.



Fuente: Kearney y Gras-Velázquez, 2015, p. 34.

2.2. ...que potencia la comunicación y colaboración...

Durante el proceso, el alumnado y el profesorado participan de la colaboración en la realización y la publicación de productos en red, en actos reales en los que la comunicación se produce para interactuar, para negociar, para acordar, para conocerse y compartir. "Recordemos que son, precisamente, los métodos de aprendizaje que introducen la cooperación los que, en condiciones normales, desarrollan capacidades tan importantes como las asociadas al diálogo, negociación, consenso, exigencia o toma de perspectiva". (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015, p. 19)

Y, con eTwinning, la comunicación se hace en un entorno diverso que convierte el aula en otro ambiente mucho más amplio, multicultural. Aquí se encuentra una de las claves fundamentales del éxito en los proyectos eTwinning: la necesidad que los participantes sienten a la hora de comprender y sentirse comprendidos en el desarrollo de sus colaboraciones e interacciones produce, inexorablemente, un perfeccionamiento en su competencia comunicativa, que se sirve de diferentes códigos, habilidades y procesos complementarios, probablemente inexistentes hasta el momento. A comunicar se aprende comunicando. En eTwinning, además, se aprende en un entorno diverso y plural, con lo que la comunicación adquiere la dimensión intercultural que se hace precisa para entender el mundo que nos toca vivir en Europa.

2.3. ...en un proyecto común a través de las TIC...

El uso de las TIC se convierte en primordial, dado el entorno en que se producen estos proyectos. Junto con la competencia social y cultural y la comunicativa, la digital es el vértice que estabiliza esta estructura para dar soporte a nuevos aprendizajes en relación con cualquier otra área. La integración de las TIC en el proceso de desarrollo integral de la comunidad educativa (alumnos, familias, profesores) está conduciendo al asentamiento de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, las TAC, con el cambio metodológico preciso: Ya no se trata de conocer herramientas tecnológicas, se trata de promover el trabajo colaborativo y la comunicación con el uso de esas herramientas, que se ponen al servicio de una comunidad de aprendizaje con objetivos comunes. La metodología de las TAC contribuye a llevar las TIC a usos más pedagógicos, a que estén al servicio del aprendizaje y de la adquisición del conocimiento. Y, como escriben Mominó, Sigalés y Meneses (2007), permiten unas nuevas condiciones para el tratamiento, transmisión, acceso y uso de las informaciones y, con ellas, un dinamismo y grado de interactividad que nos son posibles en medios más tradicionales y expositivos.

Esto requiere, como dirían Lasagabaster y Sierra (2005), de una concepción pedagógica que integre este uso de las TIC en el currículum, acompañado de una transformación de las prácticas pedagógicas. Este sería el modo en que, no siendo un fin, las TIC se conformen como ayudantes necesarios que redunden en una mejora de la calidad de la enseñanza. En palabras de Jubany (2012) "se trata de aprovechar las innovaciones para que estén al servicio de las personas y no al revés" (p. 25). En el informe de una década de eTwinning y sus repercusiones educativas, Kearney y Gras-Velázquez (2015) recogen que el profesorado integra más el uso de las TIC en su trabajo diario a partir de la participación en el programa.

2.4. ...con una dimensión europea.

Entender el mundo va más allá de adquirir conocimientos teóricos sobre él. Los contenidos, por ejemplo, se comparten, sin embargo, las interpretaciones de los mismos pueden estar modificados por aspectos culturales que no podemos obviar. La acción eTwinning tiene un importante objetivo sociopolítico, el de conocer al otro para comprenderlo. Es conocer quiénes somos, pero en contacto con los otros, y en la relación que estos otros tienen con nuestra realidad, es decir, se trata de construir una identidad pluricultural. Es lo que se viene llamando, en este contexto, la dimensión europea en la educación. A la vez que se aprenden contenidos culturales, también se comprenden las interpretaciones, los sistemas... que, en las distintas culturas en contacto, los determinan. Es una oportunidad de eliminar las paredes de nuestras aulas y mejorar nuestras competencias lingüísticas y culturales que tiene una aliada en la concepción socioconstructivista de la enseñanza a través de interacciones que pueden o no ser telemáticas y que se adaptan a la diversidad a través de “un proyecto o un centro de interés compartido con otras instituciones. Es una metodología que interesa a educadores de todo el mundo para trabajar conjuntamente rompiendo barreras geográficas, lingüísticas y / o políticas” (Jubany, 2012, p. 79)

3. eTwinning y la Formación Profesional.

3.1. ¿Un reto?

Sería correcto decir que eTwinning es un perfecto programa para cualquier nivel educativo, a lo que no puede ni debe escaparse la Formación Profesional. Aparte de lo que ya se ha citado, un proyecto eTwinning con grupos de FP les permite:

Constituir una herramienta perfecta para encauzar diferentes proyectos del centro como Erasmus+, Secciones Bilingües, Plan Proxecta, Lanzadeiras... En todos ellos la colaboración del centro educativo con la empresa (FCT en otro país) se hace imprescindible, tanto más que en acciones K2 de Cooperación para la Innovación y el Intercambio de Buenas Prácticas. eTwinning facilita la plataforma y metodología de trabajo para planificar el proyecto, colaborar en su desarrollo y dar difusión a los productos realizados.

Dotar al currículo del Módulo de la dimensión real que se puede vivir en los entornos próximos de los centros socios. Del mismo modo, esta contextualización se enriquece con el aprendizaje de la cultura de la colaboración, imprescindible en tiempos en los que la globalización obliga a trabajar con otros tiempos y otros espacios, enriquecido con la práctica de trabajo colaborativo a distancia y el aprendizaje de tecnologías y metodologías acordes con el mundo del siglo XXI.

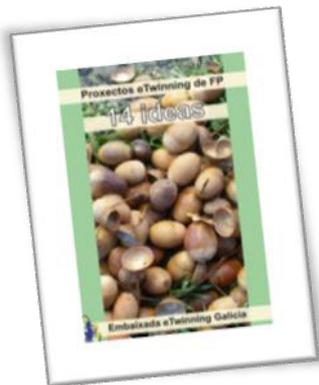
Optimizar la formación en lenguas extranjeras contextualizada, de inmersión, así como del uso de tecnologías de la información y la comunicación dentro del entorno profesional.

Conocer el marco laboral europeo, con lo que sus opciones de trabajo tienen una dimensión más, la del país socio, la de Europa, que conocen de un modo más personalizado, a través de sus propios iguales: jóvenes que se están formando en la misma disciplina y comparten inquietudes e ilusiones. Los estudiantes hablan muchos idiomas comunes, especialmente en las redes sociales. Esto los lleva a prolongar los contactos más allá de lo estrictamente académico, con lo que la implicación del alumnado es mucho mayor. Hay experiencias de alumnado que ha realizado las prácticas correspondientes a la Formación en Centros de Trabajo en otros países, igualmente, las hay con alumnos empleados en empresas de los países socios, a veces, ligadas a la presentación de Sellos de Calidad, distinción que los alumnos pueden presentar en sus currículos para hacerlos diferenciales.

3.2. *Lluvia de ideas*

Suele ocurrir que el primer momento es de incertidumbre. Suele pasar que, con frecuencia, encontramos antes las dificultades que las ventajas. eTwinning tiene solución para esto. Aparte de un equipo técnico y asesor a la disposición del profesorado durante todos los días del año, la comunidad de profesorado participante crea estrategias de apoyo mutuo. En relación a la Formación Profesional, la Embajada Catalana, representada por María Isabel Vila, profesora del Ciclo de Integración Social, de Servicios Socioculturales y Orientación Laboral, gestiona un Grupo eTwinning al que se accede desde el TwinSpace, llamado eTwinning y la Formación Profesional. En él se pretende dar cobertura a las posibles dificultades, resolver dudas, difundir ideas... Pues es cierto que la Formación Profesional, a nivel europeo presenta una dificultad añadida: la enorme diversidad de familias profesionales no siempre encuentra una equivalencia directa en cualquier país. Participar en este grupo permite a los etwinners noveles, nutrirse de las experiencias que ya han ido resolviendo estas coyunturas.

En Galicia, la Embajada eTwinning, cuenta con dos profesores de esta modalidad educativa: Marcos Vence Ruibal y Cristina Paris Torres, ambos con docencia en el IES San Clemente de Santiago de Compostela. Sus experiencias son vastas y diversificadas, y este Instituto cuenta con un nutrido número de distinciones en forma de Sellos de Calidad Nacionales y Europeos, así como Premios Nacionales y Europeos. Recientemente, incluso, fueron seleccionados para la acción educativa de la Comisión Europea Move2Learn, Learn2Move, que financia a jóvenes entre 16 y 19 años billetes para viajar por Europa por un importe máximo de 530 euros. Iniciativa que se ha gestionado desde el programa eTwinning.



De la coordinación de Marcos Vence y la creatividad de quince docentes gallegos surgió la primera de las publicaciones de la Embajada eTwinning en Galicia: Un compendio de ideas de proyecto en diferentes módulos de la FP (Comercio y márketing, Electricidad y electrónica, Hostelería y turismo, Informática, Madera, mueble y corcho, Administración y Gestión) que pueden servir de inspiración a otros profesores. Esta pequeña obra, nacida con la intención de difundir y potenciar la creación de proyectos eTwinning en FP puede

descargarse en formato PDF en el apartado Publicacións del Blog de la Embajada eTwinning en Galicia: <http://embaixadaetwinning.blogspot.com.es/>

Para finalizar este apartado, conviene visitar algunas experiencias interesantes en esta línea de trabajo:

- GaliMinho . Oficina de Hardware: Es un proyecto para desarrollar desde la sección bilingüe de portugués del IES San Clemente, para alumnado de informática y metalomecánica de Galicia y Portugal que desarrollaron labores propias de un taller de informática, a la vez que ponían en práctica conocimientos de hardware, metalomecánica y prevención de riesgos laborales y todo ello regado con el conocimiento contextualizado de la lengua portuguesa. Ha sido galardonado, el pasado año, con Premio Nacional en Portugal, y recibido Sellos de Calidad en ambos países. Es posible un conocimiento detallado en su web: <https://www.iessanclemente.net/proxectos-etwinning/galiminho/>
- Green Spots in Town: Este proyecto asoció a dos centros para que su alumnado se convirtiese en diseñadores y programadores web, a través de la creación de una empresa virtual, ToxoSoftware, en la que los estudiantes griegos desempeñaron el papel de cliente demandante de un espacio web para publicar su trabajo de paisajismo. Nace así, como producto final (en gallego y griego), un espacio con información técnica, planos y dibujos e imágenes de Santiago e Ierápetra. Otra importante característica de este proyecto es que formó parte del programa Lanzadeiras Coruña, al amparo de Eduemprende, de la Consellería de Educación de

Galicia. Para conocerlo mejor, su enlace para consultas es el siguiente:
<https://www.iessanclemente.net/proyectos-etwinning/green-spots-in-town/>

- The Career Project: Se trata de un proyecto desarrollado por 14 centros europeos para trabajar sobre cómo mejorar la carrera y las habilidades de empleabilidad de los estudiantes, como futuros empleados. De un modo contextualizado, aplican los conocimientos adquiridos y descubren la importancia de las presentaciones y los currículum vitae y su impacto a la hora de ser recibidos en la empresa. Todos los resultados pueden ser consultados en su TwinSpace público: http://new-twinspace.etwinning.net/c/portal/layout?p_l_id=34465432
- Working in a European Pharmacy unió a grupos de estudiantes de 9 centros educativos de Alemania y España para desarrollar un proyecto de FP en Asistentes Técnicos Farmacéuticos, ampliando conocimientos sobre el trabajo en una farmacia en ambos países. Contaron con la participación de asistentes profesionales en ambos países para conocer el grado de satisfacción en el trabajo. Se puede consultar el TwinSpace público: <http://etwinning.es/proyectos/buscador-de-proyectos/?lang=es&texto=working+in+a+european+pharmacy>

4. Conclusiones

Llega el momento de dejar análisis y concluir este trabajo. Considerando que nuestro objetivo general era determinar las características diferenciales de eTwinning como metodología de trabajo en la Formación Profesional, debemos reconocer que eTwinning es un programa cuya dimensión no ha tocado techo, como ya se ha dicho, está en pleno desarrollo y, aunque se vislumbra su potencial, mucho dará que analizar en el camino. Más aún, a finales de mayo del año en curso, la Comisión Europea (SNA, 2017) reconoce en eTwinning el medio perfecto para mejorar las dos primeras de las tres áreas en las que considera preciso tomar medidas, a saber:

“Desarrollo de mejores escuelas y más inclusivas.

Apoyo a docentes y responsables educativos para una educación de calidad.

Gestión para sistemas educativos más eficaces, equitativos y eficientes” (SNA, 2017)

Y lo hace citando, siguiendo la misma fuente, varias de las circunstancias que aquí se han asociado a la participación en eTwinning y forman parte de estas conclusiones: cooperación entre centros educativos, enriquecimiento del aprendizaje cultural, promoción del aprendizaje basado en proyectos, aumento de la motivación del alumnado, desarrollo de

las competencias clave, especialmente la social y cívica, interacción de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje, creación de comunidades y oportunidades de formación para docentes, innovaciones educativas.

Referencias

Consejo y Parlamento Europeo. (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. París. ONU. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

EducaLab. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). Indicadores eTwinning. Informe 2016. Recuperado de: <http://educalab.es/comunicacion/indicadores/etwinning-anual>

Informal Meeting of European Union Education Ministers. (2015) Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. París: Recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) (2015). ¿Qué es eTwinning? Madrid: INTEF. Recuperado de: http://etwinning.cnice.mec.es/apls/cursos/curso_es/index.php/Documentos_1.a:_Qu%C3%A9_es_eTwinning

Jubany, J. (2012): Aprendizaje social y personalizado: conectarse para aprender. Barcelona: UOC.

Kearney, C y Gras-Velázquez, À. (2015). Una década de eTwinning: repercusión en las prácticas, habilidades y oportunidades de desarrollo profesional de sus docentes, contado por ellos mismos. Bruselas: Servicio Central de Apoyo eTwinning – European Schoolnet.

Lasagabaster, D. y Sierra, J. (2005). Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías. Barcelona: ICE Horsori.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Mominó, J., Sigalés, C. y Meneses, J. (2007). La escuela en la sociedad red. Internet en la educación Primaria y Secundaria. Barcelona: Ariel.

Parlamento Europeo. Documento de Sesión de 1 de julio de 2003. Posición común con vistas a la adopción de la Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se adopta un programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las TIC en los sistemas de educación y formación en Europa (Programa eLearning). Consejo de la Unión Europea de 16 de junio de 2003. Bruselas: Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/commonpositions/2003/pdf/c5-0293-03_es.pdf

Santacana, J. y López, V. (2015) Educación, tecnología digital y patrimonio cultural para una educación inclusiva. Gijón: Trea.

Santos, M., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015) Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: Una propuesta de desarrollo. Barcelona: Octaedro.

SCA eTwinning. (2006). El aprendizaje con eTwinning. Bruselas: Servicio Central de Apoyo eTwinning.

SCA eTwinning. (2008). eTwinning: Una aventura a través de la cultura y los idiomas. Bruselas: Servicio Central de Apoyo eTwinning.

SCA eTwinning. (2012). Un viaje por eTwinning. Bruselas: Servicio Central de Apoyo eTwinning.

SCA eTwinning. (2015). La generación eTwinning. Bruselas: Servicio Central de Apoyo eTwinning.

SCA eTwinning. (2016). Formando ciudadanos digitales. Bruselas: Servicio Central de Apoyo eTwinning.

SCA eTwinning. (2017). Dedicamos el año 2017 a la inclusión. Bruselas: Servicio Central de Apoyo eTwinning. Recuperado de: <https://www.etwinning.net/es/pub/highlights/a-year-on-inclusion--our-them.htm>.

SNA eTwinning. (2017). Comisión Europea: eTwinning ¡sí!. Madrid: Servicio Nacional de Apoyo eTwinning. Recuperado de: <http://etwinning.es/comision-europea-etwinning-si/?lang=es>.

VVAA. (2012). Embaixada eTwinning. Proxectos eTwinning de FP. 14 ideas. Santiago de Compostela. Recuperado de: <http://embaixadaetwinning.blogspot.com.es/p/publicacions.html>

**ÁREA TEMÁTICA: AS RELACIÓNS ENTRE A FORMACIÓN PROFESIONAL E O
SISTEMA PRODUTIVO**

Las relaciones formación-mundo laboral en las políticas europeas

MARÍA JULIA DIZ LÓPEZ Y MARÍA DEL ROSARIO CASTRO GONZÁLEZ

Universidade de Santiago de Compostela - España

Introducción

La política europea en materia de formación profesional ha tomado como perspectiva el objetivo de la cobertura de las necesidades del mercado de trabajo a través de la mejora de las posibilidades de empleo para las personas trabajadoras (su libre circulación, la adaptación al cambio que implica o la integración de las personas más jóvenes u otros colectivos en el mundo laboral). Además, “durante su trayectoria normativa también se han utilizado las posibilidades de actuación comunitaria abiertas en formación profesional para incidir en los sistemas existentes de educación y de formación en los países miembros” (Camas Roda, 2007, p. 20).

El nexo entre las políticas sociales, estrictamente consideradas, y las políticas de educación y de formación ha sido lo que se ha denominado *educación o formación a lo largo de la vida* (o aprendizaje permanente). Como señala Arbizu (2011, p. 13),

...la evolución de las economías y las sociedades, la llegada de las tecnologías de la información, el progreso tecnológico y la interdependencia económica a escala internacional, han convertido al aprendizaje a lo largo de la vida, en un objetivo clave de las políticas de educación y formación.

Para llevar a cabo la tarea de abordar el estudio de la evolución de las políticas europeas de educación y formación profesional, hemos realizado una estructuración que nos permite distinguir varias etapas:

- La instauración de una política común (1957-1991)
- La reformulación derivada del tratado de Maastricht (1992-1999)
- La formación profesional para una economía basada en el conocimiento y la cooperación (2000-2009)
- La crisis económica obliga a reformular las estrategias (2010-2017)

1.1. La instauración de una política común (1957-1991)

La primera etapa surge con el *Tratado de la Comunidad Económica Europea*²¹, que ya estipulaba la creación de una política común de formación profesional (art. 128). Así mismo, en la *Carta Social Europea* de 1961 se recoge (art. 9 y 10) el derecho a la orientación y a la formación profesional respectivamente. Además, en la *Decisión del Consejo de 2 de abril de 1963*, se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre formación profesional. Esto implica el derecho a recibir una formación profesional adecuada; el respeto a la libre elección de profesión, de establecimiento, lugar de formación y lugar de trabajo.

La creación del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) en 1975 supone una apuesta decidida por mejorar la formación profesional a través de la investigación.

La formación profesional durante este período se concibe como instrumento clave para la política de empleo y del mercado laboral. Así se recoge en una *Resolución del Consejo de 1983 relativa a la política de formación profesional en el decenio de 1980*.

1.2. La reformulación derivada del Tratado de Maastricht (1992-1999)

El segundo momento clave para la formación profesional en Europa se inicia con la aprobación del Tratado de Maastricht en 1992. Dicho tratado supuso un avance considerable en el proyecto de unión económica y monetaria europea, así como en el desarrollo de la educación y la formación profesional. Se instauran políticas comunes en esta esfera y se fomenta la cooperación entre los Estados, que, sin embargo, serán responsables del contenido y organización de su formación profesional. Esto se recoge en el artículo 127.4 del Tratado, que instaura los principios de subsidiariedad y de respeto a la soberanía nacional:

... el Consejo, con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189 C y previa consulta al Comité Económico y Social, adoptará medidas para contribuir a la realización de los objetivos establecidos en el presente artículo, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros.

En la *Resolución del Consejo, de 11 de junio de 1993, relativa a la formación profesional para los años noventa*, se destaca la función de la formación profesional en la lucha contra el

²¹ Firmado en Roma en 1957.

paro y la exclusión social, y el apoyo a la juventud; la necesaria cooperación entre organizaciones educativas, formativas y empresas, y la promoción de la movilidad.

En este mismo año se publica el Libro Blanco sobre *Crecimiento, competitividad, empleo-Retos y pistas para entrar en el siglo XXI* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993), en el que se concibe la educación y formación como elementos llave para combatir el problema del paro. Estas mismas ideas son recogidas en el *Consejo Europeo de Essen* (1994), en el que se pone en marcha *la Estrategia europea para el empleo*, y en el *Consejo de Cannes* (1995) en el que se presenta el *Libro Blanco: Enseñar y aprender - hacia una sociedad cognitiva* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

Estos documentos van a ser decisivos para el futuro de las políticas educativas y de formación europeas. En ellos se establece un nuevo discurso, el del aprendizaje a lo largo de la vida, y una nueva estrategia, las políticas de formación como medida activa para mejorar las perspectivas de empleo en el mercado de trabajo. Comienza a cobrar relevancia la preocupación por la mejora de la empleabilidad de las personas como elemento fundamental en las políticas de formación y empleo (Lorente y Torres, 2010). Esta línea culminaría con la celebración en 1996 del *Año Europeo de la Formación Permanente*.

En el año 1997 destacan dos acontecimientos decisivos para la formación profesional. De una parte, la adopción de la *Estrategia Europea del Empleo (EEE)*²² por el *Consejo Europeo de Luxemburgo*, en la que establece la incorporación de planes nacionales para el empleo bajo las directrices del Consejo. Y, de otra parte, la firma del *Tratado de Ámsterdam*, en el que la Comunidad asume los siguientes objetivos: el empleo, la mejora de las condiciones de vida y de trabajo, la protección social, el diálogo y el desarrollo de los recursos humanos (Pedraza, 2002). No obstante, este tratado no supuso, aparentemente, ningún cambio sustancial en materia de educación y formación profesional, cuyo contenido pasa a estar regulado en los nuevos arts. 149 y 150.

Para facilitar la movilidad, el Consejo toma la *Decisión relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia* (Decisión 51/99 del Consejo, de 21 de

²² La EEE constituye un programa anual de planificación, seguimiento, examen y ajuste de las políticas de los Estados miembros con objeto de coordinar los instrumentos que éstos utilizan para combatir el desempleo. La estrategia se articula en torno a cuatro instrumentos: directrices de empleo, planes nacionales de acción para el empleo, informe conjunto sobre el empleo y recomendaciones.

La Estrategia Europea de Empleo empezó en 1997, cuando los Estados miembros de la UE decidieron establecer un conjunto de objetivos comunes de la política de empleo. En la actualidad, forma parte de la estrategia de crecimiento Europa 2020 y se pone en práctica a través del semestre europeo (nombre que recibe el proceso anual de coordinación de las políticas económicas entre los Estados miembros y las instituciones de la UE).

diciembre de 1998), cuyo objetivo es hacer posible que toda persona que realice formación profesional de cualquier nivel, pueda seguir una estancia de formación en otro estado miembro de la Unión Europea. Para esto se crea el certificado EUROPASS-Formación, que permite acreditar el itinerario de formación realizado.

1.3. La formación profesional para una economía basada en el conocimiento y la cooperación (2000-2009)

La tercera etapa, a nuestro entender, comenzaría a raíz de la celebración de la *Cumbre de Lisboa*, los días 23 y 24 de marzo de 2000. En dicha cumbre se reconoce la importancia de la educación para la consecución de su objetivo estratégico de ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de conseguir un crecimiento sostenido con trabajo y cohesión social. Para alcanzar dicho objetivo, se afirmó que no era suficiente una transformación de la economía europea, sino que también se haría precisa una modernización del Estado del Bienestar y de los Sistemas Educativos. (Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Lisboa de 2000).

Esta formulación novedosa va acompañada de un procedimiento, el Método Abierto de Cooperación (MAC), que se basa en el establecimiento de objetivos compartidos entre los estados, la medición de los progresos de cada país en función de una lista de indicadores y en la difusión de buenas prácticas. Así mismo, se apoya en la integración de los entes regionales, locales, los interlocutores sociales y la sociedad civil.

En el informe del Consejo "Educación" presentado en el *Consejo Europeo de Estocolmo* (2001) se recogen los tres grandes objetivos que deberían conseguirse en el plazo de diez años: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación, facilitar el acceso de todas las personas a la educación y a la formación y abrir la educación y la formación a un mundo más amplio. Ese mismo año se celebra una reunión de los/as directores/as generales de formación profesional y los agentes sociales en Brujas, con el objetivo de establecer un marco de acción para que la formación profesional contribuya a la consecución de los objetivos de Lisboa (Lorente y Torres, 2010). Por su parte, la Comisión de las Comunidades Europeas sobre el aprendizaje permanente presentó en noviembre de 2001 la Comunicación: *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*, en la que nos aporta una clasificación de los distintos tipos de aprendizaje (ver tabla 1).

Tabla 1. Tipos de aprendizaje

Aprendizaje formal	Ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado y que concluye con una certificación. Es intencional desde la perspectiva del alumno/a.
Aprendizaje no formal	No es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado. Es intencional desde la perspectiva del alumno/a.
Aprendizaje informal	Se obtiene a través de las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado y normalmente no conduce a una certificación. Puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos es fortuito.
Aprendizaje permanente	Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo.

Fuente: Elaboración propia en base a la comunicación COM (2001) 678 final.

A partir de los conceptos definidos en esa Comunicación, la mencionada Comisión se propuso para finales de 2002:

- Unificar y publicar la terminología de los instrumentos comunitarios relacionados con la transparencia de los diplomas y certificados.
- Realizar un intercambio sistemático de experiencias y buenas prácticas en relación con la identificación, la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje no formal.

En la Cumbre de Barcelona (2002) se adoptará un programa de trabajo, *Educación y Formación 2010* para conseguir los objetivos educativos de Lisboa. En el mismo año tiene lugar la *Declaración de Copenhague*²³, en la cual se afirma que "el desarrollo de una enseñanza y una formación de alta calidad es crucial y forma parte integrante de la estrategia, particularmente en términos de inclusión social, cohesión y movilidad, empleabilidad y competitividad" (p. 1)

Sobre la base de estas prioridades, se pretende crear una cooperación voluntaria en la formación y en la enseñanza profesional, con el objeto de promover una confianza mutua, la transparencia y el reconocimiento de competencias y cualificaciones, estableciendo una base para incrementar la movilidad y facilitar el acceso al aprendizaje continuo. A continuación referimos los aspectos en los que se centra:

- I. Reforzar la dimensión europea en formación y enseñanza profesional, en base a la transparencia, la información y la orientación.

²³ Declaración de los ministros europeos de formación y enseñanza profesional y la Comisión Europea, reunidos en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, *sobre una mejor cooperación europea en materia de formación y enseñanza profesional*.

- II. Promover el reconocimiento de competencias y cualificaciones entre países y las relativas al aprendizaje no formal e informal.
- III. Promocionar la cooperación en el control de calidad, haciendo particular hincapié en el intercambio de modelos y métodos, así como un criterio y unos principios comunes de calidad en la formación y en la enseñanza profesional.

En los comunicados de Maastricht (2004), Helsinki (2006), Burdeos (2008) y Brujas (2010) se realizaron sendas revisiones de la evolución del proceso y se marcaron prioridades y estrategias. En cada reunión, ministros y ministras responsables de la formación profesional avalaron los correspondientes comunicados estratégicos con el fin de ajustar las prioridades que habrían de seguirse en la fase siguiente.

Por el *Comunicado de Maastricht*²⁴ se confirma el éxito del *Proceso de Copenhague* en lo que se refiere a potenciar la visibilidad y el perfil de la EFP a nivel europeo. Al tiempo que se desarrollan las prioridades establecidas por la *Declaración de Copenhague*. Además, y por primera vez, se establecen prioridades específicas para el trabajo a nivel nacional sobre la EFP:

- Aplicación de instrumentos y referencias comunes en la reforma y el desarrollo de sistemas y prácticas de EFP;
- aumentar la inversión pública y privada en EFP;
- recurrir al apoyo de los fondos europeos (como el Fondo Social y el Fondo de Desarrollo Regional) para desarrollar la EFP;
- desarrollar sistemas de EFP que respondan a las necesidades de las personas y grupos desfavorecidos;
- establecer planteamientos de aprendizaje abierto así como marcos de EFP flexibles que permitan la movilidad entre distintos niveles y contextos educativos;
- mejorar la pertinencia y calidad de la EFP en colaboración con todas las partes implicadas;
- desarrollar entornos favorables al aprendizaje tanto en los centros de formación como en el lugar de trabajo;
- y promover el desarrollo continuo de las competencias del profesorado de EFP.

²⁴ Comunicado de Maastricht *sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (EFP)*. En dicho comunicado participaron Los veinticinco países de la UE, los cuatro países candidatos y los tres países de la AELC y el EEE (a saber, los países que estaban presentes en Copenhague, más Croacia).

Mediante el *Comunicado de Helsinki* se constatan los avances realizados desde el anterior *Comunicado de Maastricht*, a nivel de los marcos y herramientas europeos comunes para la EFP, tales como la adopción del marco único para la transparencia de cualificaciones y competencias: EUROPASS. A su vez, se estaba trabajando en el Marco Europeo de Cualificaciones, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales (ECVET) y el Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad para EFP. En este momento se plantean las siguientes prioridades:

- Mejorar la imagen, el estatus, el atractivo y la calidad de la EFP;
- desarrollar, ensayar y poner en práctica herramientas europeas comunes para la EFP, con el objetivo de que se encuentren disponibles en 2010;
- adoptar un enfoque sistemático para reforzar el aprendizaje y la cooperación mutuos, en particular mediante el uso de datos e indicadores coherentes y comparables;
- e involucrar a todas las partes implicadas en la aplicación del Proceso de Copenhague.

A través del *Comunicado de Burdeos* se revisan las prioridades y estrategias del *Proceso de Copenhague* con vistas a un futuro *Programa de educación y formación posterior a 2010* y se toman los siguientes acuerdos:

- La aplicación de herramientas y sistemas de EFP que promuevan la cooperación a nivel nacional y europeo.
- La realización de mejoras adicionales de la calidad de los sistemas de EFP, a la par que se promocionará su atractivo entre todos los grupos objetivo.
- La creación de mejores vínculos entre la EFP y el mercado laboral.
- La consolidación de acuerdos de cooperación europeos.

En el *Comunicado de Brujas* se establecen objetivos estratégicos para la cooperación europea en materia de EFP en el periodo 2011-2020. Se constata que el *Proceso de Copenhague* ha ayudado significativamente a dar a conocer la EFP en los ámbitos europeo y nacional mediante la implementación de herramientas, principios y directrices comunes. Sin embargo, se propone mejorar la comunicación para que puedan participar mejor todas las partes implicadas, así como para vincular la EFP a otras políticas que aborden los desafíos

socioeconómicos y hagan de la movilidad y el aprendizaje permanente una realidad. En esta línea los sistemas de educación y formación europeos deberán:

- Ser flexibles y de alta calidad.
- Adaptarse a la evolución del mercado laboral y entender los sectores y aptitudes emergentes.
- Garantizar la prestación de formación adaptada a la sociedad envejecida.
- Garantizar la sostenibilidad y la excelencia de la EFP a través de un enfoque común al control de calidad.
- Preparar a la gente para que se adapte al cambio y lo gestione haciendo que adquieran competencias claves.
- Eliminar los obstáculos a la movilidad transnacional de profesorado y alumnado de EFP.
- Garantizar una financiación sostenible para la EFP basada en un uso eficiente y equitativo.

1.4. La crisis económica obliga a reformular las estrategias (2010-2017)

La cuarta y última etapa se deriva de la crisis financiera y económica que estamos viviendo desde el año 2008. En este sentido Europa ha vuelto a apostar firmemente por la educación y la formación como pilares básicos de su modelo económico y social. Ello da lugar a la formulación de la *Estrategia Europa 2020*. Sus principios y objetivos fueron aprobados en el año 2010 y son representativos de tres prioridades: crecimiento inteligente, sostenible e integrador (Comisión Europea, 2010b).

Los objetivos recogidos son cinco y se centran en: el empleo; la investigación y la innovación; el cambio climático y la energía; la educación, y la lucha contra la pobreza. Se establecen en términos cuantitativos los logros a conseguir en la perspectiva del año 2020:

- El 75% de la población de entre 20 y 64 años debería estar empleada.
- El 3% del PIB de la UE debería ser invertido en I+D.
- Debería alcanzarse el objetivo <20/20/20> en materia de clima y energía (incluido un incremento al 30% de la reducción de emisión en el caso de darse las condiciones requeridas).

- El porcentaje de abandono escolar debería ser inferior al 10% y al menos el 40% de la generación más joven debería tener estudios superiores completos.
- El riesgo de pobreza debería amenazar a 20 millones de personas menos.

(Comisión Europea, 2010b, p.5).

Con respecto a la Educación y Formación Profesional, tal y como se recoge en la comunicación *Un nuevo impulso a la cooperación en educación y formación profesional para apoyar la Estrategia Europa 2020* (Comisión Europea, 2010c), se espera que contribuyan a la excelencia y la equidad de los sistemas de aprendizaje permanente apoyando los objetivos de crecimiento inteligente e inclusivo, haciendo de la Educación y la Formación Profesional Inicial una opción atractiva de aprendizaje, facilitando el acceso a las personas a la Educación y Formación Profesional Continua, creando sistemas flexibles de reconocimiento de los resultados de los aprendizajes y apoyando a las personas en situaciones de desventaja, así como, integrando la movilidad transfronteriza entre las prácticas de EFP (COM/2010/296 final). Con esta finalidad se ha puesto en marcha el programa de trabajo *Educación y Formación 2020*²⁵, marco necesario para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación. En la figura 1 recogemos sus objetivos estratégicos y principales líneas de actuación.

Figura 2. Objetivos estratégicos del programa *Educación y Formación 2020*



Fuente: Elaboración propia en base a (ET 2020) (DO C 119 de 28/5/2009)

²⁵ En dicho programa queda integrado el Proceso de Copenhague.

Una vez incorporado el Proceso de Copenhague a la Estrategia 2020, en Riga se revisó lo alcanzado durante el período 2011-2014 (Conclusiones de Riga, 2015) y se constató que los resultados han ayudado a que la UE y los países candidatos fijen y apliquen reformas. A partir de aquí, se establecieron cinco ámbitos prioritarios para el período 2015-2020:

- Fomentar el aprendizaje en el trabajo en todas sus formas.
- Continuar desarrollando los mecanismos de garantía de la calidad en la EFP.
- Mejorar el acceso a la EFP y a las cualificaciones mediante sistemas más flexibles.
- Reforzar las competencias clave en los planes de estudio de la EFP.
- Impulsar el desarrollo profesional del profesorado (formadores/as y tutoras/es) de EFP, tanto en el entorno educativo como en el laboral.

Se establece la supervisión de estos objetivos con el apoyo del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) y de la Fundación Europea de Formación (FEF).

1.5. Consideraciones finales

Como hemos comprobado a lo largo de este trabajo, la formación profesional constituyó una preocupación desde el origen de la Unión Europea, concebida como estrategia para la promoción económica y social de las personas, pero también de toda Europa, como sociedad del conocimiento.

En un primer momento se instaura una política común (1957-1991) y la formación profesional durante este período se idea como instrumento clave para la política de empleo y del mercado laboral.

El segundo período de las políticas europeas de EFP es el comprendido entre 1992-1999. Surge a raíz del *Tratado de Maastricht*. Se caracteriza por entender el aprendizaje a lo largo de la vida como estrategia para mejorar las perspectivas de empleo en el mercado de trabajo.

El tercer período se inicia a raíz de la *Cumbre de Lisboa* (2000) y se ve impulsado con el *Proceso de Copenhague*, iniciado en el año 2002. Se basa en el desarrollo de una enseñanza y una formación de alta calidad, que permita fomentar la inclusión social, cohesión y movilidad, empleabilidad y competitividad.

Finalmente, el cuarto período se inicia en el año 2010 con la *Estrategia Europa 2020* y tiene su horizonte en el año 2020. El impulso de la EFP pone su acento en la calidad y el desarrollo de competencias para el trabajo.

Todo ello ha ayudado a los Estados miembros a modernizar sus sistemas de educación y formación profesional. Se ha impulsado el planteamiento basado en los resultados del aprendizaje y la perspectiva del aprendizaje permanente. Así mismo, se ha facilitado el desarrollo de herramientas comunes de referencia: el Europass, el Marco Europeo de Calificaciones (MEC), el Sistema Europeo de Créditos para EFP (ECVET), el Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesional (EQAVET).

Concluyendo, se persigue desde la UE que la Educación y Formación Profesional contribuyan a la excelencia y la equidad de los sistemas de aprendizaje permanente, apoyando los objetivos de crecimiento inteligente e inclusivo, haciendo de la Educación y la Formación Profesional Inicial una opción atractiva de aprendizaje, facilitando el acceso a las personas a la Educación y Formación Profesional Continua, creando sistemas flexibles de reconocimiento de los resultados de los aprendizajes y apoyando a las personas en situaciones de desventaja, así como integrando la movilidad transfronteriza entre las prácticas de EFP.

Referencias

Arbizu Echávarri, F. M. (2011). Marco europeo y nacional de cualificaciones. *Herramientas (112)*, 12-35.

Camas Roda, F. (2007). *La formación profesional en los ámbitos educativo y laboral*. Navarra: Aranzadi.

Comisión de las Comunidades Europeas (1993). *Libro Blanco sobre Crecimiento, competitividad, empleo-Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Recuperado de <http://evalua.catedu.es/documentos/aragon/NormativaVarios/LB1993CrecimientoCompetitividadYEmpleo1.pdf>

Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. (COM (95) 590 final, 29/11/1995). Recuperado de <https://publications.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-es>

Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Comunicación de la Comisión de 21 de noviembre de 2001 - Hacer realidad un espacio Europeo del aprendizaje permanente*

[COM (2001) 678 final - no publicada en el Diario Oficial]. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11054>

Comisión Europea (2002). *Declaración de Copenhague de 30 de noviembre de 2002, sobre cooperación intensificada en la formación y educación profesionales*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/DeclaCopenague.pdf>

Comisión Europea (2004). Comunicado de Maastricht *sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (EFP)*. Maastricht, 14 de diciembre de 2004. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_es.pdf

Comisión Europea (2006). Comunicado de los Ministros europeos responsables de la formación profesional, los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea, acordado el 5 de diciembre de 2006 en Helsinki *para revisar las prioridades y estrategias del Proceso de Copenhague*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki_es.pdf

Comisión Europea (2008). Comunicado de Burdeos de 26 de noviembre de 2008, *sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bordeaux_en.pdf

Comisión Europea (2010a). Comunicado de Brujas de 7 de diciembre de 2010, *sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el período 2011-2020*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf

Comisión Europea (2010b). *Comunicación de la Comisión. Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. COM (2010) 2020 final. Bruselas, 3/03/2010. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>

Comisión Europea (2010c). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Un nuevo impulso a la cooperación en educación y formación profesional para apoyar la Estrategia Europa*

2020 (COM/2010/0296 final). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0296&from=ES>

Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Lisboa de 2000. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Consejo de Europa (1961). *Carta Social Europea*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1934>

Consejo de la Unión Europea (1994). *Conclusiones de la Presidencia. Essen: 9 y 10 de diciembre de 1994*. Recuperado de <http://www2.consilium.europa.eu/media/21194/essen-consejo-europeo.pdf>

Decisión 51/99 del Consejo, de 21 de diciembre de 1998, relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia, incluido el aprendizaje (DO L17 de 22/01/1999).

Decisión del Consejo, de 2 de abril de 1963, por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre formación profesional (DO 63/266/CEE de 20/04/1963).

Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación (5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial).

Lorente, R. y Torres, M. (2010). Políticas de educación y formación en la Unión Europea: una historia de cambios y continuidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 159-183.

Pedraza López, B. (2002). *La Formación Profesional en el entorno de la Unión Europea*. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/300Pedraza.pdf>

Resolución del Consejo, de 11 de julio de 1983, relativa a la política de formación profesional en el decenio de 1980 (DO C193 de 20/07/1983).

Riga Conclusions 2015. On A New Set Of Medium-Term Deliverables In The Field Of Vet For The Period 2015-2020, As A Result Of The Review Of Short-Term Deliverables Defined In The 2010 Bruges Communiqué. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/2015-riga-conclusions_en.pdf

Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea. Roma: 25 de marzo de 1957.

Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:xy0023&from=ES>

Tratado de Ámsterdam. Ámsterdam, 2 de octubre de 1997. (DO C 340, de 10/11/1997).

Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht) (Versión consolidada) (DO C325/33 de 24/12/2002).

A segregación por razón de xénero na formación profesional e na realidade laboral galega

LAURA REGO-AGRASO

Universidade da Coruña - España

Miguel Ángel Rodríguez Fernández

Universidade de Santiago de Compostela - España

1. Introducción

O imaxinario laboral que se caracteriza pola denominada *división sexual do traballo*, semella seguir sendo unha realidade hoxe en día á luz dos datos que podemos extraer de diversas fontes estatísticas e bibliográficas que analizan a situación da muller neste contexto. Esta división sexual do traballo implica *un reparto social de tarefas en función do sexo* (Sánchez Bello, 2012, p.86) o que se traduce na existencia de sectores profesionais feminizados e masculinizados. Esta realidade laboral diversificada en función do sexo, implica tamén a reprodución dun modelo de relación desigual entre homes e mulleres e a persistencia de estereotipos asociados ao xénero que dificultan a construción dunha sociedade equitativa e non discriminatoria para elas.

A formación profesional (de aquí en diante, FP), representa unha vía prioritaria de acceso á cualificación profesional para a xente nova e polo tanto, ao emprego nunha profesión recoñecida que se desenvolve nun sector ou actividade laboral concreto. A segregación en función do sexo no acceso ao emprego non comeza sen embargo neste, senón que é posible percibir unha orixe previa na distribución do alumnado nas distintas familias profesionais que compoñen as ensinanzas de FP do sistema educativo.

A investigación que aquí se presenta —a partir de Rego-Agraso (2013)—, contextualizada nunha comarca galega, pretende polo tanto, analizar a distribución e as motivacións do alumnado de FP do sistema educativo tomando en consideración a variable sexo. O reparto do alumnado nas familias profesionais existentes no territorio galego e tamén no territorio comarcal analizado ou os motivos polos que o alumnado decidiu cursar un ciclo formativo, son os elementos sobre os que se pretende afondar ao longo desta comunicación.

2. A formación e o emprego como ámbitos onde se traducen as desigualdades

A desigualdade por razón de xénero representa unha realidade social que pon de manifesto en multitude de situacións vitais, sendo os procesos formativos e o desenvolvemento laboral dous dos escenarios onde dita desigualdade se fai perceptible.

Tradicionalmente o rol da muller estivo asociado ao contexto privado (fogar), o que implica a construción dun prototipo de muller intimamente ligada á realidade do coidado (maioritariamente non remunerado) de persoas dependentes e á súa orientación vital cara este tipo de facetas. Esta realidade, froito do que se ven denominando dende a teoría feminista como sociedade patriarcal (Millet, 2010), non deixa de ser unha única representación dun marco sociocultural moito máis amplo que ten moitas outras manifestacións no eido social e que conleva crenzas, valores e supostos de actuación vencellados cunha perspectiva desigual das relacións entre homes e mulleres. Sen embargo, tamén é xusto indicar que na actualidade da sociedade occidental estase pasando deste rol e status da muller na sociedade definido de forma pechada e estable no tempo, a unha perspectiva máis aberta e indeterminada en relación ao seu papel na sociedade (Zinani, 2006, p. 49 Cit. en Viana Castro e Bento Barreiro, 2016), o que implica que existe unha tendencia cara á visibilización e a inclusión da muller na sociedade de forma equilibrada e equitativa.

Aínda así, tamén é certo que o papel da muller sigue vencellado de forma directa a aqueles contextos que tradicionalmente lle foron asignados en función do seu xénero, polo que persisten desigualdades relevantes entre ambos sexos por exemplo, á hora de realizar a elección vocacional (Rodríguez Méndez, Peña Calvo e García Pérez, 2016), acceder a un emprego (Zarza, 2015, Luque García, 2016), desenvolverse profesionalmente no posto de traballo (Donoso, Figuera e Rodríguez Moreno, 2011; Ordóñez Yraolagoitia, 2015) ou conciliar de forma equitativa a vida laboral e familiar (Blanco-García, Sánchez-Antolín e Ramos, 2016).

No que ten que ver prioritariamente coa elección vocacional, Holland (1997) pon de manifesto que se trata dunha das variables que se ten considerado tradicionalmente asociada na literatura a factores internos e externos da persoa, o que para Kattayat, Josey, Asha e Philip (2016) se traduce por exemplo en elementos como o sexo, o estatus socioeconómico, as necesidades e os intereses, os estilos cognitivos, o *background* cultural, a residencia (urbana ou rural con variantes) ou as tendencias do mercado de traballo, entre outros. O sexo representa polo tanto, un deses elementos que tende a condicionar a elección vocacional que realiza o alumnado, así como tamén as súas expectativas en relación ao emprego (Rial Sánchez, Mariño Fernández e Rego-Agraso, 2011; Olivares e Olivares, 2013; Rodríguez Méndez,

Peña Calvo e García Pérez, 2016). Un exemplo disto é posible atopalo na distribución do alumnado nas familias profesionais dentro do subsistema de FP do sistema educativo en España. Tal como se desprende de MECD (2014), no curso 2013-2014 podemos afirmar que existen familias profesionais feminizadas e masculinizadas na súa matrícula de forma bastante clara: por exemplo na familia de Imaxe Persoal, o 93.9% do alumnado de grao medio e o 96.1% do grao superior son mulleres mentres que na familia de Instalación e Mantemento un 98.4% do alumnado de grao medio e un 82.8% de grao superior son homes.

De igual modo, a situación na propia formación tamén é diferente en función do sexo, dado que empregadores/as e profesorado semellan tender a prestar máis atención á axuda aos homes fronte ás mulleres nos contextos destas familias profesionais masculinizadas (Mariño Fernández, 2008). Ademais, os abandonos dos programas de formación por parte das mulleres soen estar asociados a responsabilidades familiares, algo que non ocorre con tanta frecuencia no caso dos abandonos dos varóns (Ídem).

Por outra banda, no contexto laboral as situacións de desigualdade asociadas ao xénero tamén son perceptibles: en España e en Galicia, o desemprego afecta en maior medida ás mulleres que aos homes —en España a taxa de paro masculino sitúase neste terceiro trimestre do 2017 no 14.80% mentres que a feminina no 18.21% (INE, 2017) e no caso de Galicia, a taxa de paro masculino nese mesmo período sitúase no 13.2%, mentres que a do feminino está no 15.8% (IGE, 2017)—. De igual modo, tal como indican Asián Chaves e Pasos Cervera (2014), as mulleres soen aparecer sobrerrepresentadas en determinados subsectores de actividade, así como en certos postos de traballo que soen ser tamén os de menor recoñecemento social e salario. Tamén soen ser ampla maioría nos contratos a tempo parcial e non casual minoría nos postos de dirección (Ídem). De igual modo, Alonso e Trillo (2015) apuntan que os contextos de crise económica tamén soen agudizar este proceso de división sexual do traballo, dado que o número de mulleres que asumen as tarefas de coidado que anteriormente podería (e debería) desempeñar o sector público, vese incrementado.

3. Proceso metodolóxico seguido na investigación

O obxectivo do estudo (Rego-Agraso, 2013) tiña que ver con analizar en que medida a Formación Profesional do sistema educativo que se imparte nun territorio comarcal —Barbanza, ao sur da provincia de A Coruña, en Galicia— contribúe ao desenvolvemento humano e sustentable do mesmo a ollos dos axentes sociais implicados (neste caso alumnado de ciclos formativos). Outro dos obxectivos da investigación era coñecer as características básicas do mercado laboral do devandito territorio comarcal, así como definir a oferta

formativa existente para realizar unha análise que tratase de visualizar a relación entre ambos contextos.

3.1. Poboación e mostraxe

Realizouse unha mostraxe probabilística, aleatoria e estratificada en función do centro educativo de procedencia do alumnado de FP. A poboación estaba composta por un total de 676 alumnos/as, dado que os criterios seleccionados para poder ser partícipe da investigación tiñan que ver con estar cursando un ciclo formativo nalgún dos centros educativos do territorio comarcal no ano académico 2011/2012. Do total de 676, remataron por constituírse en mostra do estudo un total de 267 alumnos/as, polo que se establece un nivel de confianza do 95.5% e unha marxe de erro do 4.76%. Esta mostra está composta nun 61% por homes e nun 39% por mulleres, contando a maior parte deles cunha idade comprendida entre os 16 e os 20 anos (58.6%). Con respecto á familia profesional, existe bastante heteroxeneidade no alumnado enquisado pero a maior parte deles atopábanse nese momento en ciclos formativos asociados á familia profesional e Electricidade e Electrónica (24.7%). Con respecto ao nivel de cualificación, a maior parte do alumnado estaría cursando un ciclo de grao medio (68.5%), mentres que nun ciclo de grao superior estaría o 31.5% restante.

3.2. Instrumentos de recollida de información

Á hora de deseñar os instrumentos de recollida de información empregouse unha metodoloxía mixta: cualitativa e cuantitativa, aínda que con predominio desta última. Elaborouse así un cuestionario *ad hoc* orientado ao alumnado de ciclos formativos do territorio de referencia. Este cuestionario foi validado mediante xuízo de expertos e mediante unha proba piloto na que participaron un total de 17 alumnos/as de formación profesional dunha comarca limítrofe.

O cuestionario final está composto por un total de 103 variables organizadas en 40 ítems de distinto tipo: preguntas pechadas dicotómicas, preguntas pechadas de resposta múltiple, escalas tipo Likert con 5 opcións de resposta e preguntas de resposta aberta. O coeficiente de alfa de Cronbach determina unha puntuación de .75, polo que podemos establecer o instrumento como consistente e válido. Dito cuestionario aplicouse no primeiro trimestre do ano académico 2011/2012 e a análise estatística realizouse co programa SPSS versión 24.

4. Resultados

A participación da muller no mercado laboral en España e Galicia é certamente desigual en relación ao caso dos varóns, dado que por exemplo podemos constatar como as

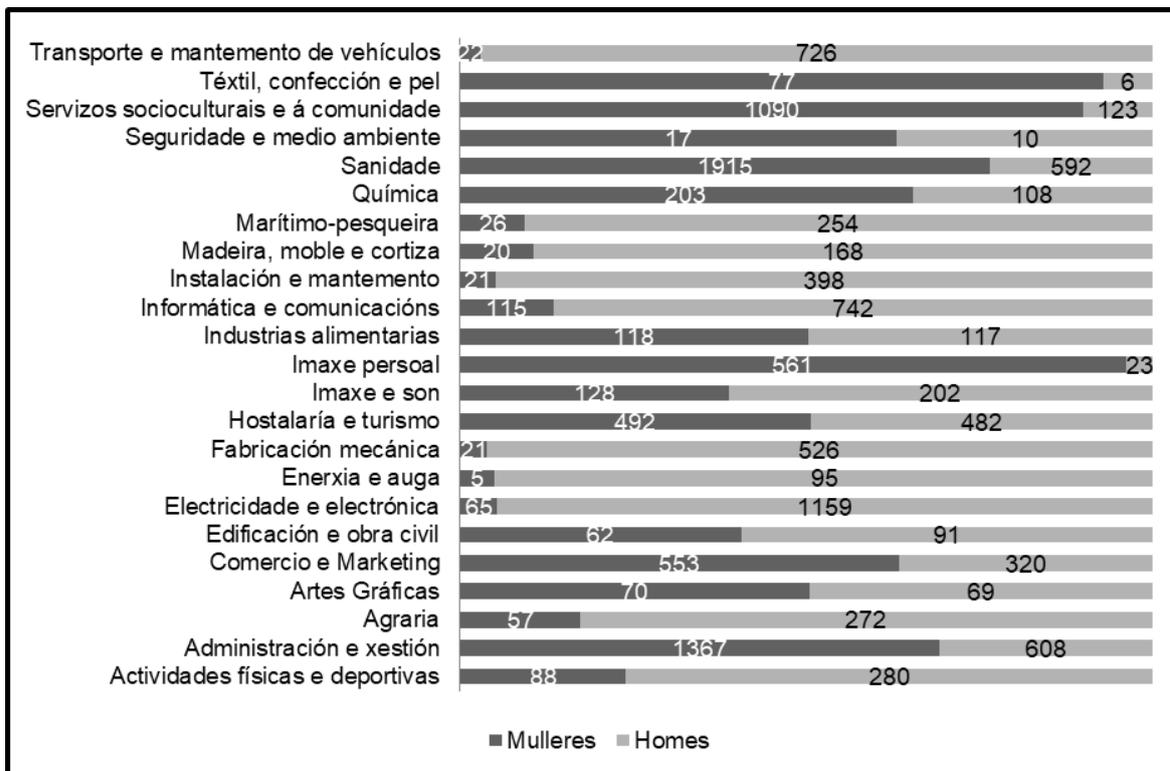
mulleres seguen sendo a maior parte da poboación inactiva —o 62%, segundo o INE (2009)—, mentres que os homes o serían da poboación activa —56.4% segundo Ídem—. De igual modo, en canto ás cifras de desemprego, podemos comprobar como no terceiro trimestre deste ano 2017, o número total de homes parados sitúase en Galicia en 86.200 persoas, mentres que as mulleres acadarían a cifra de 95.600 (IGE, 2017). Deste xeito, a taxa de desemprego feminina en Galicia sitúase no 15.8%, mentres que a masculina estaría no 13.2%.

No que ten que ver coa Formación Profesional na nosa comunidade autónoma, podemos constatar como as familias profesionais tradicionalmente asociadas ao xénero feminino acadan unha cota de matrícula feminina moito máis alta que a masculina —estarían feminizadas— e as familias tradicionalmente asociadas ao xénero masculino acadan unha cota de matrícula masculina moito máis elevada —trataríase polo tanto, de familias profesionais masculinizadas—.

No gráfico 1 a partir dos datos da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2016), podemos apreciar a distribución do alumnado que finaliza a súa titulación de FP en Galicia no ano 2015 en función do sexo e da familia profesional, o que ilustra a situación que acabamos de definir.

Tal como vemos, existen familias extremadamente feminizadas como Imaxe persoal (561 mulleres fronte a 23 homes); Téxtil, confección e pel (77 tituladas fronte a 6 titulados) e en menor medida, aínda que cunha incidencia moito maior de mulleres que de homes, tamén podemos atopar Servizos Socioculturais e á Comunidade (1090 mulleres fronte a 123 homes) e Sanidade (1915 tituladas fronte a 592 titulados). En canto ás familias profesionais extremadamente masculinizadas, podemos destacar a modo de exemplo: Enerxía e auga (95 titulados fronte a 5 tituladas); Electricidade e electrónica (65 mulleres fronte a 1159 homes); Marítimo-pesqueira (26 tituladas e 254 titulados) ou Transporte e mantemento de vehículos (22 mulleres e 726 homes), entre outras.

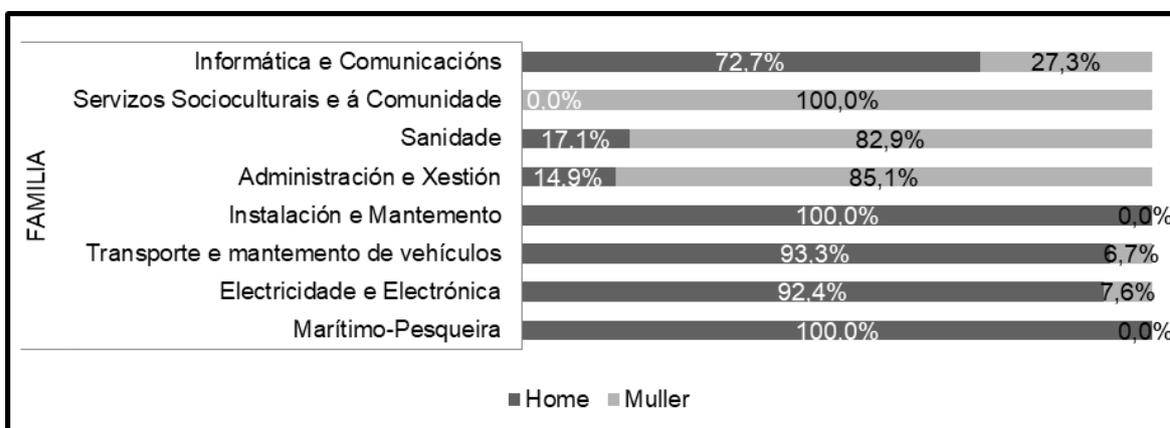
Gráfico 1. Número total de alumnos/as que superou o módulo de FCT no ano 2015 segundo familia profesional e sexo



Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2016)

No que respecta ao estudo realizado na comarca do Barbanza, podemos constatar como a distribución do alumnado enquisado en relación á familia profesional, volve poñer de manifesto a existencia de estereotipos asociados ao xénero que semellan determinar a elección do ciclo formativo a cursar.

Gráfico 2. Distribución do alumnado enquisado en función da familia profesional e o sexo

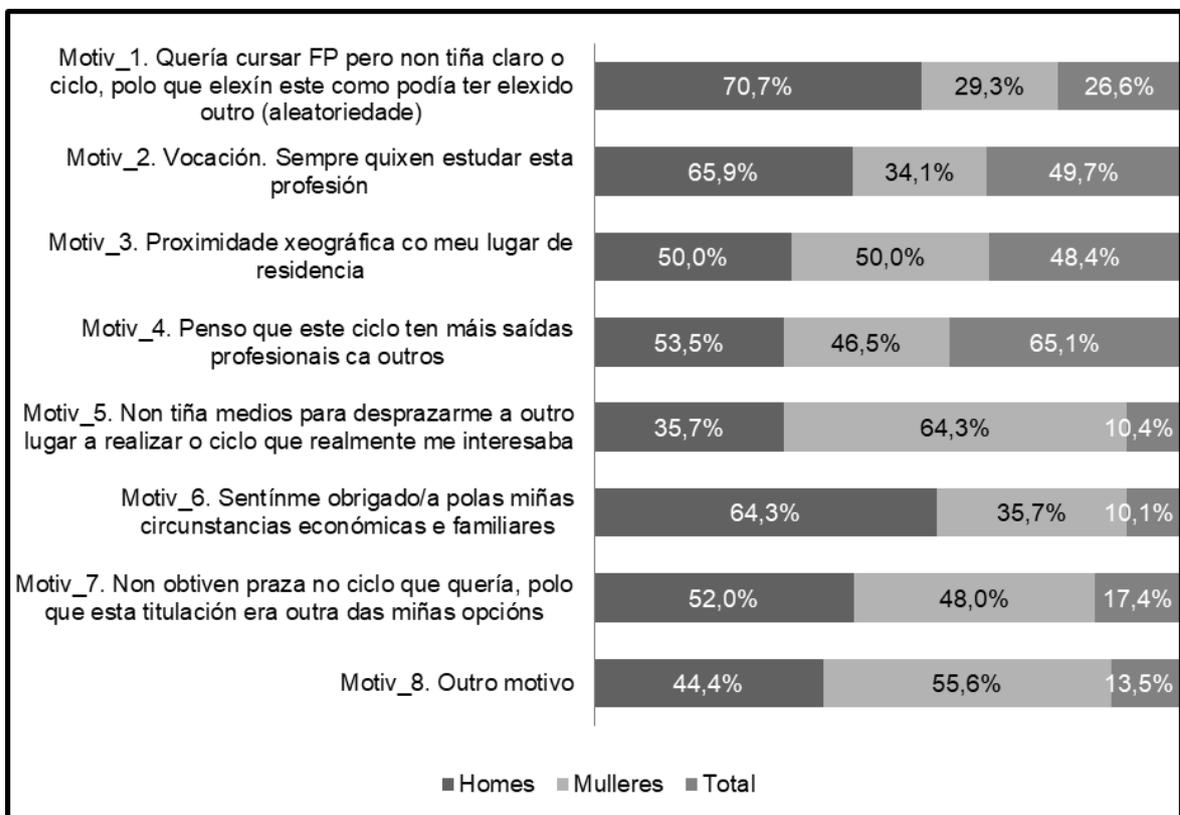


Fonte: Elaboración propia a partir de Rego-Agraso (2013)

Tal como podemos comprobar no gráfico 2, o 100% do alumnado enquisado que cursa un ciclo da familia profesional Marítimo-pesqueira ou de Instalación e Mantemento son homes, ao igual que o 100% do alumnado enquisado que cursa un ciclo da familia profesional de Servizos socioculturais e á comunidade son mulleres.

Por outra banda, se analizamos os motivos sinalados polo alumnado para situarse no ciclo formativo que cursan, podemos constatar que a lata expectativa dunha mellor saída profesional (Motiv_4), a vocación pola profesión escollida (Motiv_2) e a proximidade xeográfica do centro no que cursa a formación co seu lugar de residencia (Motiv_3) son as opcións máis sinaladas polo alumnado cun 65,1%, 49,7% e 48,4%, respectivamente.

Gráfico 3. Distribución do alumnado enquisado en función dos motivos para elixir o ciclo formativo que cursan e o sexo²⁶



Fonte: Elaboración propia a partir de Rego-Agraso (2013)

Se analizamos estes motivos en relación ao sexo, podemos apreciar como nestas 3 motivacións máis sinaladas, a distribución do alumnado é bastante equitativa, a excepción da vocación (Motiv_2), onde son os homes os que aluden en maior medida á mesma —65,9%

²⁶ No ítem “Motivo da elección do ciclo formativo que cursa” o alumnado enquisado podía sinalar varias opcións de resposta (tratábase dun ítem de resposta múltiple), de aí que as porcentaxes totais sinaladas no gráfico 3 se refiran a aqueles alumnos/as que marcaron cada unha das opcións (o que non era óbice para sinalar outras) fronte á porcentaxe de alumnos/a que non a sinalou (que non se presenta no gráfico).

fonte a un 34,1% de mulleres—. De igual modo, tamén son maioría os homes que aluden á *aleatoriedade* (Motiv_1) como causa pola cal están actualmente no ciclo formativo —70,7% fronte a un 29,3% de mulleres— ou os que se sentiron obrigados a cursar esa formación polas súas circunstancias económicas e familiares (Motiv_6) —64,3% fronte a un 35,7% de mulleres que estarían tamén nesa situación—. Pola contra, elas son as que sinalan maioritariamente que non tiñan medios para desprazarse a outro lugar a realizar a formación que realmente lles interesaba (Motiv_5), posto que un 64,3% do alumnado que sinala esta opción son mulleres, mentres que os homes que estarían nesta situación son un 35,7%.

5. Discusión e conclusións

Tal como acabamos de visualizar coa información presentada no apartado de resultados, é posible constatar como ano tras ano se seguen reproducindo cifras de matrícula que permiten facer unha asociación entre a elección vocacional do alumnado e as actividades formativas e laborais que tradicionalmente se asocian ao seu xénero. Persiste así, unha segregación do alumnado en función do sexo na formación profesional, o que ven a representar a desigualdade académica e laboral das mulleres no contexto galego e español.

Tal como viñemos poñendo de manifesto ao longo deste texto, esta situación pode ser debida a pensamentos e actitudes estereotipadas por parte da xente nova en relación á súa elección vocacional. De feito, nun estudo realizado con adolescentes por Colás Bravo e Villaciervos Moreno (2007, p. 53) na comunidade autónoma andaluza, os mozos/as manifestan que existen diferenzas de capacitación en función do xénero na seguinte dirección: as mozas estarían máis capacitadas, segundo eles/as, para as carreiras de letras e o coidado de persoas, mentres que os mozos serían máis hábiles nas carreiras técnicas e de ciencias. Outro estudo levado a cabo por Vázquez Alonso e Manassero Mas (2009, cit. en Rial Sánchez, Mariño Fernández e Rego-Agraso, 2011) sobre patróns actitudinais vinculados coa vocación científica e tecnolóxica no alumnado de secundaria, indica que os mozos puntúan alto nas seguintes variables: *ser científico, estudar máis ciencia na escola e ter un traballo tecnolóxico*. Pola contra, as mozas puntúan máis baixo que os varóns nas 3 variables anteriores, especialmente na última referida ao traballo tecnolóxico.

Con respecto á elección vocacional máis directamente, cabe sinalar que a elección formativa das mulleres semella dirixirse en maior medida ao ámbito das humanidades e as ciencias sociais, mentres que os homes elixen en maior medida o ámbito científico-técnico: no período 2003-2007, un estudo realizado por López Sáez (2007, cit. en Rial Sánchez, Mariño Fernández e Rego-Agraso, 2011) indica que o 55% das mozas elixe ciencias sociais e

humanidades no bacharelato, mentres que o 36% se inclina polas ciencias da natureza e da saúde, o 5% polo bacharelato de artes e só o 4% acaba matriculada no bacharelato tecnolóxico. Outros estudos máis recentes (Olivares e Olivares, 2013; Rodríguez Méndez, Peña Calvo e García Pérez, 2016) realizados co obxectivo de coñecer os motivos que levan ao alumnado a tomar as súas decisións vocacionais manteñen mostran a persistencia desta diferenciación en función do xénero, non só na elección referida ao bacharelato, senón tamén na elección da titulación que cursar nos seus estudos universitarios ou de formación profesional.

Semella pois, necesario desenvolver accións socioeducativas co obxectivo de minimizar o impacto dos estereotipos de xénero na elección vocacional e no desenvolvemento académico e profesional do alumnado, especialmente nas etapas anteriores ao momento de ter que realizar dita elección. A medida que o alumnado vai medrando, a expectativa social en razón do xénero vaise facendo máis visible e comezan a aparecer as denominadas autolimitacións ou a progresiva adecuación do comportamento ao que tradicionalmente se espera dun home ou dunha muller. Debido a isto, é importante introducir a perspectiva feminista e de xénero nos procesos de orientación e asesoramento vocacional do alumnado, tratando de superar esta realidade diferencial e empoderando á xente nova para identificar e superar a influencia dos estereotipos no seu desenvolvemento formativo e laboral. De igual modo, semella necesario que o currículo dos ciclos formativos, así como o propio módulo de FCT, tamén inclúa iniciativas orientadas á igualdade de xénero, especialmente naqueles ciclos formativos masculinizados ou feminizados, dado que as sucesivas investigacións apuntan a unha reiteración das facilidades por parte do profesorado e da organización educativa aos homes fronte ás mulleres nestes contextos (Mariño Fernández, 2008).

A igualdade de oportunidades é unha meta social que debe ser acadada en contextos diferenciados, sendo a formación profesional un dos que máis precisa deste tipo de intervencións. Non só pola súa configuración como elemento de capacitación e cualificación profesional e, polo tanto, de vía de acceso ao emprego, senón tamén pola súa vertente educadora de cidadanía.

Referencias

- Alonso, N. e Trillo, D. (2015). La crisis del estado de bienestar y sus repercusiones sobre la situación sociolaboral de las mujeres. *Revista de Economía Crítica*, 20, 135-154.
- Asián Chaves, R. e Pasos Cervera, R. (2014). Comparativa entre el empleo femenino en Andalucía y Yucatán. *V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género*.

Sevilla, 03 y 04 de Julio. (682-702).

Blanco-García, M.M., Sánchez-Antolín, P. e Ramos, F.J. (2016). Conciliación de la Vida Laboral y Familiar en Mujeres en Formación Ocupacional. *REMIE-Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6 (2), 127-151. DOI:10.17583/remie.2016.1795

Colás Bravo, P. e Villaciervos Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35-58.

Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2016). *Ocupación laboral do alumnado de formación profesional que rematou a formación en centros de traballo no ano 2015*. Santiago de Compostela: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia.

Donoso, T., Figuera, P. e Rodríguez Moreno, M.L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355, 187-212.

Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments* (3ª ed.) Psychological: Odessa FL.

Instituto Galego de Estatística (IGE) (2017). *Enquisa de poboación activa (EPA). Resumo de resultados 26/10/2017. Datos correspondentes ao terceiro trimestre de 2017*. Recuperado de <http://ige.eu/estatico/estat.jsp?ruta=html/gl/OperacionsConxunturais/EPA.html#parados>

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2009). *Encuesta de población activa trimestral. 1º Trimestre de 2009*. Madrid: Ministerio de Economía.

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2017). *Infografías del mercado laboral en España*. Recuperado de <http://www.ine.es/infografias/tasasepa/desktop/tasas.html?t=0&lang=es>

Kattayat, S., Josey, S., Asha, J.V. y Philip, S. (2016). Critical Thinking Ability and Vocational Aspirations of Higher Secondary Students. *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences*, 21 (1), 241-249.

Luque García, L. (2016). *La repercusión de la crisis económica en la segregación ocupacional desde una perspectiva de género* (Tese de doutoramento doctoral inédita). Huelva: Universidad de Huelva.

Mariño Fernández, R. (2008). *Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas*

- industriales de la F.P. en Galicia y su inserción socio-laboral* (Tese de doutoramento doctoral inédita). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Millet, K. (2010). *La política sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra (colección feminismos)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2014). *Estadística del alumnado de formación profesional- estadística de las enseñanzas no universitarias*. Curso 2013-2014. Madrid: MECD.
- Ordóñez Yraolagoitia, L. (2015). Discriminación laboral por razón de género. *Lan Harremanak- Revista de relaciones laborales*, 32, 262-277.
- Rego-Agraso, L. (2013). *A formación profesional inicial e a súa vinculación co desenvolvemento socioeconómico dos territorios comarcais galegos* (Tese de doutoramento doctoral inédita). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Rial Sánchez, A., Mariño Fernández, R. e Rego-Agraso, L. (2011). La situación de la mujer como alumna de formación profesional inicial y como profesional en el mercado de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (6), 1-13.
- Rodríguez Méndez, M.C., Peña Calvo, J.V. e García Pérez, O. (2016). Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los estudiantes del bachillerato científico-técnico. *Teoría de la Educación-Revista Interuniversitaria*, 28 (1), 189-207.
- Sánchez Bello, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *REIFOP- Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3), 85-91.
- Viana Castro, B.H e Bento Barreiro, C. (2016). Gênero e escola: categorías que se entrelaçam nas histórias de vida. *Revista Internacional Interdisciplinar InterThesis*. 13 (1), 114-133.
- Zarza, O.M. (2015). Género y clase: dos categorías centrales para entender la discriminación en el mercado de trabajo. *Población y Desarrollo*, 21 (40), 74-85.

Formar para transformar a sociedade?. Cualificacións profesionais asociadas á educación social

LAURA REGO-AGRASO

Universidade da Coruña - España

MIGUEL ÁNGEL RODRIGUEZ FERNÁNDEZ

Universidade de Santiago de Compostela - España

1. Introducción

A educación social e a formación profesional como subsistema formativo son dúas realidades educativas que se atopan relacionadas entre sí, polo que trataremos nesta comunicación de presentar algúns destes vínculos comúns partindo de Rodríguez Fernández, Rego-Agraso e Masemann (2017). Inicialmente podemos indicar que a Pedagogía Social é unha disciplina científica e académica que pretende comprometer aos individuos cos seus propios procesos de desenvolvemento de xeito estes acaben sendo quen de converterse en xeradores de equidade e xustiza social nos seus contextos próximos. De igual modo, esta disciplina ten a súa correspondencia no ámbito da formación profesional do sistema educativo a través de dúas familias profesionais esencialmente ligadas á educación social como materialización da pedagogía social nos contextos: Servizos Socioculturais e á Comunidade e Seguridade e Medio Ambiente.

Con esta aportación imos tratar polo tanto, de facer explícitos os nexos que tecen a relación entre a pedagogía social entendida de forma ampla como disciplina académica cunha serie de finalidades sociais e a formación profesional do sistema educativo, como contexto educativo no que se desenvolve a educación social baixo distintas cualificacións profesionais. Todos estes profesionais abordan ámbitos propios da pedagogía social e deben ser, polo tanto, considerados como traballadores/as cualificados a prol da equidade e o cambio social. De igual modo, tamén é preciso constatar cómo as grandes finalidades da pedagogía social permanecen plenamente viventes á luz da realidade sociolaboral no noso país e das tendencias constantes á precarización no contexto da sociedade risco (Beck, 2008).

2. Os dereitos laborais na sociedade actual: referentes básicos para a formación profesional e para a pedagogía social

Na actualidade semella que nos ubicamos nun macrocontexto globalizado e

interconectado que acepta unha sorte de pensamento único ou o que Fukuyama (2002) denominaría o fin da Historia. É así como parece necesario ubicarnos no que se coñece como economía de mercado, dado que a postura ecléctica que semella tomar a sociedade occidental a tenor desta realidade, parece ser a dominante actualmente. Tal é así que esta sociedade semella que deixou de lado, fai tempo, reivindicacións outrora nucleares, que teñen que ver cos dereitos dos traballadores/as ou o que se coñecía como loita de clases, algo que actualmente para moitos incluso podería parecer u concepto trasnoitado.

Por outra banda, a evolución do pensamento e das formas de vida occidentais deron lugar á aparición de novas reivindicacións en relación ao que se coñece como dereitos de nova xeración (Rodríguez Palop, 2002). Estamos falando de cuestións dunha importancia vital como por exemplo, a loita feminista, a diversidade sexual ou o coidado do medio ambiente, entre outras necesidades sociais. Estas novas reivindicacións sen embargo, mestúranse de xeito indirecto con eses outros dereitos xa en parte esquecidos como os dereitos laborais, a equidade ou a xustiza social. Non deixan polo tanto de formar parte dun mesmo ideario progresista que actualmente é defendido por diversos colectivos e organizacións sociais de moi distinta índole.

Tanto a pedagogía social como a formación para o traballo non poden, polo tanto, dissociarse dos dereitos dos traballadores/as, como punto de partida básico que xustifica, incluso, a súa razón de ser como procesos educativos financiados polas autoridades públicas e asociadas ao exercicio remunerado dunha profesión recoñecida no contexto de referencia. De feito, ante a progresiva precarización do mercado laboral en occidente (Beck, 2008; Standing, 2013), a incidencia dende o sistema educativo nesta realidade social e o seu cuestionamento revélase como un contido curricular cada vez máis necesario. Aludir a cuestións como os dereitos humanos e a súa razón de ser ou a xustiza social e as súas implicacións á hora de establecer a denominada relación contractual entre a cidadanía e poder (económico, político ou mediático) revélase como esencial para comprender de forma efectiva o mundo no que vivimos hoxe.

En relación con esta situación que describimos, é preciso facer mención específica á representación mediática e social que se fai da realidade laboral no noso contexto, dado que coincidimos con Fernández Buey (2004) cando afirma que o cuarto poder é parte do poder e polo tanto, a construción mediática do discurso e o uso da linguaxe son elementos clave que contribúen a normalizar, cuestionar ou contextualizar aquilo que se pretende presentar ao gran público.

Son frecuentes polo tanto aquelas representacións mediáticas que tenden a establecer o que Torres (2001, p. 164) denominou *naturalización das situacións de inxustiza*, ao tempo que a hexemonía das ideoloxías do individualismo tenden a tomarse como marco fundamental para analizar e explicar diversas situacións sociais: dende o fracaso escolar ata as situacións de desemprego.

Asistimos polo tanto, a unha banalización reiterada de determinadas realidades mediante o uso da linguaxe (e da súa pretendida neutralidade). Particularmente estamos facendo referencia ao desenvolvemento e difusión de novos termos tendentes a normalizar prácticas difíciles de asimilar baixo a consideración de que o traballador/a é un suxeito que ostenta certos dereitos polo feito de selo (Rodríguez Fernández, Rego-Agraso e Masemann, 2017). A modo de exemplo aludiremos á novos termos como o *job-sharing*, o salario emocional, o *nesting* ou o *friganismo*

O *job-sharing* (en galego, emprego compartido) foi concibido inicialmente como unha estratexia para reducir o tempo de traballo (Husson, 2016) que pretendía minimizar os efectos do desemprego. Sen embargo, na súa tradución práctica acabou implicando unha redución encuberta dos salarios mediante a distribución das horas de emprego entre varias persoas, é dicir, dividir o que antigamente sería un posto de traballo a xornada completa en varios postos ocupados por persoas diferentes, nos que todas elas estarían percibindo unha remuneración menor (en comparación co posto completo) pero desenvolvendo entre todos/as o mesmo tempo de traballo (ou incluso máis).

Por outra banda, o *salario emocional* aparece como un mecanismo deseñado en principio, coa finalidade de atraer e reter o talento (Banco de Madrid, 2004) mediante elementos intanxibles que pretenden cubrir as expectativas previas das persoas, pero nunca en forma de retribución económica. De feito inicialmente este *tipo de salario* foi concibido para situacións nas que a retribución do traballador/a tivese acadado certo nivel. Aínda así, este salario emocional remata por converterse nun substituto da contrapartida económica a percibir pola persoa, o que implica un perxuízo evidente nas súas condicións laborais.

Por último, podemos aludir ao *nesting* ou ao *friganismo* como aquelas prácticas nas que, dende o punto de vista do tempo libre, a persoa opta por quedarse na casa sen saír todo o fin de semana (*nesting*) ou por alimentarse da basura (*friganismo*). A pesar de que ditas situacións parecen contar coa aprobación mediática, baixo o disfraz de tendencias de moda ou actitudes anti-consumistas, semella posible imaxinar unha pluralidade de situacións nas que tales prácticas carecen desa voluntariedade inicial que se lle atribúe (Rodríguez Fernández,

Rego-Agraso e Masemann, 2017).

Estes novos termos aos que acabamos de aludir contribúen sen dúbida a esa *naturalización das situacións de inxustiza* (Torres, 2001) das que falabamos anteriormente nun contexto no que ademais, os dereitos laborais semellan estar cada vez máis cuestionados no contexto da *modernidade líquida* (Bauman, 2007, cit. en Sánchez Santamaría, 2011, p. 13), onde a certidume social foi fagocitada polo individualismo e a competitividade extrema, dado paso á impresivilidade do cotiá como elemento fundamental da sociedade risco (Beck, 2008).

Neste senso, a educación social, entendida como unha práctica social crítica orientada a que as persoas se comprometan activamente cos seus propios procesos de desenvolvemento, amplía as súas canles de actuación en diversas fronteiras mais constatando a importancia do logro dunha maior equidade e xustiza social e tomando a ampliación efectiva dos dereitos humanos (os vellos e os novos) como finalidade esencial. Tal como reflicten Caride, Gradaílle e Caballo (2015, p.7), a educación social abre posibilidades na sociedade para “contribuír a resolver conflitos, exercer a tolerancia e a solidariedade, afirmar as conviccións éticas e morais, vigorizar a democracia cultural e a participación social, apreciar a paz, contribuír á formación e inserción laboral ou poñer en valor o respecto ao medio ambiente e á diversidade cultural”.

A traxectoria académico-profesional seguida tamén debería polo tanto, abrir portas nesta dirección que acabamos de sinalar, o que nos permite aludir aquí á FP como alternativa habilitadora para o exercicio profesional que tamén debe contribuír a formar a unha cidadanía eticamente responsable. Baixo esta perspectiva, a continuación faremos referencia a aquelas cualificacións vinculadas coa pedagogía social no eido da FP, asumindo a ditos profesionais como referentes esenciais na reivindicación e desenvolvemento dos dereitos humanos e laborais.

3. Cualificacións profesionais vinculadas coa Pedagogía Social: profesionais para a transformación da sociedade

A pedagogía social tradúcese na FP do sistema educativo baixo niveis de cualificación diferenciados, sendo, como xa comentamos anteriormente, a familia profesional de Servizos Socioculturais e á Comunidade aquela que engloba maioritariamente os estudos relacionados con esta disciplina. Na táboa 1 é posible visualizar unha clasificación das posibilidades formativas ás que estamos aludindo en función do nivel de cualificación establecido polo Sistema Nacional das Cualificacións, o título profesional concreto ao que da lugar cada unha

das ensinanzas e o número de horas de formación requiridas para acadar dita cualificación²⁷. Estas cualificacións ubícanse nos dous subsistemas nos que actualmente se organiza a FP en España: FP do sistema educativo e FP para o emprego —incluíndo esta última tanto a formación dirixida a persoas desempregadas como aquela outra dirixida a persoas empregadas en activo—

Táboa 1. Cualificacións vinculadas coa pedagogía social na familia de Servizos Socioculturais e á Comunidade segundo título profesional, nivel e cualificación e duración da formación.

Nivel de cualificación (EQF)	Cualificacións vinculadas coa pedagogía social	Título profesional	Duración da formación (horas)
2	Monitor/a de Tempo Libre	Carné profesional	350
	Director/a ou Coordinador/a de Tempo Libre	Carné profesional	300
	Atención a Persoas en Situación de dependencia (Ciclo formativo de Grao Medio)	Técnico/a	2.000
	Dinamización de actividades de tempo libre educativo infantil e xuvenil	Certificado de profesionalidade	310
	Atención sociosanitaria a persoas no domicilio	Certificado de profesionalidade	600
	Atención sociosanitaria a persoas dependentes en institucións sociais	Certificado de profesionalidade	450
3	Animación Sociocultural e turística (Ciclo formativo de Grao Superior)	Técnico/a Superior	2.000
	Mediación Comunicativa (Ciclo formativo de Grao Superior)	Técnico/a Superior	2.000
	Educación Infantil (Ciclo formativo de Grao Superior)	Técnico/a Superior	2.000
	Integración Social (Ciclo formativo de Grao Superior)	Técnico/a Superior	2.000
	Promoción de Igualdade de Xénero (Ciclo formativo de Grao Superior)	Técnico/a Superior	2.000
	Dinamización comunitaria	Certificado de Profesionalidade	610
	Dinamización, programación e desenvolvemento de programación culturais	Certificado de Profesionalidade	480

²⁷ Non tódalas cualificacións incluídas na familia profesional de Servizos Socioculturais y á Comunidade —tanto no subsistema de FP do sistema educativo como no da FP para o emprego—, se vinculan coa pedagogía social, motivo polo cal, na devandita táboa fíxose unha selección previa de aquelas que si están relacionadas con este campo de estudo. Omitíronse polo tanto, outras cualificacións que, se ben, se asocian á mesma familia profesional, están ligadas de forma maioritaria a outras disciplinas académicas. Polo que ten que ver co subsistema de formación para o emprego, as especialidades formativas organízanse sectorialmente en familias profesionais subdivididas á súa vez, en áreas profesionais (SEPE; 2012). Debido a isto, na táboa recóllense as cualificacións asociadas ás áreas profesionais de “Actividades culturais e recreativas”, “Formación e Educación”, “Atención Social” e “Asistencia Social” e obviáronse aquelas vinculadas con “Servizos ao consumidor” e “Atención Social e Servizos ao Consumidor” por non contar cun vínculo directo coa pedagogía social.

Nivel de cualificación (EQF)	Cualificacións vinculadas coa pedagogía social	Título profesional	Duración da formación (horas)
	Dirección e coordinación de actividades de tempo libre educativo infantil e xuvenil	Certificado de Profesionalidade	410
	Información xuvenil	Certificado de Profesionalidade	480
	Docencia da formación profesional para o emprego	Certificado de Profesionalidade	380
	Promoción e intervención socioeducativa con persoas con discapacidade	Certificado de Profesionalidade	450
	Atención ao alumnado con necesidades educativas especiais (ECNEE) en centros educativos	Certificado de Profesionalidade	530
	Promoción para a igualdade efectiva de mulleres e homes	Certificado de Profesionalidade	570
	Inserción laboral de persoas con discapacidade	Certificado de Profesionalidade	470
	Promoción e participación da comunidade xorda	Certificado de Profesionalidade	660
	Mediación comunitaria	Certificado de Profesionalidade	420
	Mediación entre a persoa xordocega e a comunidade	Certificado de Profesionalidade	830

Fonte: Rodríguez Fernández, Rego-Agraso e Masemann (2017) a partir de MESS (2017) e MECD (2017)

Ademais destas cualificacións, asociadas á familia profesional de Servizos Socioculturais e á Comunidade, tamén na familia profesional de Seguridade e Medio Ambiente é posible localizar o certificado de profesionalidade de *Interpretación e educación ambiental* — asociado ao nivel 3 de cualificación (segundo o Sistema Nacional das Cualificacións) e cunha duración de 500 horas— e o título de Técnico/a Superior en Educación e Control Ambiental — tamén do nivel 3 baixo esta clasificación, posto que se trata dun ciclo formativo de grao superior cunha duración de 2.000 horas lectivas—.

Por outra banda, no Libro Branco de Pedagogía e Educación Social desenvolvido pola ANECA (2004, p.127) defínese ao educador/a social como “un axente de cambio social, dinamizador de grupos sociais a través de estratexias educativas que axudan aos suxeitos a comprender a súa contorna social, política, económica e cultural e a integrarse adecuadamente”, polo que entre as súas funcións como profesional recoñecido é posible atopar a “docencia en determinados ámbitos”, entre os que podemos sinalar a FP do sistema educativo e a FP para o emprego.

No primeiro caso (a FP do sistema educativo), os educadores/as sociais poden acceder

á función pública docente mediante dúas vías: opositando ao corpo de profesores/as de ensino secundario (nas especialidades de *Intervención Sociocomunitaria* e *Formación e Orientación Laboral* (de aquí en diante, FOL) ou ao corpo de profesores/as técnicos de FP (na especialidade de *Servizos á Comunidade*). En ambos casos, exercerían como docentes na familia profesional de Servizos Socioculturais e á Comunidade, nas titulacións xa sinaladas da familia de Seguridade e Medio Ambiente ou ben, impartindo o módulo transversal de FOL en calquera das titulacións existentes de FP, xa que se trata dun módulo que forma parte do currículo de tódolos ciclos formativos de grao medio e superior en España.

En relación precisamente con esta cuestión e máis alá de posturas corporativistas, é preciso indicar que este módulo é especialmente relevante para a formación dos técnicos/as porque entre os contidos que lle son propios, é posible localizar os dereitos dos traballadores/as, o papel dos sindicatos e a negociación colectiva ou os deberes e obrigas do traballador/a e do empregador/a. Todos eles sitúan ao alumnado ante a realidade sociopolítica e económica que os rodea, facilitándolles ferramentas que lles permiten cuestionar dita realidade para transformala ou ser consciente de como a clase social incide, non só no acceso á educación, senón tamén no acceso ao emprego (Pérez, 2011) e atoparse en posición máis vantaxosas á hora de reivindicar aqueles dereitos que lles asisten polo mero feito de seren cidadáns e traballadores/as (a orde non é aleatoria).

No que respecta ao subsistema de FP para o emprego, a pedagogía social asóciase a múltiples titulacións oficiais vinculadas co Catálogo Nacional das Cualificacións Profesionais (certificados de profesionalidade) ou non vinculadas con éste, o que inclúe formación en especialidades de uso xeral, en especialidades para atender necesidades concretas de formación, especialidades referidas a plans de formación en empresas ou as denominadas acción complementarias de formación (SEPE, 2012). Nesta clasificación tamén é preciso aludir aos carnés profesionais, os cales representan unha modalidade formativa específica non asociada ao Catálogo profesional. O rol do educador/a social neste subsistema formativo pode asociarse tanto á docencia na oferta formativa nas familias afíns (Servizos Socioculturais e á Comunidade e Seguridade e Medio Ambiente), como á súa función profesional como orientador/a sociolaboral, tal como establece o propio Libro Branco da titulación (ANECA, 2004) e como remarcan Amador Muñoz et al. (2014, p.10), a actividade deste profesional debe levarse a cabo en “centros de orientación e información sociolaboral, escolas obradoiro, formación ocupacional e programas de garantía”.

4. Conclusións

Situándonos baixo o paraugas epistemolóxico que concibe os procesos educativos como entidades con capacidade de transformación social (paradigma crítico e pedagogías postcríticas) e entendendo á Educación Social como aquela dinámica que responsabiliza aos suxeitos para cos seus propios procesos de desenvolvemento, as distintas opcións profesionalizadoras que mencionamos ao longo deste texto poden ser concebidas como un posible, e esperanzador, punto de partida para transitar camiños que nos leven cara unha sociedade máis equitativa.

A educación social nace como ámbito de actuación ligado de forma intrínseca á extensión dos dereitos humanos, recoñecéndose como proceso de transformación e cambio social en relación ás necesidades educativas da poboación dende o punto de vista da cidadanía global. Coincidimos polo tanto, con Pereira Domínguez e Solé Blanch (2013, p.243) cando afirman que se ten abandonado *a categorización excluínte que supón establecer que a educación social é unha práctica educativa tan só para intervir en determinadas categorías poboacionais*, dado que na sociedade actual dominada pola incerteza e pola súa influencia nos procesos vitais, a educación cívica e para a xustiza social debe ser entendida como prioridade.

O papel sen embargo, dos profesionais da educación social ante a promoción dos dereitos humanos é diverso e pode materializarse en distintos nichos laborais, o que nos leva a valorar que dende a súa formación inicial ata o seu desenvolvemento profesional, a educación social relaciónase inexorablemente coa formación para o traballo. É así dende o momento no que se circunscribe un dos seus campos de actuación á promoción dos dereitos laborais, a comprensión dos procesos socioeconómicos e a súa influencia no desenvolvemento individual e social e a xustiza social como paradigma de presente e de futuro.

As elevadas taxas de desemprego do sur de Europa contrastan coa realidade laboral do norte, onde as estatísticas revelan unha situación moito menos dramática, en parte asociada a un desenvolvemento máis amplo dos servizos públicos. A educación social ante esta realidade tamén necesita reescribirse, especialmente porque a aspiración de atopar un traballo (ou incluso unha profesión) que exercer ao longo de toda a vida é unha expectativa que semella difuminarse a medio e longo prazo (Álvarez Rojo et al., 2014). Esta e outras situacións derivadas da sucesiva precarización do mercado laboral tenden a presentarse ao gran público mediante fórmulas e eufemismos de distinto tipo que non son máis que outro dos mecanismos do poder para manter o status quo e evitar o seu cuestionamento e polo tanto, transformación.

A nosa proposta pasa por dotar á FP de contidos vencellados á construción do propio proxecto vital, recuperando a esquecida dimensión humanista da formación que, sen eludir o técnico, debe ofrecer ao suxeito ferramentas para comprender o mundo que o rodea a orixe das realidades que vivencia día a día. En suma, o papel do especialista en pedagogía social e laboral conleva o deseño, desenvolvemento e avaliación de procesos educativos co obxectivo de que as persoas obteñan unha cualificación profesional que lles facilite oportunidades de inserción laboral satisfactorias dende o punto de vista das súas circunstancias vitais, e xustas dende o punto de vista da concepción do emprego decente (Somavía, 2014).

Referencias

- Álvarez Rojo, V., García Gómez, M.S., Gil Flores, J. & Romero Rodríguez, S. (2014). Necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional en la comunidad autónoma de Andalucía. *Bordón* Nº 67, Vol. 3, 15-34.
- Agencia Nacional Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004). *Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA
- Amador Muñoz, L.V., Esteban Ibáñez, M., Cárdenas Rodríguez, M.R., & Terrón Caro, M.T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, Nº21, Enero-Abril, 1-15. DOI prefix: 10.5944/rdh
- Banco de Madrid (2004). *Salario Emocional: cómo atraer y retener el talento*. Recuperado de: www.bancomadrid.com/bm/es/publico/AulaBM/default_pu.htm
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Caride, J.A., Gradaílle, R. & Caballo, M.B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, vol.37, Nº 148, 4-11.
- Fernández Buey, F. (2004). *Guía para una globalización alternativa. Otro mundo es posible*. Barcelona: Ediciones B
- Fukuyama, F. (2002). *El fin del hombre: consecuencias de la revolución biotecnológica*. Barcelona: Ediciones B
- Husson, M. (2016). Reducción del tiempo de trabajo y desempleo: un escenario europeo. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, Nº 34, 293-301.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2017). *Formación profesional de la familia Servicios Socioculturales y a la Comunidad*. Recuperado de:

<http://www.todofp.es/todofp/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/familias/titulos-loe/servicios-socioculturales.html>

Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2017). *Certificados de profesionalidad de la familia Servicios Socioculturales y a la Comunidad*. Recuperado de: https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/certificados_de_profesionalidad/servicios_socioculturales.html

Pereira Domínguez, C. & Solé Blanch, J. (2013). La cualificación profesional en educación social. El papel del Prácticum. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, Nº 21, 237-258.

Pérez, P.E. (2011). Jóvenes, estratificación social y oportunidades laborales. *Labvatorio, Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, Nº24, 134-153.

Rodríguez Fernández, M. A., Rego-Agraso, L. e Masemann, M. (2017). La formación profesional ante los derechos humanos: cualificaciones asociadas a la educación social en España y Alemania. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89 (31.2), Agosto, 61-75.

Rodríguez Palop, M.E. (2002). *La nueva generación de derechos humanos: origen y justificación*. Madrid: Dykinson.

Sánchez Santamaría, J. (2011). La educación social en tiempos de modernidad líquida. *Revista Digital Sociedad de la Información*, Nº26, 1-13.

Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) (2012). *Formación para el Empleo. La Formación Profesional en Europa. Informe Nacional España 2012*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) - Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

Somavía, J. (2014). *El trabajo decente. Una lucha por la dignidad humana*. Santiago de Chile: Organización Internacional del Trabajo (OIT)

Standing, G. (2013). *The precariat. The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ed. Morata.

As Relações entre a Formação Profissional e os Sistema Produtivo

JOÃO FERNANDEZ CARDOSO DE ALBUQUERQUE

Associação Comercial e Industrial de Barcelos - Portugal

Desde os inícios dos anos 90 do século XX que a Associação Comercial e Industrial de Barcelos (ACIB), muito antes de ser uma aposta das políticas públicas de educação e formação em Portugal, alinou desde o primeiro momento na modalidade de formação em alternância no âmbito do Sistema de Aprendizagem do IEFP. Portugal, e mais concretamente, a NUT III Cávado tem-se confrontado com a necessidade de um ajustamento significativo, obrigando a adaptar-se a níveis mais elevados de concorrência.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 1986, estende a escolaridade obrigatória para nove anos, e cria o enquadramento político legislativo no sentido da reintrodução das vias profissionalizantes no sistema educativo.

Em 2009 (Lei nº85/2009 de 27 de agosto), a escolaridade obrigatória é alargada para os doze anos de escolaridade. Sem descurar o Sistema de Aprendizagem (Decreto-Lei nº 102/84 de 29 de março) constituído anteriormente à LBSE, no conjunto de reformas e adaptações curriculares que se seguem a esta lei, as vias profissionalizantes consolidam-se como determinantes para o desenvolvimento e modernização tecnológica, na lógica de reforço das competências para inserção no mercado de trabalho. Consolidam-se igualmente como “instrumento” fundamental para colmatar o défice de qualificações que Portugal assinalava comparativamente aos restantes países da União Europeia. O sistema em alternância surgiu como uma alternativa de formação inicial com identidade pedagógica própria e com um papel específico a desempenhar no contexto de educação e formação, na qualificação e certificação de jovens que deixavam precocemente o sistema de ensino. Exclusivamente tutelado pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), desde o início da sua implementação que o Sistema de Aprendizagem, enquanto sistema de educação e formação, reconhece as empresas como o espaço privilegiado de formação onde se desenvolve, em contexto real de trabalho, uma parte significativa de aprendizagem. Hoje são muitos os jovens que escolhem o Sistema de Aprendizagem, como alternativa de sucesso, após a conclusão do 9º ano e como primeira escolha. Temos nos números da ACIB essa prova.

A Aprendizagem está estruturada em quatro componentes de formação: formação sociocultural, formação científica, formação tecnológica e formação prática. A formação prática em contexto real de trabalho ocupa cerca de 40% da duração total dos cursos, e é

distribuída de forma progressiva ao longo de todo o processo formativo. O Decreto-Lei de 1996, no número 3 do artigo 2º, referia explicitamente, “a alternância se caracteriza pela interação entre as componentes de formação teórica e de formação prática incluindo esta, obrigatoriamente, formação em situação de trabalho, distribuída de forma progressiva, ao longo de todo o processo formativo”.

Este sistema é considerado como um sistema genuíno de *work-based learning*, onde as aprendizagens de conteúdos e competências teóricas e práticas são em grande parte desenvolvidas no contexto real de trabalho, consolidando e aprofundando os conhecimentos adquiridos em contexto de sala, oficina ou laboratório. Simultaneamente, este investimento permite às empresas conhecer e desenvolver melhor o potencial de cada formando, facilitando eventuais processos de recrutamento futuros e de integração através de um vínculo laboral aquando da conclusão da formação. As empresas são consideradas espaços ativos de formação, dado que permitem a aprendizagem dos formandos em contexto real de trabalho.

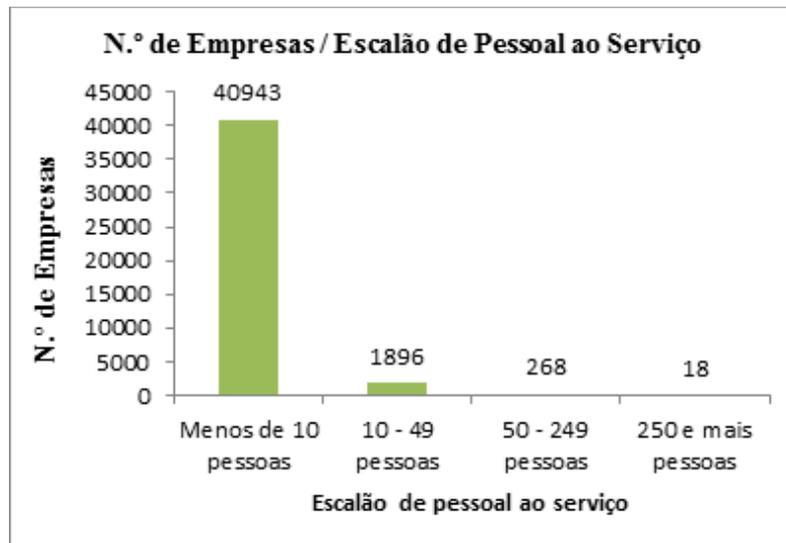
No momento que em defendemos a mais valia do Sistema de Aprendizagem apontamos desde logo algumas vantagens, quer para as Empresas, como para o Formando: as Empresas podem influenciar o conteúdo e a organização da formação que pretendem, através da participação nos regulamentos; vêem reduzidos os custos de recrutamento de pessoal; garantem que a seguinte geração de trabalhadores vai estar adequadamente formada. Os Formandos conseguem uma formação especializada e relevante para o mercado de trabalho; adquirem uma série de competências e habilidades sociais que influenciam positivamente a sua personalidade; e desempenham uma atividade motivante, ao entrarem em contacto com a realidade.

O Concelho de Barcelos, e um pouco toda a região do Vale do Cávado precisa que as empresas se alicercem de quadros técnicos intermédios, e como tal, que as instituições escolares e de formação profissional estejam em articulação com o tecido empresarial. No caso concreto do Vale do Cávado, onde a ACIB intervém temos 43125 empresas no total, distribuídas da seguinte forma: 8346 indústrias/construção; 23647 comércio/serviços e 11132 em outros setores, tal como espelha o **Gráfico 1**.



Fonte: INE - 2015

Aproximadamente 99% das empresas têm menos de 50 trabalhadores, sendo que cerca de 94,9 % têm menos de 10 trabalhadores. Este número significa que estamos perante um universo de microempresas, tal como podemos observar através da leitura do **Gráfico 2**.



Fonte: INE - 2015

Atualmente a maior percentagem de população empregada situa-se no setor terciário (Comércio e Serviços), conforme **Gráfico 3**

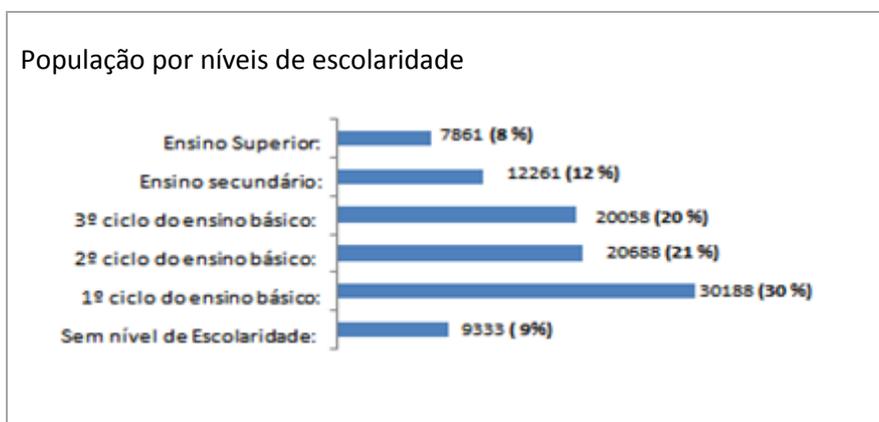


Fonte: INE - 2015

É imperativa a necessidade de mão de obra qualificada. É inequívoco que para termos indústrias altamente competitivas é obrigatório ter recursos humanos munidos de competências para o domínio da técnica. Precisamos de engenheiros mecânicos mas também de serralheiros, eletricitas, eletrotécnicos, metalomecânicos, entre outros. Temos falta de mão de obra intermédia qualificada e por isso a aposta na formação profissional. As intenções na formação pretendem suprir as necessidades do mercado. Contudo, é imprescindível que a formação careça de planificação, estudo, análise das necessidades, fortalecer as relações entre as escolas e as empresas. O mercado precisa de operários qualificados, mas é preciso saber de quantos e em que áreas. Estas validações são também modelos eficazes nos restantes setores de atividade que contemplam a região. Destacamos que nas micro e pequenas empresas industriais ao nível das funções não produtivas são também os quadros intermédios que asseguram o funcionamento e competitividade das empresas. As empresas da Região reconhecem a qualidade da formação da ACIB e dos formandos finalistas, sendo habitual fazer recurso à ACIB aquando da contratação ou procura de pessoal. Na região estamos de igual forma perante uma situação onde um grande número de empresas e de trabalhadores no ativo, no formato de pequena/micro empresa, apresentam as características de:

- Pessoal dirigente com baixa escolaridade;
- Pessoal ao serviço com baixa escolaridade e sem qualificação profissional;
- Entrada no mercado de trabalho muito cedo e sem completar os ciclos formativos, incluindo o Básico e em especial o Secundário (trabalhadores com mais de 40 anos de idade);
- Atomização empresarial apresentando carências nas áreas estratégicas de desenvolvimento pela ausência de técnicos qualificados;

Em relação aos indicadores sobre o nível escolar da população, centramos a nossa atenção nos índices de escolaridade da população Barcelense, residente com 15 e mais anos de idade. conforme o **Gráfico 4**:



Fonte: Pordata - 2015

Como podemos constatar na análise do gráfico, estamos inseridos numa área de atuação em que 80% da população tem habilitações escolares iguais ou inferiores ao 3.º ciclo do ensino básico, o que equivale a 80267 pessoas. Destas, verifica-se que 60 % ou seja, 60209 pessoas, tem habilitações iguais ou inferiores ao 2.º ciclo.

A somar a estes níveis preocupantes, apesar de todo o esforço que se tem feito ao longo dos últimos anos, verifica-se que apenas 12% ou seja, 12261 pessoas, têm o ensino secundário.

Portugal, e em concreto, a nossa região (Cávado) precisa de jovens e adultos qualificados, mas à medida que são formados, têm de ser absorvidos pelas empresas. Um jovem que se esforçou para aprender uma profissão precisa de um emprego quando sai dos centros de formação profissional ou das escolas. Não há pior frustração do que ter uma profissão e não poder exercê-la. Esta questão é fundamental e exige uma relação muito estreita entre as escolas e as empresas. Há muito que as empresas se queixam da escassez de mão de obra qualificada no mercado. Situação esta que se tem agravado nos últimos cinco anos por fatores diversos. O ensino profissional dá significativo peso aos conhecimentos técnicos e à experiência prática sem descurar os conhecimentos teóricos. São estes os jovens que as nossas empresas procuram.

A ACIB tem um contacto e ligação privilegiada e estruturante com o tecido empresarial, fruto do seu trabalho diário em projetos e ações que dinamizam as empresas. Ao longo dos últimos 7 anos, a ACIB trabalhou com 1811 formandos nos cursos do Sistema de Aprendizagem, e tem protocolo com 943 empresas para a realização da formação na empresa, em contexto real de trabalho. Nos últimos sete anos, desenvolvemos 94 cursos que abrangem diversas saídas profissionais inseridas em 11 áreas de educação e formação, tal como identificamos na **Tabela 1**.

N.º de cursos / Turmas (2010-2017) 94

Área de Educação e Formação	N.º cursos
213. Audiovisuais e Produção dos Media	2
341. Comércio	24
344. Contabilidade e Fiscalidade	6
345. Gestão e Administração	8

346. Secretariado e Trabalho Administrativo	1
481. Ciências Informáticas	14
521. Metalurgia e Metalomecânica	1
523. Eletrónica e Automação	10
525. Construção e Reparação de Veículos a Motor	25
761. Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	2
814. Serviços pessoais	1

94

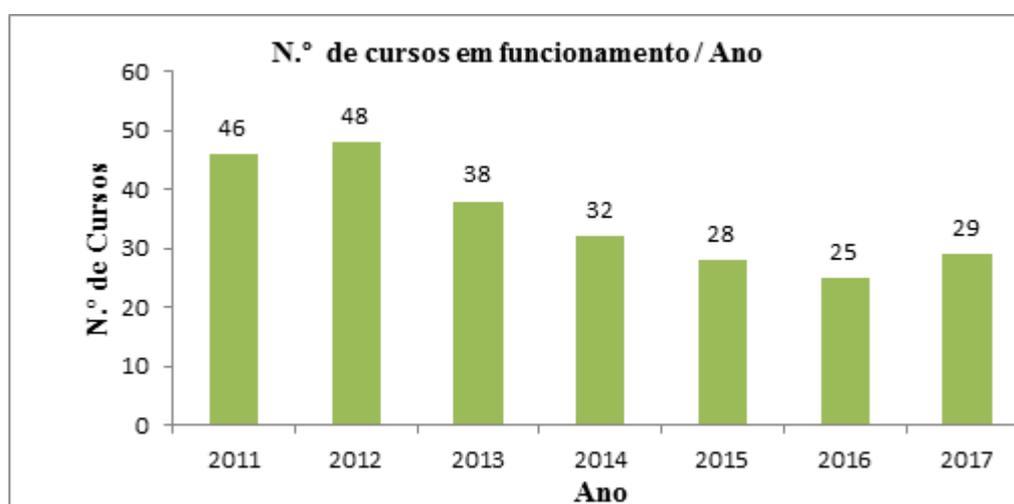


Gráfico 5 - Fonte: INE - 2015

Em termos de impacto, ao longo dos anos em média transitaram 28 cursos e iniciaram cerca de 10 novos cursos, por ano civil. Estes indicadores demonstram a capacidade instalada da entidade e sua capacidade de mobilização no território.

Ano	N.º formandos finalistas	N.º formandos Empregados / prosseguiram estudos	Taxa empregabilidade 6 meses após (%)
2011	154	154	100%
2012	262	262	100%
2013	154	145	94%
2014	195	189	97%
2015	204	184	90%
2016	109	104	92%
Total	1078	1038	96%

Tabela 2 – Taxa de Empregabilidade

As ações que são implementadas são sempre articuladas com as necessidades emanadas desde as empresas, com os estudos prospetivos em termos de evolução empresarial, inovação e desenvolvimento regional e do País. A ACIB considera que é relevante para a região a existência de uma boa oferta de cursos de aprendizagem, como elemento criador de competitividade empresarial e de emprego. Daí, ter uma intervenção contínua no domínio da empregabilidade dos jovens que frequentam os cursos de aprendizagem.

Uma vez terminados os cursos, não se encerram os processos avaliativos levados a cabo pela ACIB, nem os esforços em promover a empregabilidade dos jovens que terminaram os cursos. Quando concluídas as ações, é realizado um *follow-up* contínuo da situação de cada formando finalista. Este acompanhamento da situação de cada formando tem como objetivo conseguirmos, por um lado, avaliar o desempenho de cada um aquando da inserção no mercado de trabalho e, por outro, adequar o mais possível os processos de formação levados a efeito. De forma a acompanhar e a dar resposta às necessidades sentidas pelos formandos, a ACIB dispõe do Gabinete de Apoio ao Formando.

A ACIB tem mais de 5039 empresas associadas dos diferentes setores de atividade, é assim uma entidade regional multisetorial. Esta partilha leva a uma ligação direta dos tutores das empresas com os formadores dos cursos o que permite a partilha de conhecimentos, acabando por reforçar a capacidade de adaptação e de inovação o crescimento das empresas, e a sua competitividade. O papel Tutor da entidade enquadradora da FPCT é fundamental no crescimento individual do formando como profissional, bem como ao nível da responsabilidade no cumprimento das regras impostas pelo mundo empresarial. O tutor acolhe e ambienta o jovem na empresa; orienta-o nas funções a desenvolver; comunica-lhe as normas de trabalho, de segurança e higiene, de acordo com o regulamento geral de trabalho, bem como controla o regime de assiduidade e a pontualidade.

Parece-nos inegável que a formação profissional tem contribuído de forma inequívoca para o crescimento da economia, aumentando a competitividade das empresas e consequentemente fazendo da NUT III Cávado uma região atrativa. O Sistema de Aprendizagem numa metodologia a que hoje nos referimos como "dual" tem sido importante para a região. O número de jovens que aderem aos cursos e de empresas que integram esses jovens, e a dinâmica induzida são prova do sucesso de todo este projeto que envolve o IEFP e a ACIB. Por curso, verificamos uma média de 1,05 empresas por formando, permitindo adaptar o perfil do formando aos das empresas de enquadramento. Este número evidencia a forte mobilização da ACIB junto das empresas. O número de empresas envolvidas, como das

empresas que manifestam interesse em acolher formandos provenientes dos cursos levados a cabo é superior ao número de formandos nos cursos em funcionamento.

A avaliação do grau de satisfação tem em conta informação recolhida junto dos diversos intervenientes do processo formativo, tais como passamos a expor:

Formandos: Avaliam a qualidade da formação em: 1- 100%	94%
---	------------

Da análise aos relatórios de avaliação aos questionários aplicados, em que os formandos são solicitados a avaliar diversos parâmetros, tais como: "expectativas iniciais", "nível de conhecimentos", "adequação do programa do curso à carreira profissional", "relações interpessoais", "meios e organização", constatamos que os formandos avaliam em 94% o nível de satisfação para a média dos parâmetros avaliados.

Formandos: Avaliam a equipa formativa em : 1-100%	96 %
--	-------------

Os formandos apelados a avaliar os formadores têm em conta parâmetros tais como "domínio do assunto"; "métodos que o formador utiliza relativamente aos objetivos"; "linguagem utilizada"; "empenhamento", "relacionamento com os participantes". Nesta avaliação atribuíram 96% no tocante ao cumprimento da soma dos parâmetros considerados.

Formadores: Avaliam a qualidade da formação em: 1-100%	95 %
---	-------------

Do outro do palco formativo, temos em conta a apreciação dos Formadores intervenientes que avaliam a qualidade da formação e dos meios que a entidade disponibiliza para a eficácia da formação, avaliando diversos parâmetros. Para a soma dos parâmetros obtivemos uma avaliação de 95% em termos de grau de satisfação.

Tutores: Avaliam o impacto da formação nos formandos:	17.7 / 20
--	------------------

Estando perante uma modalidade em que cerca de 40% da formação é realizada nas empresas, a avaliação do impacto tem em conta a apreciação dos tutores de cada empresa

que avaliam parâmetros tais como: "Conhecimentos e Competências profissionais demonstradas"; "Qualidade e Organização de Trabalho" ;" Ritmo de Trabalho / destreza"; "Autonomia, iniciativa e criatividade";" Aplicação das regras de higiene e segurança";" Trabalho de equipa e relacionamento interpessoal";" Sentido de responsabilidade"; "Participação e adaptação profissional";" Apresentação Pessoal" ;" Pontualidade e Assiduidade"

A média obtida para a soma dos formandos avaliados foi de 17,7 / 20 valores. Este resultado demonstra, claramente, o nível de preparação que os formandos transportam da formação da entidade formadora para a empresa de enquadramento e a boa articulação no cumprimento dos roteiros de atividades, por parte dos formandos.

A dimensão empresarial evidencia que estamos perante um tecido empresarial dinâmico, gerador de muitas empresas e projetos, mas atomizados.

Um tecido empresarial, que salvo exceção, não tem capacidade financeira para contratar quadros superiores, tendo parte significativa da sua competitividade assente na qualidade dos seus recursos humanos intermédios a que tem acesso. Um universo de microempresas onde os jovens provenientes do Sistema de Aprendizagem fazem a diferença.

Diferença de sucesso.

Referencias

COMISSÃO EUROPEIA. *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 2000.

FERNANDES, António Teixeira - *A escola e a sociedade. Saber Educar*. 3 (1998) 25-39.

TORRES, L. e ARAÚJO, M. (2010), *Sistema de Aprendizagem em Alternância; alternativa ou mais do mesmo?*, Atas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Braga, Universidade do Minho

Legislação consultada:

Portaria nº 374-A/86 de 14 de Outubro. Diário da República nº 237/96 – I Série. Ministério da Educação e Cultura

Decreto-Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto. Diário da República, nº 166/09 - I Série. Ministério da Educação e Cultura

Decreto-Lei nº 102/84 de 29 de Março. Diário da República n.º 75/1984 – I Série. Ministérios da Educação e do Trabalho e Segurança Social

Sites:

Instituto Nacional de Estatística. Disponível em: <https://www.ine.pt>

PORDATA. Disponível em: <http://www.pordata.pt>

Revista Visão. Disponível em: <http://visao.sapo.pt>

Educación no formal y formación para el empleo ¿un buen dueto?

JESÚS GARCÍA ÁLVAREZ Y ANA VÁZQUEZ RODRÍGUEZ

Universidade de Santiago de Compostela - España

Introducción

La *Association of Voluntary Service Organisations* (2005), reconoce que la educación no formal posee la capacidad de fomentar la inserción laboral, así como de establecer vínculos entre los jóvenes en sus contextos a través de un proceso educativo que promueve el desarrollo comunitario y la construcción de ambientes pacíficos y de aprendizaje. Además, la educación no formal se entiende como clave en el proceso de aprendizaje permanente al desplegar conocimientos, habilidades y actitudes que son de interés para el proceso de inserción laboral. No obstante, la proyección que podamos hacer de la empleabilidad para el futuro habrá de ser muy prudente, pues se han hecho evidentes las enormes dificultades que encuentra la juventud para construir una vida laboral valiosa (Santos Rego, 2014).

La *Agenda 21 de la Cultura* (Ciudades y Gobiernos Locales Unidos, 2004), documento elaborado por los gobiernos locales comprometidos con el desarrollo cultural de la humanidad, también pone de manifiesto la necesidad de que cada persona tenga su propio trabajo como uno de los principales ámbitos de la creatividad humana, cuya dimensión ha de ser reconocida y desarrollada (principio 15 de esta Agenda).

En suma, el desarrollo de competencias transversales a través de procesos que implican la participación en organizaciones juveniles o en agencias de voluntariado es considerada un importante elemento en el acceso a un puesto de trabajo, atribuyendo un valor añadido a las calificaciones obtenidas en la formación reglada, cuyos procesos están más dirigidos hacia la adquisición de competencias específicas de cada profesión.

Sin embargo, la posibilidad de inserción laboral de los jóvenes no sólo estará determinada por la capacidad que demuestren para adaptarse a las demandas laborales, sino también de la valoración que haga el empleador del demandante de empleo, esto es, tenga en consideración sus habilidades interpersonales, inquietudes emocionales, etc. En esta línea, la certificación de experiencias de educación no formal empieza a tener un rol importante, que será decisivo en el futuro. Ello es indicador de la importancia que tienen, en el escenario de la contratación, las denominadas *soft credentials*, entendidas como el conjunto de habilidades personales, sociales y de comportamiento que son considerados “los propios atributos de

vida". De este modo, los jóvenes mejoran la visión de su empleabilidad mostrando lo que son como individuos, en cuanto a su experiencia y a sus habilidades inherentes y adquiridas (Tomlinson, 2008).

Con ello, el aprendizaje vinculado a diferentes organizaciones promotoras del desarrollo de la juventud, evidencian ser entornos de aprendizaje intencionales (*intentional learning environments*), y responden a los diversos talentos, habilidades e intereses de los jóvenes, fortaleciendo sus oportunidades de liderazgo e iniciativa emprendedora (McLaughlin, 2000). Nos referimos a entornos de aprendizaje verdaderamente intencionales, en los que los jóvenes se implican y vinculan de un modo significativo, pero también en los que en ocasiones no se desarrollan los mecanismos idóneos para que los jóvenes sean conscientes de las competencias que están desarrollando y la importancia que tienen para futuros empleos.

Es por ello que nos ha parecido de interés analizar la incidencia que determinados programas de educación no formal están teniendo en el acceso al empleo de los más jóvenes. Lo hemos realizado sobre el contexto gallego y los programas seleccionados han sido: *Iniciativa Xove*, *Voluntariado Xuvenil*, y *Galeuropa*, desarrollados por la *Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado* de la *Xunta de Galicia*. Concretamente, analizamos las convocatorias de 2012, 2013 y 2014 de *Galeuropa*, las de 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014 de *Iniciativa Xove* y las de 2011, 2012, 2013 y 2014 de *Voluntariado Xuvenil*. Como apunte, la participación en estos tres Programas da derecho a la expedición del certificado de *Educación no Formal en materia de juventud*, según la *Orden de 26 de febrero de 2015*. Este Certificado es considerado un instrumento que permite confirmar la participación en los programas de educación no formal y, sobre todo, convalidar las competencias adquiridas que contribuyen al desarrollo personal de los jóvenes, enriqueciendo su currículum vital y favoreciendo su participación activa en la sociedad.

De lo que se trata es de examinar la efectividad de los programas de educación no formal diseñados e implementados en la Comunidad Autónoma de Galicia durante los últimos años, priorizando el punto de vista de sus más directos protagonistas, a fin de identificar en qué medida la participación en este tipo de actividades contribuye a aumentar la empleabilidad de la juventud.

Metodología

Estamos ante un estudio de carácter cuantitativo en el que se ha optado por un muestreo bietápico. En una primera parte, se eligieron los tres programas de estudio, desarrollados desde la *Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado* y que han

pasado ya por varias convocatorias: *Iniciativa Xove*, *Voluntariado Xuvenil* y *Galeuropa*. Y, en una segunda parte, se seleccionaron los sujetos participantes e implicados en cada uno de ellos por medio de un muestreo aleatorio simple, tal y como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Población y muestra del estudio.

	Galeuropa	Iniciativa Xove	Voluntariado Xuvenil
Muestra invitada	434	--	701
Muestra aceptante	201	90	156
Muestra productora de datos	194	66	139

Fuente: elaboración propia.

Para el desarrollo de la investigación se diseñó una encuesta sobre participación en acciones de educación no formal destinada a los jóvenes participantes en los tres programas. En ella, se recogen datos sociodemográficos (edad, sexo, perfil socioeconómico, nivel de estudios, etc.). La encuesta fue cumplimentada de modo *online* a través de la aplicación *Survey Monkey*. El instrumento fue dividido en cuatro bloques de preguntas: el programa, identificación, participación juvenil y valoración de la implicación en el programa. Por ello, y atendiendo a las categorías presentadas, existen tres encuestas diferentes diseñadas en función de las características de cada uno de los programas, aunque muchas de las cuestiones planteadas son coincidentes.

Resultados

Si bien es cierto que encontramos alguna referencia a nivel europeo, la participación de la juventud en acciones de educación no formal y sus implicaciones en la empleabilidad es un tema de reciente aparición que no ha sido abordado ampliamente. Por ello, y teniendo en cuenta que no todos los datos obtenidos con la realización de este estudio se vinculan directamente al análisis que en este trabajo estamos realizando, optamos por presentar una parte de los mismos que consideramos es la más representativa para el tema que nos ocupa.

En este sentido, los datos apuntan a que los sujetos que han participado en el estudio aprecian una mejora de sus posibilidades a la hora de acceder a un puesto de trabajo específico. Concretamente, son cinco (5) las cuestiones que se señalan a continuación, evaluando cada una de ellas en una escala de respuesta que va de 1 a 4 (1="En total

desacuerdo”; 2= “En desacuerdo”; 3=“De acuerdo”; y 4=“Totalmente de acuerdo”). Las preguntas que componían esta escala de autoevaluación, con las medias y desviaciones típicas de sus respuestas, pueden observarse a continuación en la tabla 2, distribuidas por programas.

Tabla 2. Escala de empleabilidad por programa

	Galeuropa		Iniciativa Xove		Voluntariado Xuvenil		Total	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
La participación en el programa tiene influido favorablemente en mi situación actual (trabajo, estudios,...).	2,88	,944	2,80	,890	2,75	,826	2,83	,896
La participación en el programa tiene cambiado mis planes o aspiraciones laborales.	2,67	,931	2,38	,782	2,34	,802	2,51	,878
La participación en el programa tiene influido favorablemente en mis oportunidades para conseguir empleo.	2,88	,908	2,64	,802	2,44	,835	2,69	,888
La participación en el programa amplió mis perspectivas laborales y vocacionales (por ejemplo, me hizo considerar trabajos en los que no había pensado antes).	2,88	,905	2,71	,832	2,65	,842	2,77	,877
La participación en el programa me motivó para buscar empleo más activamente.	2,76	,886	2,53	,836	2,53	,826	2,64	,863
Media Escala de Empleabilidad	2,81	,678	2,61	,673	2,54	,631	2,69	,672

Fuente: elaboración propia.

Observamos que los jóvenes gallegos consideran que la participación en el programa, sobre todo en *Galeuropa*, tiene influido favorablemente en la situación que viven actualmente de trabajo o estudios, además de motivarles para buscar empleo de forma más activa, así como en la mejora de sus perspectivas laborales y vocacionales. Sin embargo, aún que los jóvenes de este programa también destacan apuntando mayores oportunidades para conseguir un empleo, al igual que los de *Iniciativa Xove*, los voluntarios y voluntarias se sitúan por debajo de la media aritmética (2,5). También para los que hicieron prácticas formativas en el extranjero el programa posibilitó el cambio de planes y aspiraciones laborales, cambio que es menor en el caso de los otros dos programas. Lo más destacable, pues, es la influencia positiva que, sobre todo, el programa *Galeuropa* tiene en el aumento de las posibilidades de empleo de los jóvenes que en él participan.

En este sentido nos parece interesante destacar un reciente informe, elaborado a nivel europeo, y derivado del *Estudio sobre el impacto de la educación no formal en la empleabilidad de la juventud* (Souto, Ulicna, Shaepkens, y Bogнар, 2012). Concretamente, entre los datos más sobresalientes obtenidos de este estudio, destacamos que los participantes eran estudiantes

(60%) o personas empleadas (39%), con niveles socioeconómicos y de estudio altos por parte de sus progenitores. Igualmente, en cuanto a su participación en las actividades de educación no formal, se evidencia que la mayoría participaron en 2 o menos organizaciones juveniles, como participantes en actividades (80%), líderes/educadores juveniles (51%), líderes/coordinadores del proyecto o programa (53%), asistentes al voluntario (47%), puestos directivos/liderazgo (38%) y formadores/asistentes (32%). La muestra de este estudio fue de 245 organizaciones ubicadas en más de 40 países europeos (España, Lituania, Bélgica, Irlanda, Italia y Reino Unido fueron los países con más presencia) y de 1301 personas participantes en la encuesta para jóvenes (el 71% de las personas encuestadas se situaban entre las edades de 20 a 29 años).

Ahora bien, si analizamos las diferencias por programa y sexo en relación a los datos de empleabilidad, observamos lo siguiente:

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de empleabilidad por programa y sexo.

Programa	Sexo	Media	Desviación típica
Galeuropa	Hombres	2,90	0,69
	Mujeres	2,76	0,67
	Total	2,81	0,68
Iniciativa Xove	Hombres	2,41	0,65
	Mujeres	2,81	0,64
	Total	2,61	0,67
Voluntariado Xuvenil	Hombres	2,48	0,71
	Mujeres	2,56	0,61
	Total	2,54	0,63
	Total	2,69	0,67

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de medias y desviaciones típicas de la autoevaluación de mejora de empleabilidad muestran una tendencia de igualdad entre sexo y programas, dado que las diferencias son mínimas. A nivel general, las medias se sitúan ligeramente por encima de la media aritmética de las opciones de respuesta (2,5), a excepción del caso de los hombres en el programa *Iniciativa Xove* (2,41) y *Voluntariado Xuvenil* (2,48) que se desvían ligeramente por debajo. En contraposición, los hombres del programa *Galeuropa* presentan la media más elevada, lo que permite sugerir, dentro de las diferencias que estamos a valorar, que mientras las mujeres tienden a mostrar valores semejantes entre unos programas y otros, los hombres puntúan ligeramente más en el programa *Galeuropa*.

Los valores de las desviaciones típicas, que evalúan la variabilidad de las respuestas, son semejantes para todos los datos situándose en un rango de 0,63-0,71. Esto indica, por un

lado, que la tendencia de la autoevaluación es igual en los tres programas en términos de variación de las respuestas; y por otro, señala, además, que la variabilidad de las respuestas es alta, lo que significa que algunos participantes valoran muy positivamente su participación en los programas mientras que otros lo hacen exactamente a la inversa, en términos de la utilidad para la empleabilidad.

Asimismo, podemos contrastar estos datos con el hecho de que los participantes en organizaciones juveniles mejoran de manera importante su capital social a través del establecimiento de contactos que suponen un valor en el futuro en términos de empleabilidad; incrementan su capital humano dentro del desarrollo de competencias transversales (*soft skills*); y aumentan su capital psicológico en la medida en que les ayuda a adoptar una resiliencia oportuna en la busca de trabajo en un contexto extremadamente difícil.

Todas estas premisas las encontramos justificadas en el estudio de Souto (2016), en el que los jóvenes declararon desarrollar dentro de su capital social contactos útiles para asuntos de empleo (concretamente, dos tercios se refieren a este aspecto), además de manifestar una obtención de niveles sustanciales de mejora en sus habilidades comunicativas, adaptabilidad y flexibilidad, trabajo en equipo, habilidades interculturales y auto-confianza, todas ellas insertadas dentro del capital humano; un conjunto de competencias que se ha demostrado, son altamente demandadas por parte de empleadores. Igualmente, dentro del capital psicológico, los jóvenes revelaron que la participación en organizaciones juveniles amplió el rango de ocupaciones que podrían considerar en el futuro (dos tercios hicieron mención a dicho aspecto), un 60% afirmaron que amplió el rango de localizaciones donde podrían estimar tener un trabajo y la mitad de la muestra del estudio de jóvenes acordaba que podría motivarles para realizar una búsqueda más intensa de trabajo. Un conjunto de factores que, en definitiva, refieren la importancia que tiene para la juventud, en términos de empleabilidad, la participación en organizaciones juveniles.

Discusión

Tanto los datos analizados como las fuentes consultadas ponen de manifiesto que la participación en acciones de educación no formal contribuye a optimizar el proceso de inserción laboral de la juventud, contribuyendo a desarrollar competencias y habilidades que favorecen el acceso al empleo. No obstante, la bibliografía que manejamos es escasa y, en la mayoría de los casos, no profundiza en la relación entre educación no formal y empleabilidad. Es a nivel europeo donde más referencias encontramos, pero cabría esperar, como propuesta de mejora en el ámbito español, una mayor preocupación por la puesta en marcha de

investigaciones que busquen analizar la incidencia de estos programas en la inserción laboral de la juventud.

Si analizamos la contribución de los últimos Foros de la OCDE (2014), sobre las *Habilidades para el Progreso Social*, se llega a concluir que, siendo las habilidades la moneda global del siglo XXI, necesitamos cambiar nuestra forma de pensar y considerar la inversión efectiva en un rango de habilidades más amplio, donde las sociales y emocionales sean tan importantes como las cognitivas. Y aquí encontramos uno de los desafíos más esenciales con los que se encuentra la educación no formal dentro del desarrollo de competencias para la empleabilidad: el empoderamiento de la juventud a través del aprendizaje no formal.

A este respecto, es de imprescindible referencia el estudio realizado por la *Plataforma de la Sociedad Civil Europea para el Aprendizaje a lo largo de la Vida* (EUCIS-LLL, 2015) donde distintos empleadores analizan las competencias desarrolladas por los voluntarios. Concretamente, el informe final de este estudio recoge la importancia de las competencias transversales para la inserción laboral de la juventud, siendo los propios empleadores los que acentúan la necesidad de evidenciar dichas competencias a través de portafolios o certificados que demuestren su validez. En este sentido, la acreditación como producto final de la participación de los jóvenes en las organizaciones juveniles, se torna un factor fundamental a la hora de contratarlos, comparado con otros aspectos como pueden ser cursos, seminarios, diplomas, etc.

Nos referimos, por tanto, a una inserción laboral vinculada a la educación no formal que supone grandes desafíos, al tiempo que oportunidades para la juventud. Una inserción que está basada en el desarrollo de competencias transversales que pueden ser valoradas cómo vitales en el mercado laboral, pero también dentro del ámbito social. Nos referimos a competencias como son las aptitudes comunicativas, la auto-confianza, la capacidad de trabajo en equipo, las aptitudes interculturales o la inteligencia emocional, que son adquiridas mediante la participación de los jóvenes en organizaciones juveniles (Souto et al., 2012) y que actúan conforme al desarrollo de una competencia cívica que engrandece la dimensión de sociedad.

Con esta consideración de fondo, nuestras palabras se sitúan al otro lado de una perspectiva de la de la educación no formal como enfoque simplemente utilitarista a la hora de estudiar e interpretar las condiciones de empleabilidad que afectan a la juventud de hoy, y previsiblemente del futuro inmediato. Pretendemos, por tanto, hacernos cargo de una dimensión más abierta, capaz de afianzar el alcance de las competencias en un sentido no

determinista ni reducido a su valor instrumental, para entenderlas cómo verdadero motor de acción personal y social (González y García López, 2013).

Referencias

- Association of Voluntary Service Organisations (2005). *Youth Civic Service in Europe. Policies and Programmes: France Germany, Italy the Czech Republic, Poland and at European level*. Pisa: Edizione Plus, Pisa University Press.
- Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (2004). *Agenda 21 de la cultura*. Barcelona: Comisión de Cultura-Ciudades y Gobiernos Locales Unidos.
- EUCIS-LLL (2015). *Results of the survey on the recognition of volunteers' competences by employers*. Recuperado de http://www.eucis-lll.eu/eucis-lll/wp-content/uploads/2015/07/EUCIS-LLL_Survey_Recognition_volunteers_competences_by_employers_July2015.pdf
- González, V., y García López, R. (2013). Cosmopolitismo cívico: cooperación, educación y desarrollo. En M.A. Santos Rego (Ed.), *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras* (pp. 33-48). Valencia: Brief.
- McLaughlin, M. W. (2000). *Community counts: How youth organizations matter for youth development*. Washington, DC: Public Education Network.
- OCDE (2014). *Foro de Políticas de Alto Nivel sobre "Habilidades para el progreso social"*. Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/forodepoliticadealtonivelsobrehabilidadesparaelprogresosocial.htm>
- Santos Rego, M. A. (2014). Fines de la Universidad y Retos de la Empleabilidad en la Educación Superior. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 16-25.
- Souto, M., Ulicna, D., Shaepkens, 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.
- Souto, M. (2016). Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: its effects on human, social and psychological capital, employability and employment. *Journal of Youth Studies*, 19(7), 938-956.

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.

Reconocimiento y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la educación no formal. Una revisión en el contexto español

ANA VÁZQUEZ RODRÍGUEZ Y JESÚS GARCÍA ÁLVAREZ

Universidade de Santiago de Compostela - España

Introducción

El aprendizaje o educación no formal puede ser definido como el conjunto de “actividades planificadas en el que existe alguna forma de apoyo de aprendizaje (...). Puede abarcar programas para impartir capacidades laborales, alfabetización de adultos y la educación básica para personas que han abandonado la escuela prematuramente” (Consejo de la Unión Europea, 2012).

En concreto, el reconocimiento y validación de los aprendizajes no formales se presenta en la literatura reciente como una vía para la mejora de la eficiencia en el mercado laboral a través de una mayor movilidad de los trabajadores, la visibilidad de las habilidades, conocimientos y competencias, y la adopción de oportunidades con respecto a los colectivos con más desventajas (Werquin, 2008). No obstante, cuando nos referimos a la significación de la validación de estos aprendizajes en un panorama incierto, debemos tener en cuenta las demandas sociales y económicas sobre las que estos procesos tienen su origen.

Como resultado, el siguiente trabajo tiene por objetivo analizar el diseño e implementación de los procesos de validación y reconocimiento de la educación no formal en el ámbito nacional. Para ello, en primer lugar, analizamos la importancia de la validación del aprendizaje no formal en los documentos e informes europeos, permitiéndose tener un soporte teórico básico suficiente para acercarnos al estudio de la legislación más relevante en nuestro territorio sobre esta área. En segundo lugar, examinamos la normativa y documentos más relevantes en este campo para, finalmente, establecer propuestas futuras de optimización de estos procedimientos en el contexto nacional.

1. La significación de la validación del aprendizaje no formal en una época de inestabilidad: la promoción del empleo en la Unión Europea

El rápido desarrollo de la tecnología, del mercado laboral y de las organizaciones ha provocado que los sujetos tengan que adaptarse cada vez más a diversos desafíos en el mundo del trabajo. Sin duda, estos nuevos retos implican la exigencia de un “profesional flexible” que

disponga de habilidades de adaptación a los cambios que suceden en su entorno, con capacidad de innovación y gestión del conocimiento, y con la competencia de adquirir en la mayor brevedad de tiempo nuevos conocimientos y habilidades (Allen & van der Velden, 2011).

El cambio de visión que sucede en el mundo laboral puede notarse a finales de los años 90. Un buen ejemplo de ello es el documento titulado *“The knowledge based-economy”* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 1996), en donde el conocimiento se recoge como un conductor de la productividad y del crecimiento económico, lo que, obviamente, situaría a la formación en el epicentro de la economía del conocimiento. En este contexto, serán fundamentales no solo los conocimientos relativos al qué (sobre los hechos) y al cómo (que se refieren a la capacidad de poder actuar efectivamente), sino también al por qué (es decir, conocimiento científico y de los principios y leyes de la naturaleza) y al quién (esto es, interacción con expertos que nos permitan poder utilizar el conocimiento eficientemente).

Lo que se desprende de estos cambios es que el mercado de trabajo ya no solo demanda profesionales cualificados, sino con competencias profesionales adaptadas a las exigencias que devienen del nuevo siglo. De ahí que el reconocimiento de todos los aprendizajes del sujeto, independientemente de su modo de adquisición, sea una verdadera meta en la agenda educativa. Recordemos que reconocimiento social de estos aprendizajes es un derecho con el que deben contar todas las personas, sobre todo cuando de sus cualificaciones y competencias depende su inserción en el mercado laboral.

En un panorama más bien incierto, la educación no formal e informal se presenta como una vía fundamental para el desarrollo de competencias esenciales que permiten afrontar los cambios sociales y económicos. No obstante, cabe mencionar que la educación no formal ha tenido un mayor protagonismo desde el acuerdo establecido por los Estados miembros en la *Estrategia de Lisboa* (Consejo Europeo de Lisboa, 2000). En ella, se recoge el objetivo compartido de que los sistemas educativos y de formación se adapten a la sociedad del conocimiento y, a su vez, mejoren el nivel y la calidad del empleo. Un planteamiento que integra tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de competencias básicas, y la mayor transparencia de las cualificaciones.

De igual modo, cabe señalar la Declaración de Copenhague (2002), la cual establece como una de sus prioridades “el reconocimiento de competencias y calificaciones”. Dentro de ella, podemos resaltar el objetivo correspondiente a la promoción de la transparencia,

transferibilidad y reconocimiento de las competencias y/o cualificaciones entre distintos países, mediante el desarrollo de niveles de referencia, principios comunes para la certificación, e incluso un sistema de homologación de créditos para la formación y la enseñanza profesional. A su vez, con respecto a la educación no formal, cabe destacar en esta misma prioridad el propósito de que se instituyan principios comunes para la validación del aprendizaje no formal e informal con la finalidad de garantizar la compatibilidad entre enfoques de distintos países y niveles.

Tal fue la repercusión de esta declaración, viéndose lógicamente apoyada por la preocupación de los Estados miembros de asegurar sistemas fiables y de calidad para la convalidación de la educación no formal, que dos años después se conseguirán disponer una serie de principios europeos comunes para la convalidación del aprendizaje no formal e informal (Consejo de la Unión Europea, 2004). Así pues, podemos afirmar que este documento marcará un punto de partida sobre las comunicaciones y recomendaciones que se efectuarán posteriormente sobre la temática de la validación en el panorama europeo. Además, estos principios logran por primera vez especificar que la determinación de los aprendizajes no formales debe ser un principio de carácter voluntario, sustentado en mecanismos de garantía de la calidad, basado en procesos justos y transparentes, que respeten los intereses legítimos y la participación equilibrada de todas las partes.

En base a estas razones, podemos afirmar que en los últimos años la preocupación europea en relación a los sistemas educativos y de formación se sitúa desde una doble vertiente:

- En primer lugar, en la necesidad de fomentar una mayor transparencia y comparabilidad de las cualificaciones en el panorama europeo a través de los marcos europeos y nacionales de las cualificaciones. En concreto, la Comisión Europea estableció el año 2010 como fecha límite para que los países realicen las correspondencias entre sus marcos nacionales de cualificaciones y el Marco europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF) y el 2012 para que todos los certificados de cualificación tengan su correspondencia con el nivel correspondiente de este marco europeo (Comisión Europea, 2009). Sin embargo, podemos constatar que en la mayoría de los países el paso del diseño a la implementación en los marcos nacionales no se ha producido hasta 2013 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015). En este contexto dispone de gran relevancia que algunos países -caso de Dinamarca, Francia, Portugal o Noruega, entre

otros- han utilizado la validación como parte integrada de sus sistemas de cualificaciones (Bjornavold y Le Mouillour, 2009).

- En segundo lugar, en el imperativo de dotar de reconocimiento social a los aprendizajes adquiridos en los múltiples contextos donde tiene lugar el hecho educativo, a lo que bien se refería Bjornavold (2000) en su obra “hacer el aprendizaje visible”. Concretamente, la validación de la educación no formal da visibilidad a una serie de aprendizajes que contribuyen a que millones de personas adultas y jóvenes se desarrollen, construyan una ciudadanía comprometida, mejoren la empleabilidad y la movilidad, siendo un aliciente en el incremento de la motivación del aprendizaje a lo largo de la vida (Consejo de la Juventud de España, 2013). La meta de la validación y el reconocimiento social de los aprendizajes no formales con procedimientos sustentados en la garantía de la calidad será directamente abordada en diferentes documentos europeos (Consejo de la Unión Europea, 2012; Foro Europeo de la Juventud, 2011), destacando dos publicaciones específicas sobre Directrices para la validación del aprendizaje no formal e informal (véase Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP], 2016; UNESCO, 2012). Igualmente, en la Recomendación para la validación del aprendizaje no formal e informal se reclama que los Estados miembros dispongan de mecanismos nacionales para la validación antes de 2018 (Consejo de la Unión Europea, 2012). Para el éxito de este propósito cabe destacar la creación del Inventario europeo sobre la validación del aprendizaje no formal e informal que ofrece una panorámica actualizada de prácticas y experiencias en este campo (CEDEFOP, 2017).

Dos estrategias complementarias que abordan una de dificultades más importantes en la Unión Europea, la altas tasas de desempleo existentes, sobre en todo en relación con determinados colectivos como las personas con bajas cualificaciones, los jóvenes y los mayores de 45 años. Recordemos, es un hecho que aquellas personas que disponen de mayores cualificaciones y niveles de competencia tienen mejores posibilidades de empleo. Así lo constata el último informe de la Comisión Europea sobre empleo y desarrollo social en Europa:

Mientras que las tasas de empleo siempre han sido más altas para aquellos con mayores niveles educativos, desde la crisis estas diferencias se han ampliado entre los jóvenes poco cualificados y sus contemporáneos poco cualificados (...) En el futuro se espera que las habilidades y la educación ganen aún más importancia en el mercado laboral como resultado de la globalización y el cambio tecnológico y se vuelvan un determinante cada vez más fuerte del acceso a trabajos de buena calidad. La

educación y las habilidades no solo son cruciales para el empleo, sino también impulsores importantes de la productividad como fuente de crecimiento del PIB (Comisión Europea, 2017, p. 97).

Además estas prioridades en el ámbito educativo y de formación europeo, responden al requerimiento de reconocer las cualificaciones de colectivos que disponen de experiencia laboral o de formación dentro del ámbito no formal e informal y, por lo tanto, con competencias profesionales adaptadas al puesto de trabajo pero que no cuentan con cualificación (véase Medina y Sanz, 2009). La validación y reconocimiento de las competencias adquiridas, por tanto, debe constituirse como un derecho individual accesible a todas las personas, aumentando la empleabilidad del sujeto en el mercado de trabajo (Damesin, Fayole, y Fleury, 2012).

Tal fue la repercusión de la Estrategia de Lisboa y la Declaración de Lisboa en el marco educativo, que lograron asentar a la educación no formal como una prioridad en la agenda política y social de la Unión Europea (Colardyn y Bjornavold, 2004). Un hecho que se hará visible en múltiples publicaciones europeas, tales como la Comunicación “Hacer realidad un espacio de aprendizaje permanente” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a), que guarda como una de sus prioridades de actuación la validación del aprendizaje no formal, reconociendo el valor de estas acciones en la creación de una cultura de aprendizaje cuya finalidad sea la promoción de la ciudadanía activa, la realización personal, la empleabilidad y la integración social. Igualmente, el Libro Blanco de la Comisión “Un nuevo impulso para la juventud europea” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b), subraya la importancia de estos aprendizajes como complemento a la educación formal e informal incrementando la calidad y la eficacia de la educación y la formación, haciéndolas más atractivas para los jóvenes. Los beneficios que dispone la educación no formal en la juventud será algo recurrente en muchas de las publicaciones de la Unión Europea, por ejemplo a la hora de defender su valor y reconocimiento en su marco renovado para la cooperación europea en materia de juventud (Consejo de la Unión Europea, 2009).

Con el objeto de tomar un punto de partida en el recorrido de la validación y reconocimiento del aprendizaje no formal en el ámbito nacional, procedemos a establecer una definición específica del término. Así, en base a la Recomendación sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (Consejo de la Unión Europea, 2012) entendemos a validación del aprendizaje no formal como un proceso por el que un organismo autorizado confirma que una persona ha adquirido los resultados de aprendizaje medidos respecto a un nivel pertinente y consta de cuatro fases distintas: la determinación de la experiencia de la

persona, la documentación para hacer visible esta experiencia, la evaluación de dicha experiencia y la certificación de los resultados de la evaluación que puede conducir a una cualificación completa o parcial. Al respecto, debemos constatar que otros autores prefieren hablar de reconocimiento que de validación, puesto que este último concepto solo atendería a los aspectos más técnicos del procedimiento. Por su parte, el reconocimiento social tendrá lugar cuando la certificación se haga efectiva a través de los documentos oportunos basados en estándares compartidos por los actores sociales (Werquin, 2008).

2. La configuración de los procedimientos de acreditación de los aprendizajes no formales en España

Si bien la validación ha tenido un recorrido muy diverso en los países de la Unión Europea (véase CEDEFOP, 2017), en este apartado nos centramos en estudiar el desarrollo específico que estos procedimientos han tenido en España. Para ello, será necesario analizar la legislación relativa a esta temática y los informes nacionales elaborados con cada actualización del Inventario de validación del aprendizaje no formal e informal. En conjunto, este trabajo proporcionará una visión general de la validación en nuestro país, dando luz sobre cómo podrían optimizarse estos procesos en nuestro futuro próximo.

2.1 El origen de la validación en España: la necesidad de coherencia en las cualificaciones profesionales

El principal antecedente de la validación del aprendizaje no formal en el ámbito nacional puede ubicarse en la *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional* (BOE, núm. 147, 20/06/2002), destinada a establecer un sistema nacional integrado para la formación profesional y las cualificaciones. De esta normativa parte la nueva concepción del término de cualificación profesional, que pasa a ser comprendido como el conjunto de competencias con significación para el empleo, ahora bien, reconociendo que su obtención puede tener lugar a través de un proceso formativo formal o no formal. Esta norma puede constituirse como un antecedente legislativo de la validación de la educación no formal puesto que en ella se contempla la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y mediante vías no formales de formación. En este caso, dicho procedimiento se hará con arreglo al siguiente precepto:

El reconocimiento de las competencias profesionales así evaluadas, cuando no completen las cualificaciones recogidas en algún título de formación profesional o certificado de profesionalidad, se realizará a través de una acreditación parcial

acumulable con la finalidad, en su caso, de completar la formación conducente a la obtención del correspondiente título o certificado (art. 8.3).

En síntesis, la acreditación de las competencias profesionales a través de la experiencia laboral o vías no formales de formación se convierte en una vía de acceso al sistema formal puesto que facilita la entrada a la formación, en este caso a un título de formación profesional o a un certificado de profesionalidad.

Para implementar este enfoque integrado, esta normativa contempla la creación del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Real Decreto 1128/2003) que, en la actualidad, es el encargado de ordenar las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación en 26 familias profesionales, con cinco niveles de cualificación (los dos últimos correspondientes a los estudios universitarios) organizados en distintos niveles de competencia que son las unidades mínimas reconocidas y relacionadas con las habilidades específicas que se necesitan para la actuación profesional. El Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) es el responsable de la elaboración y actualización de este catálogo, contando con la participación de diferentes actores sociales, de la Administración y de otros agentes de los sectores productivos.

Al respecto, debemos recordar que en el ámbito nacional la evaluación y acreditación del aprendizaje no formal se realiza tomando como referencia el susodicho catálogo (familias profesionales y unidades de competencia). Debido a que de la configuración de este Catálogo depende la validación del aprendizaje no formal, podemos constatar que es en el año 2004 cuando esta puede por primera vez se podría materializar ya que es cuando se dispone el Real Decreto 295/2004 (BOE, núm. 59, 09/03/2004) que recoge el primer grupo de cualificaciones profesionales incluidas en el Catálogo y sus módulos formativos. Así y todo, no será hasta el 2009 cuando la validación se haga realmente efectiva.

En este período guarda una gran significación el *Proyecto experimental ERA 03 de Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las Competencias Profesionales* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004). Destinado a jóvenes, trabajadores en activo y trabajadores en situación en desempleo, todos ellos sin acreditación oficial y con experiencia profesional (de dos, cinco y tres años correlativamente), consiguió que el 90% de los candidatos obtuvieran un resultado positivo de su acreditación.

Como veníamos diciendo, no es hasta la promulgación del *Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral* (BOE, núm. 205, 25/08/2009), cuando realmente podemos encontrar el

principal referente legislativo en la validación del aprendizaje no formal en nuestro territorio. En concreto, este Real Decreto operativiza las disposiciones establecidas en la Ley 5/2002, estableciendo el procedimiento y los requisitos para la acreditación de las competencias profesionales adquiridas mediante la educación no formal. A efectos de este Decreto, y en correspondencia con la anterior normativa, se comprenden las “vías no formales de formación” como los procesos formativos que no conducen a acreditaciones oficiales. Y se recoge el modo específico cómo se deben justificar las competencias adquiridas a través de vías no formales de formación:

Para las competencias profesionales adquiridas a través de vías no formales de formación, la justificación se realizará mediante documento que acredite que el aspirante posee formación relacionada con las unidades de competencia que se pretendan acreditar, en el que consten los contenidos y las horas de formación (art. 12.2).

Además, en esta normativa se recoge la necesidad de información y asesoramiento de los potenciales candidatos durante todo lo procedimiento, lo que se hizo frente mediante la creación del “Programa Acredita_T” (2009) para la formación de asesores, evaluadores y orientadores (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

En el caso de la juventud, debemos resaltar que desde esta norma también se contempla que los jóvenes trabajadores becarios o voluntarios puedan acreditar su experiencia laboral con una certificación de la organización donde consten las actividades y funciones que se han efectuado, el año en el que se hayan realizado y el número total de horas dedicadas (art. 12.1).

De especial mención es que la responsabilidad del establecimiento de las distintas convocatorias para la acreditación de las competencias profesionales es potestad de las distintas Comunidades Autónomas, existiendo normalmente una entidad o institución que se encarga propiamente de estos procedimientos (por ejemplo en la Comunidad Autónoma de Galicia, el *Instituto Galego das Cualificacións*). Como es visible, los procedimientos de validación en España están siendo principalmente dirigidos por las Administraciones Públicas, siendo el rol del sector privado casi de asesoramiento, además estos informan y asesoran a los individuos de las convocatorias de validación (Álvarez, 2014).

En general, se han puesto en marcha diferentes convocatorias basadas en las diferentes familias profesionales que componen el Catálogo Nacional de las Cualificaciones para la acreditación de las competencias profesionales a través de la experiencia laboral o vías

no formales de formación. Tomando como referencia los datos del último Inventario sobre validación en España, entre 2007 y 2016, se han beneficiado un número superior a 130000 personas, existiendo un número bastante superior de plazas en las familias profesionales relativas a la Sanidad y a los Servicios socioculturales y a la comunidad (Carro, 2016).

Otros avances en materia de validación son el Real Decreto 1147/2911 (BOE, núm. 182, 30/07/2011) que posibilita el acceso a los ciclos formativos de grado medio y superior a través de exámenes de acceso. Asimismo, una novedad es la exención parcial o total de módulos profesionales en centros de trabajo con la acreditación de la experiencia laboral de un año relacionada con los estudios profesionales. En cuanto al ámbito universitario, un progreso en relación al aprendizaje no formal se presenta en el Real Decreto 412/2014 (BOE, núm. 138, 07/06/2014) en el que se permite acceder a la universidad a las personas entre 25 y 45 años con exámenes de acceso. Igualmente, se contempla la posibilidad de entrar a la universidad a los mayores de 40 con la acreditación de la experiencia laboral a través de los criterios que las universidades consideren oportunos, en los que siempre ha de incluirse la realización de una entrevista personal con el candidato.

2.2 El presente y el futuro de la validación en España

En general, la validación (entendida como los procedimientos de evaluación y acreditación de este tipo de competencias) se han llevado a cabo de manera progresiva a la vez que desigual en España. Un hecho que permitió que se creara una Comisión interministerial formada por el Ministro de Educación y el Ministro de Empleo para evaluar y monitorear el proceso de validación (Álvarez, 2014). Derivada de esta Orden el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) recopiló datos sobre el procedimiento de validación acorde al Real Decreto 1224/2009, finalizando con la publicación “Datos recogidos sobre el procedimiento de reconocimiento de competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia laboral”.

De sus conclusiones puede extraerse que los solicitantes de estos procedimientos son, en su mayoría, personas con estudios primarios o secundarios (58%), utilizándose métodos y pruebas para la evaluación tales que la entrevista profesional estructurada, las pruebas estandarizadas, la simulación en las actividades profesionales, y residualmente la observación en el puesto de trabajo. Igualmente, se evidencia una mayoría de plazas y convocatorias en las Comunidades Autónomas de Andalucía (abarcando este territorio la mayoría de los usuarios de la validación), seguida de Cataluña, Galicia, Castilla La Mancha y el País Vasco. En cuanto a los resultados principales, se desprende que la mayoría de los candidatos demostraron tener

una cualificación completa, seguida por los solicitantes de certificado de profesionalidad, y con mucha diferencia los que demostraron tener competencia en alguna de las unidades de competencia, o los solicitantes de convalidación de módulos profesionales.

Complementando estos datos con los relativos al último Inventario de validación del aprendizaje no formal e informal en España (Carro, 2016), podemos hablar de una serie de limitaciones en los procedimientos de validación:

- Primero, el escaso uso de estos procesos por parte de colectivos como los migrantes, debido a la carencia de documentos oficiales sobre el nivel educativo, o contratos oficiales de trabajo; o las personas con diversidad funcional escasamente representados como usuarios de la validación.
- Segundo, la experiencia profesional no demostrable a través de contratos. También podemos encontrar que algunos cursos o actividades formativas de carácter no formal no sean aceptadas para la validación si no se adaptan al tiempo mínimo de formación requerido.

Por último, aunque la validación en España está siendo dirigida por la Administración Pública, podemos hablar de otras iniciativas que se han llevado a cabo lideradas por el sector privado con el objetivo de que los trabajadores acrediten sus competencias profesionales en determinadas unidades de competencia (véase Álvarez, 2014). En el caso del Tercer Sector destaca el “*Proyecto Reconoce*” (Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España, 2015) dirigido a reconocer las competencias adquiridas por los jóvenes a través del voluntariado y así poder mejorar su empleabilidad.

Con todo, las aspiraciones de mejora para la validación de la educación no formal son muchas en nuestro país y atienden innegablemente a una mejora difusión de estas iniciativas, sobre todo, en relación a los colectivos con más desventajas, el aumento de las convocatorias para la acreditación de competencias y, por lo tanto, del personal implicado en estas acciones (asesores, evaluadores y orientadores), así como la constitución de buenas prácticas e iniciativas para la evaluación del aprendizaje no formal.

Conclusiones

La validación del aprendizaje no formal e informal se ha convertido en una prioridad en el panorama europeo ya que de ella depende, en términos de justicia social, que todas las personas vean reconocidas sus competencias independientemente del modo de adquisición y, por lo tanto, hace el aprendizaje visible. Asimismo, la validación en relación a la empleabilidad, se vuelve un procedimiento fundamental en cuanto a que finaliza con la certificación de las

competencias profesionales, permitiendo que los individuos dispongan de las cualificaciones necesarias para la inserción y la movilidad laboral. En el ámbito nacional, la validación de la educación no formal se ha realizado de manera progresiva y a la par del desarrollo e implementación del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, viéndose limitado su uso a determinadas convocatorias para la acreditación de competencias profesionales lideradas por las Comunidades Autónomas. Aunque podemos hablar de un desarrollo progresivo, son numerosas las evidencias legislativas que proporcionan un marco básico para reconocer la experiencia laboral y los aprendizajes no formales como vía de acceso a la educación formal, siendo el caso de la formación profesional y a los estudios universitarios.

No obstante, deben realizarse mejoras en estos procedimientos, ampliando el número de convocatorias e incidiendo en la difusión de estas iniciativas en los potenciales usuarios que pueden tener más desventajas como son las personas sin cualificación, con diversidad funcional o los migrantes. Asimismo, deben incentivarse las iniciativas privadas a través de un mayor compromiso entre todos los agentes sociales y productivos implicados en la validación, una propuesta al respecto sería la creación de una red o entidad que proporcionara soporte y orientación a las iniciativas que se lleven a cabo en el sector privado. Por último, no debemos olvidarnos del colectivo de jóvenes que, en el ámbito nacional, están afrontando una de las tasas de desempleo más altas de los últimos años. Como se ha evidenciado en el contexto europeo, son constatables los beneficios que el aprendizaje no formal tiene para este grupo ya que su implicación en estas acciones (voluntariado, movilidad, cursos, etc.) aumenta su inserción social y empleabilidad. De esta manera, uno de los colectivos prioritarios para la validación deben ser los jóvenes, incentivándose el número de iniciativas y experiencias desde el Tercer Sector y en general desde la educación no formal, puesto que se ha demostrado que estas acciones están más conectadas con sus intereses y motivaciones. Para su efectividad, las conferencias y seminarios que puedan llevarse a cabo en el seno de redes de asociaciones y de otros actores sociales implicados en el proceso, serán el escenario idóneo para hacer realidad que las competencias adquiridas a través de la educación no formal se evalúen y acrediten con criterios válidos y fiables, esto es, con indicadores que garanticen la calidad de estos procedimientos.

Referencias

Allen, J., & van der Velden, R. (Eds.). (2011). *The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Challenges for Higher Education*. Nueva York: Springer.

- Álvarez, N. (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning. Country report Spain*. Luxemburgo: CEDEFOP.
- Bjornavold, J. (2000). *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Tesalónica: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.
- Bjornavold, J., & Le Mouillour, I. (2009). Learning outcomes in validation and credit systems. *European journal of vocational training*, 48(3), 27-47.
- Carro, L. (2016). *2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning. Country report Spain*. Luxemburgo: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.
- 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 Oficiales de la Unión Europea.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2017). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea.
- Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001a). *Comunicación de la Comisión. Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas: Autor.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001b). *Libro blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea. (2017). *Employment and Social Developments in Europe. Annual Review 2017*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea.
- Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España. (2015). *Reconoce. La situación del voluntariado juvenil ante el empleo: competencias y empleabilidad*. Valencia: Autor.
- Consejo de la Juventud de España. (2013). *Documento político para el reconocimiento de la educación no formal*. Recuperado de <http://www.cje.org/descargas/cje4940.pdf>
- Consejo de la Unión Europea. (2004). *Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del*

- Consejo sobre los Principios europeos comunes para la determinación y la convalidación de la educación no formal e informal.* Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2012). *Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal.* Bruselas: Autor.
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Conclusiones de la Presidencia.* Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Damesin, R., Fayolle, J., y Fleury, N. (2012). *Agentes, prácticas y desafíos del NFIL así como su validación en Europa.* Recuperado de https://www.etuc.org/IMG/pdf/ES_-_NFIL_Rapport_de_Synthese_FINAL.pdf
- Foro Europeo de la Juventud. (2011). *Revised Policy Paper on Non-Formal Education: A Framework for indicating and assuring quality.* Bruselas: Autor.
- Medina, O, y Sanz, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, 348, 253-281.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Datos recogidos sobre el procedimiento de reconocimiento de competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia laboral.* Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2004). *Proyecto ERA 03. Evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales (Proyecto Experimental).* Madrid: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal.* Hamburgo, Alemania: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la vida.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Global Inventory of Regional and National Qualifications Framework. Volume I.* Hamburgo, Alemania: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la vida.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (1996). *The Knowledge-based Economy.* París: Autor.
- Werquin, P. (2008). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy? *Lifelong Learning in Europe*, 3, 142-149.

Gestión emocional en organizaciones sociolaborales: el dueto inteligencia emocional (ie) y liderazgo

M^a ESTHER OLVEIRA OLVEIRA Y M^a DEL CARMEN GUTIÉRREZ MOAR

Universidade de Santiago de Compostela - España

1. Introducción

El razonamiento deductivo es un argumento donde la conclusión se infiere necesariamente de las premisas. Este es nuestro punto de partida para generar la estructura de nuestra aportación. La idea principal que se enuncia en el título es «la gestión emocional de las organizaciones» para a continuación explicar su desarrollo a través de los epígrafes que configuran el contenido a tratar.

Entendemos que la gestión emocional de las organizaciones no es más que el uso inteligente de las emociones y los sentimientos de las personas y grupos hacia el desarrollo humano y organizativo enfocado al éxito personal, profesional y laboral.

Es ahora, cuando presentamos las premisas del razonamiento a seguir: Iniciamos recorrido con los principales modelos y concepto de IE desde 1990 hasta la actualidad; en segundo lugar, nos ocupamos del liderazgo especificando que la IE es uno de los grandes componentes del mismo, que características posee un líder emocional y los seis estilos de liderazgo que tienen su origen en la IE; el tercer epígrafe se centra en el dueto Inteligencia Emocional (IE) y Liderazgo para establecer que significa el «liderazgo emocional» en las organizaciones. Y, por último, con las conclusiones, que se derivan de las premisas destacamos las ideas clave que cierran el círculo deductivo.

2. Modelos y concepto de inteligencia emocional (IE)

El origen del vocablo Inteligencia Emocional (IE) se debe a Peter Salovey y John Mayer al publicar en 1990 el artículo titulado Emotional Intelligence (Salovey y Mayer, 1990) Estos autores la definen como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, [...] para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; [...] para comprender emociones y el conocimiento emocional y [...] para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 4). El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1990) se basa según Fernández Berrocal y Extremera (2005, p. 67) en el “uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento” así como la relación que se mantiene con el ambiente.

La fama y conocimiento mundial, del concepto IE vino de la mano de Daniel Goleman con su libro *Inteligencia Emocional* (1997) el cual se convirtió rápidamente en un *bestseller*. Es un modelo mixto que define la IE como un conjunto de rasgos de personalidad. Para Danvila del Valle y Sastre (2010, p. 108) Goleman define la IE como cualquier característica deseable de carácter personal que no está representada por la inteligencia cognitiva, estableciendo, por tanto, dos categorías de inteligencia, cognitiva y emocional. Hoy sabemos que ambas son complementarias porque conocimiento y emociones se interrelacionan, y explican los distintos niveles de éxito en diversos ámbitos de la vida (personal, educativo, social, profesional, ...). Plantea la vinculación entre el Coeficiente Intelectual (CI) y el Coeficiente Emocional (CE) en un porcentaje de 20% para el CI y el 80% para el CE. En síntesis, Goleman identifica que la IE es la capacidad de reconocer emociones y sentimientos propios y ajenos, de automotivarnos y motivar así como, manejar adecuadamente las relaciones sociales para conducir las hacia un resultado positivo.

Desde la teoría de las «Inteligencias Múltiples» Gardner (1993) conceptualiza la inteligencia como la habilidad necesaria para resolver un problema o elaborar productos importantes en un contexto sociocultural. Este autor rompe con el esquema tradicional de la inteligencia dándole un significado nuevo al referirse con él a una amplia variedad de capacidades humanas (lingüística, musical, lógico-matemática, cenestésico-corporal, espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalística. Años más tarde, Gardner (2000) habla también de las inteligencias moral y existencial).

Howard Gardner (1993, p. 301), define la IE como El potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas.

Otro modelo de IE mixto es el generado por Bar-On (2006) compuesto por los componentes siguientes: intrapersonal, interpersonal, el estado de ánimo en general, la adaptabilidad y el manejo del estrés. Bar-On (2014) define la IE como el conjunto de competencias, herramientas y comportamientos emocionales y sociales, que determinan cómo de bien percibimos, entendemos y controlamos nuestras emociones. Y todas estas competencias, herramientas y comportamientos nos ayudan a entender cómo se sienten los demás y cómo relacionarnos con ellos, además de hacer frente a obligaciones, desafíos y presión diarios. Se resume en una aportación más sencilla: tener las emociones trabajando a favor y no en contra.

El modelo de las competencias emocionales de Bisquerra (2003) y Bisquerra y Pérez (2007) las define como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes

precisos para tomar conciencia, comprender, expresar y regular apropiadamente nuestro mundo emocional en el ámbito personal, social y laboral promoviendo ampliamente nuestro bienestar. Este paradigma está compuesto por cinco elementos: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

3. Sobre el liderazgo: ser líder y el liderazgo emocional

La relación entre herencia y ambiente o entre determinación genética y el aprendizaje también deja marcas en la IE cuando preguntamos si es innata o adquirida a lo largo del tiempo. Aunque podamos indicar que hay una base genética es concluyente la influencia de nuestras vivencias personales y la interacción con el entorno (Goleman, 1998). En conclusión, la IE se reconoce como una competencia flexible, que se enseña y se aprende por lo que se desarrolla con independencia de lo que los genes puedan dictaminar.

Desarrollar el CE depende de la actitud²⁸ de la persona, es decir, si quiere desarrollar su IE, decide hacerlo y actúa para aumentar las probabilidades reales de logro. Hoy también se habla de la importancia de las aptitudes²⁹ emocionales para ser más eficiente (hacer las cosas bien con el máximo rendimiento empleando los mínimos recursos aumentando la productividad), eficaz (cumplir con los objetivos propuestos, es decir, la capacidad de hacer algo), e incluso obtener un alto nivel de bienestar tanto a nivel individual como grupal y/u organizacional.

La IE es uno de los grandes componentes del liderazgo, porque la gestión emocional empieza a ser un «valor» para alcanzar el éxito en la vida personal y profesional. Las personas que poseen un alto CE son más positivas y alcanzan altos estándares de desempeño personal y en el trabajo elevando tanto su satisfacción vital como la laboral.

La IE es la habilidad de los individuos para lidiar con las emociones en cuatro áreas: Valorar y expresar las emociones propias, reconocer y valorar las emociones de los otros, regular las propias emociones y usar las emociones para facilitar el desempeño laboral.

La importancia del liderazgo reside en ser un proceso vital para la supervivencia de cualquier organización³⁰. El liderazgo organizacional es el rol interpersonal que ejercen los jefes para dirigir, motivar y guiar al personal que tienen a su cargo. Así, la unión de la IE y el liderazgo empodera a los líderes con CE para ejercer un liderazgo efectivo alcanzando sus objetivos o metas.

²⁸ Actitud: Forma de encarar las situaciones que se nos presentan.

²⁹ Aptitud: Capacidad que tiene una persona para hacer algo.

³⁰ A lo largo del texto hemos de entender que el liderazgo acontece en Organizaciones, instituciones o empresas.

Las características de un buen líder con IE son (Ver Tabla 1) las siguientes:

Tabla 1: Habilidades y actitudes de un buen líder.

Características de un buen líder
Capacidad comunicativa y espíritu de diálogo.
Guía a su equipo, inspira, contagia e ilusiona.
Inspira confianza, respeto y despierta entusiasmo.
Habla en plural: «Nosotros».
Predica con el ejemplo de igualdad y solidaridad.
Dice qué, cómo y por qué hacer las cosas.
Resuelve los problemas.
Delega, coopera y coordina.
Enseña cómo hacer.
Piensa en los procedimientos y resultados así como en las personas.

Fuente: Instituto Europeo de Posgrado (2013, p. 4).

Los líderes con IE acompañan al equipo movilizando lo mejor de cada persona, ejerciendo una influencia personal, desarrollando un poder horizontal, buscando sinergias, energías, potencialidades y generando actividades grupales, para alcanzar un objetivo o meta común a fin de transformar tanto la organización como a las personas que colaboran con él o ella.

Los principales rasgos que se han identificado en los líderes con IE como gestores del cambio atienden a cuatro dimensiones: Conciencia de uno mismo³¹, autogestión³², conciencia social³³ y gestión de las relaciones³⁴.

³¹ Son personas sinceras y auténticas, porque hablan de sus emociones y expresan con convicción la visión que les guía. Reconocen sus fortalezas y debilidades, por ello admiten de buen grado la crítica y el feedback (retroalimentación) constructivo.

³² Posee autocontrol lo que les otorga serenidad y lucidez para afrontar situaciones críticas y estresantes. Son transparentes al expresar sinceramente sus afectos, emociones, sentimientos, creencias y acciones. Esto asienta su integridad e inspira confianza y credibilidad en el equipo. Son personas optimistas, flexibles, pragmáticas, eficaces, aprovechan y crean oportunidades, etc.

³³ Líderes empáticos que conectan con su equipo y otras personas. Además junto a todos ellos van sus afectos, emociones, sentimientos, creencias y acciones. Saben escuchar activamente y con atención a fin de comprender la perspectiva ajena. Esta conciencia social les ayuda a detectar las relaciones de poder, comprender los vínculos sociales que subyacen y configuran la organización.

³⁴ Inspiran a otros, movilizan a empleados hacia un objetivo/una meta compartidos. Es capaz de adaptarse a los interlocutores. Busca rodearse de personas que generen redes de apoyo para llevar a la práctica los objetivos y

Los seis estilos de liderazgo que tienen su origen en la IE (Goleman 2000, 2004, 2005 y 2013) se refieren a las formas de ejercer la gerencia en un grupo o en una organización. Utilizan seis estilos de liderazgo, pero sólo cuatro tienen un efecto positivo en el clima laboral y en el logro de procedimientos y resultados. Estos son: **Estilo coercitivo o autoritario («Haz lo que te digo»)**: Anula el clima positivo de una organización, no hay flexibilidad porque la toma de decisiones es vertical. Mata el sentido de compromiso y de responsabilidad de las personas así como el sistema de recompensas personales y sociales (satisfacción y refuerzo motivacional). Estilo que nunca debería ser implantado, pero de no ser posible, tendría que usarse con cautela extrema, como es el caso de una adquisición hostil para romper hábitos de negocio erróneo y renacer, en situaciones de emergencia (terremotos, ciclones incendios,...), con empleados problemáticos con quienes ha fallado otras actuaciones; **estilo orientativo o visionario («Ven conmigo»)**: Es altamente claro y eficaz, impulsa un buen clima y motiva al empleado; aclara cómo el trabajo realizado se ajusta a la misión³⁵, visión³⁶ y los valores³⁷ de la organización; los trabajadores entienden que su labor profesional importa y por qué; maximiza el compromiso hacia objetivos/metas y la planificación estratégica de la organización, brinda feedback (retroalimentación) sobre desempeño -positivo o negativo- ajustándolo a si favorece o no la relación con la misión, visión y valores. Los estándares para el éxito y las recompensas son claros para todos. Gran impacto sobre la flexibilidad pues este líder da gran libertad de acción al equipo para que generen sus propios medios innovadores y experimenten y asuman riesgos controlados.

Suele funcionar bien en casi cualquier situación de negocio, pero es muy eficaz cuando la organización va a la deriva. Un líder orientativo reconduce el curso de la acción presentando la misión, visión y valores renovados a corto, medio y largo plazo.

metas.

³⁵ Cuál es nuestra labor o actividad en el mercado. Se completa con la referencia al público al que va dirigido y con la singularidad, particularidad o factor diferencial, mediante la cual se desarrolla la labor o actividad. Responde a las preguntas: ¿Qué hacemos?, ¿cuál es nuestro negocio?, ¿a qué nos dedicamos?, ¿cuál es nuestra razón de ser?, ¿quiénes son nuestro público objetivo?, ¿cuál es nuestro ámbito geográfico de acción?, ¿cuál es nuestra ventaja competitiva?, ¿qué nos diferencia de nuestros competidores? Recuperado en <http://robertoespinosa.es/2012/10/14/como-definir-mision-vision-y-valores-en-la-empresa/>

³⁶ Define las metas a conseguir en el futuro. Estas tienen que ser realistas y alcanzables, puesto que la propuesta de visión tiene un carácter inspirador y motivador. Para la definición de la visión se responderá a: ¿Qué quiero lograr?, ¿dónde quiero estar en el futuro?, ¿para quién lo haré?, ¿ampliaré mi zona de actuación? Recuperado en <http://robertoespinosa.es/2012/10/14/como-definir-mision-vision-y-valores-en-la-empresa/>

³⁷ Son principios éticos sobre los que se asienta la cultura organizacional, permiten crear pautas de comportamiento. Los valores, son la personalidad de la organización (valores corporativos) y tienen que plasmar la realidad. Es recomendable formular seis o siete, si no perderemos credibilidad. Responden a: ¿Cómo somos?, ¿en qué creemos? Recuperado en <http://robertoespinosa.es/2012/10/14/como-definir-mision-vision-y-valores-en-la-empresa/>

Este enfoque no es idóneo si se trabaja con equipos de expertos o pares que tienen más experiencia que el líder. Otra restricción surge cuando un ejecutivo tratando de ser orientativo se vuelve arrogante, ya que podría socavar el espíritu igualitario de un equipo eficaz; **estilo afiliativo («Las personas son lo primero»)**: Su base es mantener contentos a los empleados/as desde la armonía grupal. El líder gestiona desde la creación de vínculos emotivos fuertes lo que garantiza una elevada lealtad, los espacios de comunicación positiva facilitan compartir inspiración e ideas desde la flexibilidad entre la innovación y los asunción de riesgos. Los empleados tienen libertad de hacer su trabajo en la forma que creen más eficaz. El reconocimiento y la recompensa se ejecutan a través del feedback positivo preferentemente en el lugar de trabajo, porque las palabras positivas del líder son muy motivadoras. Se construye un alto sentido de pertenencia al grupo y a la organización. Junto a la atención de las emociones del equipo, el líder afiliativo debe expresar sus emociones en público. El impacto positivo del estilo afiliativo lo convierte en un enfoque adecuado para casi todo tipo de situaciones, pero los líderes deberían emplearlo especialmente si intentan construir armonía en el equipo, aumentar la moral, mejorar la comunicación o reparar la confianza quebrada.

No debe ser utilizado de forma única porque puede conducir al fracaso ya que no se orienta hacia los resultados. Debe ir combinado con la acción del líder orientativo que formula una visión, fijan estándares y permiten a la gente conocer la forma en que su trabajo favorece las metas del grupo u organización; **estilo democrático o participativo («Votemos»)**: Invierte tiempo en obtener ideas y acuerdos de todos/as en el equipo, construye confianza, respeto y compromiso al dejar que los trabajadores tengan el derecho a opinar en la toma de decisiones que afectan al logro de metas y a cómo realizan su trabajo. Desde liderazgo democrático se impulsa la flexibilidad y la responsabilidad escuchando las preocupaciones de los empleados manteniendo su moral en alto. Finalmente, para evaluar el éxito, las personas que operan en un sistema democrático de liderazgo son muy realistas acerca de qué puede o no ser logrado. Son inconvenientes del estilo democrático que la programación de reuniones y el tiempo invertido en ellas sean interminables en aras de lograr el consenso. Este estilo tiene menos sentido cuando los empleados/as no son competentes o no están lo suficientemente informados para ofrecer consejos adecuados a la situación de la organización. Y por último recordar, que es un error intentar construir consenso en tiempos de crisis. Este enfoque es ideal si es el líder el que no está seguro sobre qué dirección seguir por lo que necesita ideas y consejos del equipo o si la visión del líder es fuerte, el estilo democrático, funciona apropiadamente para generar ideas frescas para ejecutarla; **estilo ejemplar o timonel («Haz como yo»)**: Tiene lugar en el propio repertorio de respuesta del líder, por lo que convendría

usarlo en contadas ocasiones. Los patrones de desempeño son extremadamente altos y ejemplificados por el líder. La ejecución es rápida y bajo sus niveles de perfección individual hacia los que forman el equipo. Cada persona se clasifica según su grado de desempeño y el nivel de demanda puede incrementarse y, si no llegan a estar a la altura deseada, son reemplazados con quienes puedan hacerlo a su gusto. Esta tensión destruye el clima organizacional, institucional o empresarial porque los trabajadores se sienten agobiados por las exigencias de excelencia del líder hace decaer su moral. Las orientaciones para el trabajo están claras en la mente del líder, pero no siempre las establece claramente, por lo que deben adivinar lo que el líder quiere. Los empleados sienten que el líder no confía en ellas para trabajar. La flexibilidad y responsabilidad se evaporan; el trabajo se vuelve rutinario y aburrido. En cuanto a las recompensas, el líder no manifiesta feedback sobre cómo lo están haciendo las personas. Finalmente, el compromiso cae porque las personas no tienen idea de cómo su esfuerzo encaja dentro de lo que el líder desea; **Estilo formativo, capacitador o coach («Inténtalo»)**: Instan a los empleados/as a establecer metas de desarrollo a largo plazo ayudándoles a pensar un plan para alcanzarlas. Llegan a acuerdos con sus empleados sobre su rol y responsabilidad a la hora de ejecutar las acciones de desarrollo, y les brindan instrucción y feedback. Son excelentes en delegar; dan a los empleados asignaciones desafiantes, aunque eso signifique que las tareas no serán cumplidas prontamente. Líderes dispuestos a soportar fallas de corto plazo si ello favorece el aprendizaje de largo plazo.

Cuanto más estilos exhiba un líder, mejor, porque el entorno laboral donde se desarrollan los negocios está continuamente cambiando y un líder debe responder de igual forma. La tendencia a primar es dominar cuatro o más estilos (orientativo, democrático, afiliativo y formativo) pues se centran en mejorar el clima y el desempeño de los negocios posibles. En general, la clave es la utilización de cada estilo según el momento, la ocasión, las personas, la tarea, el objetivo/la meta a lograr y la situación de la organización.

Pocos líderes poseen los seis estilos en su repertorio. Pero, los líderes eficaces cambian flexiblemente entre los estilos de liderazgo ya que deben ser sensibles al impacto que tienen sobre los otros y a ajustar sus estilos para obtener los mejores resultados y productos.

En el establecimiento de un liderazgo emocional cabe decir que no es tanto lo que hace el líder, sino el modo en que lo hace. No es tanto lo que dice sino el modo en que lo dice. Es un «*mandar con el corazón*» para obtener resultados excelentes.

Las competencias que debe tener un líder emocionalmente inteligente son: autoconciencia, autorregulación o autocontrol, motivación de logro, empatía y capacidad social (Ver Anexos. Tabla 2).

4. Duetto inteligencia emocional (IE) y liderazgo en las organizaciones sociolaborales

La IE desde 1990 ha ido cobrando presencia en distintos ámbitos: educativo y académico, deportivo, sociocultural, laboral, etc. demostrando su contribución para lograr una mayor eficiencia y eficacia de los individuos y organizaciones. En definitiva, es un concepto clave para lograr el éxito y, a su vez, facilita que una persona sea un buen líder en una organización, institución, empresa o compañía.

Las organizaciones competitivas se mantienen en la búsqueda de nuevos conocimientos a través del aprendizaje organizacional, para aumentar las capacidades centradas en el aprender a resolver conflictos con efectividad, generar cohesión e identidad en el seno de la organización. En este sentido, la IE se puede enseñar y aprender para incorporar las competencias emocionales del individuo, (liderazgo emocional) con el fin de mejorar el desempeño personal y sociolaboral grupal en tiempos de constantes cambios organizacionales.

Las emociones están vivas en el mundo organizacional, es decir, los profesionales muestran, canalizan y expresan sus emociones en relación con las reglas y normas de cualquier organización. La *gestión emocional* se está convirtiendo en una aptitud más a desarrollar en las organizaciones con la implantación del liderazgo emocional que busca:

- Mejorar de los procesos comunicativos entre diferentes grupos de interés o stakeholders (empleados, clientes, proveedores, propietarios o accionistas y sociedad). Genera una comunicación más abierta y fortalecedora de la confianza entre los participantes ya que el líder emocional sabe qué, cuando y cómo decir las cosas.
- Crear un clima laboral cooperativo y colaborativo gracias a la consecución de relaciones intra e interpersonales entre los miembros de cada equipo y entre los equipos técnicos.
- Fomento de una cultura organizacional, conjunto de normas, hábitos y valores, que practican los individuos de una organización, basada en las competencias emocionales.
- Potenciar la motivación intrínseca y de logro de los trabajadores como facilitador del compromiso personal y desempeño profesional con gran nivel de responsabilidad y autonomía.

- Ver el desarrollo del capital humano y emocional como una ventaja competitiva en las organizaciones sociolaborales y empresariales. Es un recurso que hay que cuidar a través de planes de formación, desarrollo e inventivos. Se basa en el «saber hacer» las cosas mejor que los competidores para proveer bienestar y seguridad entre sus colaboradores.
- Reforzar las relaciones de poder horizontales y el empoderamiento (empowerment) desde el liderazgo emocional.
- Buscar la flexibilidad y adaptabilidad a los procesos de cambio en las organizaciones sociolaborales y empresariales.
- Crear espacios para la tolerancia ante las presiones y frustraciones personales y profesionales.
- Ver la empatía e inteligencia social como potenciadores del aprendizaje colaborativo y cooperativo.
- Generar actitudes de compromiso hacia el marketing con causa, la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) y la Responsabilidad Social Empresarial (RSE).
- Incrementar la eficacia y eficiencia de los implicados en aras a elevar la rentabilidad organizacional.
- Presencia de la IE en los Departamentos de Recursos Humanos (RRHH) y en la administración del personal de las organizaciones, es decir, implica tener en cuenta las competencias emocionales en la selección, contratación, formación, desarrollo y evaluación del capital humano.
- Ver el bienestar emocional como potenciador de un buen clima organizacional entre sus colaboradores (equipo).
- Reducir las bajas y estrés laborales.
- Defender una perspectiva organizacional emocionalmente sostenible hará que las competencias emocionales sean vitales y más visibles en la selección, contratación, formación, desarrollo y evaluación de personal así como en la estimación de la promoción de los RRHH en las organizaciones.

5. Conclusiones

Las ideas clave del contenido son las siguientes:

- Las competencias emocionales (conciencia de uno mismo, motivación, autocontrol, empatía y capacidad de relacionarse) sirven como modelo de gestión de los recursos humanos en numerosas organizaciones.
- Hoy el liderazgo en las organizaciones se concibe como una herramienta para la construcción de subjetividades, para el logro de niveles adecuados de productividad, desempeño, bienestar, y ciudadanía.
- La IE es una parte fundamental del desarrollo de competencias de liderazgo. Es el uso de la IE una fuerza impulsora de la armonía grupal.
- Los responsables de gestionar personas tienen la obligación de liderar emocionalmente, porque el verdadero líder debe contar con competencias emocionales para conseguir que sus equipos se conviertan en grupos de alto rendimiento, competitivos e innovadores.
- Hay seis tipos de liderazgo desde la perspectiva de la IE (coercitivo; orientativo; afiliativo; democrático; ejemplar y formativo) que el líder debe gestionar adecuadamente porque son situacionales, es decir, el momento, la ocasión, las personas, la/s tarea/s, el objetivo/la meta a lograr y el contexto de la organización obligaran a elegir un estilo.
- Si las emociones están vivas en el mundo organizacional su gestión desde el liderazgo emocional significará la presencia de organizaciones más horizontales y centradas en las personas y los equipos.

Referencias

- Baena, G. (Coord.) (2006). *Seguridad Humana y Capital emocional*. México, D. F.: Metadata, Consultoría y Servicios de Comunicación S. C. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/49C837E595FE108C05257D0E0024026A/\\$FILE/capital_emocional.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/49C837E595FE108C05257D0E0024026A/$FILE/capital_emocional.pdf)
- Bar-on, R. (2006). The Bar-On model of Emotional Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

- Bar-on, R. (2014). Entrevista al Dr. Reuven Bar-On experto en Inteligencia Emocional. Recuperado de <http://www.lauracoaching.com/entrevista-al-dr-reuven-bar-on-experto-en-inteligencia-emocional/>
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://www.rerce.es/>
- Cerrón, N. (2013). Inteligencia emocional y liderazgo, una relación necesaria. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 71-76.
- Danvila, I. y Sastre, M. A. (2010). Inteligencia Emocional: Una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 16(6), 110-125.
- García, M. y Giménez-mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todo estudiante debería aprender*. Barcelona: Paidós.
- Goleman. D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores.
- Goleman. D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores.
- Goleman. D. (2000). ¿Qué define a un líder? *Management Harvard Business Review*. Recuperado de <http://www.bikume.com/descargas/4/archivos/que-define-a-un-lider-goleman.pdf>
- Goleman, D. (2004). ¿Qué hace a un líder? *Harvard Business, Review. América Latina*. Recuperado de <https://capacitarparana.files.wordpress.com/2011/09/que-hace-a-un-lider-goleman.pdf>

- Goleman. D. (2005). *Liderazgo que logra resultados*. Harvard Business Review, 11(83), 109-122.
Recuperado de <http://ecob.scienceontheweb.net/liderazgo1.pdf>
- Goleman. D. (2013). *Liderazgo. El poder de la Inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- Gorroño, I. (2008). *El abordaje de las emociones en las organizaciones: luces y sombras*. Cuadernos de Relaciones Laborales, 26(2), 139-157.
- Gutiérrez, M^a C. (2016a). La educación afectivo-emocional como ámbito de educación presente a lo largo de la vida. En A. Rial, M. Valcarce Fernández y L. Rego Agraso (Coords.) *Actas de 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. 533-552). Santiago de Compostela: Campusnube. Servizo de Reprografía, edición e impresión dixital da USC.
- Gutiérrez, M^a C. (2016b). Las competencias afectivo-emocionales relevantes para la vida personal y profesional. En A. Rial, M. Valcarce Fernández y L. Rego Agraso (Coords.) *Actas de 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. 823-838). Santiago de Compostela: Campusnube. Servizo de Reprografía, edición e impresión dixital da USC.
- Gutiérrez, M^a C. y Gutiérrez, T. M^a (2012). Inteligencia Emocional (IE), liderazgo afectivo, capital emocional y empresa. En A. Rial (Ed.) y Otros *Actas do XIII Congreso Internacional de Galicia e norte de Portugal de Formación para o Trabalho "Mobilidade, Formación, Orientación e Emprego no Ámbito Transfronteirizo*. Celebrado en Santiago de Compostela el 14 y 15 de Julio de 2011 (pp. 785-792). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Greenberg, L. S (2015). *Emociones: Una guía interna, cuáles sigo y cuáles no*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Instituto Europeo de Posgrado (IEP) (2013). Liderazgo: Características de un Líder. Recuperado de http://campusiep.com/recursos/extra/recursos_aula/programa-habilidades/Motivacion_liderazgo/contenido/liderazgo_caracteristicas.pdf

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31) Nueva York: Basic Books.

Nájera, S. (2016). Liderazgo e Inteligencia emocional. *INNOVA Research Journal*, 1(1), 19-24.

Ponti, F. y CABAÑAS, B. (2004). Inteligencia emocional: La hora de la verdad. Lo que piensan los directivos españoles sobre la revolución en la inteligencia propuesta por Goleman. *Capital Humano*, 177, 78-80.

Romero, M. A. (2008). La Inteligencia Emocional: Abordaje teórico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 4, 73-76.

Ruiz, M. (2010). El líder al servicio de las emociones. *Capital Humano*, 241, 60-68. Recuperado de <http://pdfs.wke.es/9/0/7/7/pd0000049077.pdf>

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Anexos

Tabla 2: Componentes del liderazgo emocional.

Componente	Definición	Distintivos
Autoconciencia o autoconocimiento	Reconocer y entender las emociones, sentimientos y estados de ánimo e impulsos en primera persona y luego hacia los demás. Efectos de las emociones, sentimientos y estados de ánimo e impulsos en la toma de decisiones Fortalezas y debilidades.	Confianza en sí mismo. Autoevaluación realista del desempeño y saber pedir ayuda. Sentido del humor autocrítico.
Autorregulación o autocontrol	Control y redirección de emociones, sentimientos y estados de ánimo e impulsos. Que las emociones, sentimientos y estados de ánimo e impulsos no interfieran negativamente en las funciones y tareas que se realizan en el puesto de trabajo. Propensión a eliminar juicios y pensar antes de actuar.	Confiabilidad e integridad. Razonables y crean un clima de confianza y equidad. Apertura al cambio.
Motivación de logro	Pasión hacia el trabajo más allá del sueldo y el status. Logro de objetivos/metras con energía y persistencia.	Fuerte impulso de logro. Optimismo frente a la frustración y el fracaso. Compromiso con la organización, institución o empresa.
Empatía o conciencia social	Considerar las emociones, sentimientos y estados de ánimo e impulsos de los empleados para ser capaces de ver las cosas desde su perspectiva y, tomar decisiones inteligentes. Tratar a las personas atendiendo a sus emociones, sentimientos y estados de ánimo e impulsos.	Creación de equipos de trabajo. Consejeros, tutores y mentores. Velocidad de la globalización Sensibilidad intercultural. Necesidad de retener el talento. Servicio de atención a clientes y consumidores.
Gestión de las relaciones, sociabilidad o capacidades sociales	Tejer lazos y redes de ayuda en la organización, institución o empresa. Don para generar espacios comunes y despertar simpatía.	Liderar el cambio con efectividad. Habilidad para persuadir. Pericia para construir y liderar equipos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Goleman (2000, 2004, 2005 y 2013).

Competencias emocionales y selección de recursos humanos en el ámbito de la educación: el dueto del cambio

M^a DEL CARMEN GUTIÉRREZ MOAR Y M^a ESTHER OLVEIRA OLVEIRA

Universidade de Santiago de Compostela - España

1. Introducción

Al lado del perfil técnico se va viendo como relevante emplear la Inteligencia Emocional (IE) para contratar, promocionar y desarrollar a personas y grupos en el ámbito laboral. Desde las competencias emocionales personales y sociales podremos identificar como el docente fortalece su capacidad de respuesta en las organizaciones educativas. En definitiva, operativizar la IE ayuda a convivir con la dualidad razón y emoción, mente y corazón tanto en el desempeño personal como profesional.

El texto discursivo se divide en presentar los cinco elementos del modelo mixto de la IE elaborado por Daniel Goleman, los grandes rasgos de la Gestión de los Recursos Humanos por Competencias para la selección de candidatos/as; y algunas reflexiones sobre el dueto del cambio formado por las competencias emocionales y las exigencias de la selección de Recursos Humanos en el ámbito de la educación, así como las ideas clave que son ejes del contenido.

2. Competencias emocionales desde el modelo mixto de goleman

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.

Entendemos por competencia la “capacidad de las personas para responder satisfactoriamente a las demandas de un contexto real, poniendo en marcha comportamientos holísticos y globales que incluyen la dimensión cognitiva, los procedimientos, las actitudes, los valores y las emociones” (Mérida Serrano, 2013, p. 188).

Desde esta conceptualización general que ya reconoce las emociones como un elemento relevante de la competencia nos ocupamos de identificar que la «competencia emocional» se define como “una capacidad adquirida basada en la IE³⁸ para dar lugar a un desempeño [personal]³⁹ y laboral sobresaliente” (Goleman, 2000, p. 46).

³⁸ La IE se define como la habilidad del ser humano para atender y percibir los sentimientos propios y ajenos con la

La noción que defienden Bisquerra e Pérez (2007, p. 70) la reconoce como la “capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado”.

Las competencias emocionales en el ámbito de la educación sabemos que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, las relaciones inter e intrapersonales, la resolución pacífica de conflictos, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento del puesto de trabajo, una mejor adaptación al contexto sociocultural y laboral, un alto nivel de afrontamiento a los retos constantes que plantea la vida, etc. A la luz de estas ideas cualquier técnico debe desarrollar cinco niveles de funcionamiento humano para conseguir un buen nivel de ejecución en las competencias emocionales (Gutiérrez, 2016a y b):

1. **Dimensión intelectual o cognitiva del SABER:** Saber y aprender implica mantener la mente abierta al conocimiento desde la flexibilidad. Aprender durante toda la vida.
2. **Dimensión de la acción o el SABER HACER:** Competencias instrumentales para pasar de los conceptos a la acción, desarrollando habilidades necesarias para hacer bien nuestro trabajo.
3. **Dimensión motivacional que incita a la acción uniendo querer y poder hacer.** En el **QUERER HACER:** Se trata de factores de carácter interno (motivación por ser competente, e identificación con las tareas). Y externos (beneficios logrados.). Determinan que la persona se esfuerce o no por mostrar una competencia y **PODER HACER:** Factores individuales y situacionales. Alude a las potencialidades del sujeto y situacionalmente es el grado de favorabilidad del medio o los distintos grados de dificultad para mostrar un comportamiento dado.
4. **Dimensión emocional o relativa al SER y ESTAR:** Conocer nuestros afectos, emociones y sentimientos para relacionarnos mejor con nosotros mismos y los demás en multitud de contextos y situaciones.
5. **Dimensión socioemocional o SABER CONVIVIR:** Establecer buenas relaciones con los demás afrontando de un modo efectivo y adaptativo, las demandas de los distintos entornos sociales y laborales. La unión de afectos, emociones, valores y actitudes brindarán sentido y armonía a la vida social de las personas. Aprendemos a vivir en

finalidad de asimilarlos y comprenderlos junto a la destreza para motivarnos y de manejar bien las emociones, en primera persona y en nuestras relaciones con los demás.

³⁹ Incluido por nosotros en la cita.

comunidad siendo ciudadanos, solidarios, cooperativos, con conciencia de la responsabilidad y asumiendo el protagonismo social que nos toca vivir.

La construcción de las competencias emocionales hace referencia a nuestro grado de dominio tanto en el área socioeducativa como laboral en dos bloques interdependientes:

- a) **Relaciones intrapersonales** o la capacidad para estar en profundo contacto consigo mismo.
- b) **Relaciones interpersonales** son aquellas que facilitan que un individuo interactúe con otros y por tanto, entra en la vida de los demás al mismo tiempo que deja que otras personas entren en la suya.

Los modelos mixtos de IE reúnen habilidades cognitivas, destrezas, objetivos, rasgos de personalidad, aspectos motivacionales junto a las competencias emocionales y sociales. Destaca el modelo de Goleman, por ser el máximo exponente en difundir la IE, estableciendo habilidades de procesamiento de información que se ocupan de la potencialidad del ser humano para usar las destrezas inter e intrapersonales. Las competencias emocionales que determinan el CE⁴⁰ para Goleman (1997,1998 y 2000) son las siguientes:

a) Competencia Personal: Relaciones intrapersonales

- **Autoconciencia o autoconocimiento:** Conciencia de mis estados internos, intuiciones y recursos. Reconocimiento de los puntos fuertes y débiles.
 - Conciencia emocional: Reconocer las propias emociones y sus efectos.
 - Confianza en uno mismo. Tener una idea realista de las habilidades y destrezas así como una sólida confianza en uno mismo.
- **Autoestima:** Juicios de valor sobre uno mismo ligados fundamentalmente a la sensación de valer (ser capaz) y valer para alguien (ser valorado y apreciado por los demás).
 - Valoración de uno mismo.
 - Valoración de los demás hacia uno mismo.
- **Autocontrol:** Controlar nuestras emociones para evitar que ellas nos controlen a nosotros. **Autorregulación:** Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.
 - Autocontrol: Manejo de emociones e impulsos perjudiciales.
 - Confiabilidad: Honestidad e integridad.
 - Integridad: Aceptar la responsabilidad del desempeño personal

⁴⁰ Es el resultado de la medición de la capacidad del individuo de sentir, entender y controlar los estados anímicos propios y los de los demás.

- Adaptabilidad: Flexibilidad para afrontar el cambio.
- Innovación: Estar abierto y dispuesto a las ideas y enfoques novedosos así como a la búsqueda de la nueva información.
- **Automotivación:** Dirigir las emociones hacia un objetivo. Realizar cosas por uno mismo.
 - Motivación de logro: Esforzarse por mejorar hacia la excelencia.
 - Interés y compromiso: Defender las metas del grupo u organización, institución o empresa.
 - Iniciativa ante las oportunidades y los problemas.
 - Optimismo: Tenacidad para buscar el objetivo, pese a obstáculos y reveses.

b) Competencia Social. Relaciones interpersonales

- **Empatía:** Conciencia de las emociones, los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Ponerse en la «piel» o en los «zapatos» de los otros.
 - Comprender y desarrollar a los demás: Percibir las emociones y sentimientos ajenos e interesarse activamente.
 - Orientación hacia el servicio: Prever, reconocer y satisfacer las necesidades del cliente.
 - Aprovechar la diversidad: Cultivar oportunidades a través de diferentes tipos de personas.
 - Conciencia política: Interpretar las corrientes emocionales de grupos junto a sus relaciones de poder.
- **Habilidades sociales:** Ser una persona constructiva socialmente, que mantiene las reglas sociales y es confiable. Relaciones interpersonales emocionales amistosas y en las que nos sentimos bien. Generar respuestas deseables en los demás sin manipulación ni coacción.
 - Capacidad para inducir
 - 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.

El enfoque basado en competencias para selección de recursos humanos

La Gestión de los Recursos Humanos por Competencias es la que se ocupa de tener en cuenta los conocimientos, habilidades, actitudes e intereses de su capital humano. Este enfoque tiene para nuestro discurso dos orientaciones complementarias. En primer lugar, el enfoque de formación basado en competencias y en segundo lugar, el enfoque de competencias laborales. La vinculación entre ambos se asienta en proponer una reforma educativa que proporcione habilidades acordes con las demandas del mercado acercando el mundo formativo-educativo y el laboral a través del concepto de «empleabilidad»⁴¹.

El enfoque de formación basado en competencias implica un genuino giro copernicano de paradigma en educación, un cambio del rol docente de transmisor a tutor, que guía, facilita supervisa y orienta la enseñanza hacia la adquisición de competencias en los estudiantes, es decir una formación que busca asegurar en los discentes ser protagonistas de su vida (desarrollo humano) y de su proceso de aprendizaje hacia la calidad e idoneidad en el desempeño técnico-profesional futuro.

Para el Gobierno Vasco (2009) las razones por las que las políticas educativas se orientan al enfoque por competencias en la formación son las siguientes:

- a) Aumento del nivel de exigencias para integrarse en la sociedad del conocimiento.
- b) Incremento del nivel general de formación.
- c) La crisis permanente de los contenidos formativos. Quedan obsoletos ante el rápido avance del progreso científico-técnico y de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación junto a las nuevas circunstancias económico-sociales. Se mantiene una clara disposición al aprendizaje a lo largo de la vida.
- d) Orientación hacia la vida después de la escuela. Transferencia de los aprendizajes ante la gran diversidad de contextos.
- e) Cambio de paradigma educativo al centrarse en el aprendiz. Diferentes corrientes psicológicas y pedagógicas (conductismo, constructivismo, cultivo de la inteligencia emocional, etc.) acentúan la importancia de la efectividad, significación e integración de los aprendizajes.
- f) Equilibrio entre los métodos de gestión y la evaluación de resultados.

⁴¹ 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.

El enfoque de competencias laborales dentro del Sistema de Gestión de Recursos Humanos (RRHH) hace crecer la importancia del valor del capital humano en el mundo organizacional, institucional o empresarial 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.

Moreno, Pelayo y Vargas (2004) recogen, en términos generales, como principales ventajas de la gestión por competencias las siguientes:

1. Repercusión positiva en la organización del trabajo: todos saben qué se espera de cada cual y cómo hacerlo bien.
2. Mejora el clima laboral.
3. Facilita la agilidad y la flexibilidad a la hora de tomar decisiones en relación con las personas y los puestos de trabajo de manera que se puedan adaptar a las necesidades de la organización.
4. Favorece el desarrollo de equipos de trabajo centrándose básicamente en los factores de éxito.
5. Mayor capacidad de la organización para alcanzar nuevos retos y cambiar.
6. Se consigue un lenguaje común de entendimiento en la organización, institución o empresa que llega a todos.
7. Se logra un mayor índice de participación.
8. Incrementa la motivación del personal.
9. Contribuye a una mejora de los resultados (productos y servicios).

4. El dueto del cambio: competencias emocionales en la selección de recursos humanos en el ámbito de la educación

Cuando el Coeficiente Intelectual (CI) dejó de ser predictor del éxito en la vida (académica y profesional) se empezó a observar que realmente se necesita otro tipo de capacidades para lograr el éxito. Así hablamos de las competencias emocionales que

configuran el Coeficiente Emocional (CE). Goleman en 1998 reconocía la relación porcentual de ambos con el 20% para el CI y el 80% para el CE.

La correlación entre la inteligencia (Intelligence Quotient IQ) y la inteligencia emocional (Emotional Intelligence IE) queda demostrada a través de la investigación. Un ejemplo realizado a nivel mundial por The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations (2000)⁴², arrojó un resultado sorprendente sobre el peso de ambos coeficientes en el nivel de éxito (académico y profesional): El 23% se debe a las capacidades intelectuales y un 77% a las aptitudes emocionales.

Nuestro interés por la IE y las competencias que la desarrollan es lo que afirma Weisinger (2001, p. 17) cuando informa que hacer un uso intencional e inteligente de las emociones implica “que nuestras emociones trabajen para nosotros [sentir]⁴³, utilizándolas con el fin de que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento [actuar] y a pensar [razón] de manera que mejoren nuestros resultados”.

Los criterios de selección de candidatos en organizaciones, instituciones o empresas están cambiando, porque el peso de los excelentes expedientes académicos, realización de postgrados y cursos complementarios de especialización ya no es tan determinante. Se entiende que un buen «resultado académico» no siempre es garantía de un adecuado «desempeño laboral». Las competencias emocionales asociadas a la IE relativas a la capacidad de automotivarnos, perseverar en el desempeño a pesar de las posibles adversidades y frustraciones (resiliencia), controlar los impulsos, regular los estados de ánimo, utilizar positivamente el sentido del humor, tener capacidad para empatizar y confiar en los demás, etc. van ganando terreno entre los seleccionadores del personal que se ocupa de buscar al candidato/a idóneo/a. El resultado actual es que las organizaciones, instituciones o empresas deben ser más «emocionalmente inteligentes» en la medida en que unan la parte humana y la productiva, es decir, la armonía entre desarrollo/crecimiento personal y profesional de los trabajadores.

El efecto del cambio en la selección por competencias se deja sentir en comentarios como los que recoge Guisando (2003, p. 18) cuando asevera que lo que realmente se necesita es “una persona que no sólo posea un CI o conocimientos muy elevados (especializados y específicos), sino que posea sentido común” o “lo que el/la candidato/a desconozca ya se lo enseñaremos, lo formaremos. Y si es «inteligente emocionalmente» aprenderá rápido”.

⁴² Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations web: www.eiconsortium.org

⁴³ El contenido de los corchetes ha sido incluido por nosotros en la cita.

Aunque el «boom emocional» de 1990 (Salovey y Mayer) es el pistoletazo de salida para estudiar el constructo IE no es, hasta 1995 (Goleman) cuando se popularizó y a partir de ahí han surgido distintos modelos (de habilidades⁴⁴, mixto⁴⁵, de competencias emocionales⁴⁶,...). En general, la IE es un constructo no directamente observable, son metahabilidades, que pueden ser enseñadas aprendidas de ahí que su evaluación sea compleja y controvertida. En su mayoría fue realizada a través de cuestionarios, autoinformes, evaluadores externos,... Algunos instrumentos acordes con el modelo presentado han sido empleados tanto académica como profesionalmente. Estos son (Bisquerra, 2009):

- Traid Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey y Mayer (1997)
- Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) de Salovey y Mayer (1998)
- MSCEIT de Mayer, Salovey y Caruso (2000)
- Inventario de Cociente Emocional EQ-I de Bar-On (1997)
- Emotional Competence Inventory (ECI) de Goleman y Boyatzis (2002)
- Traid Meta-Mood Scale (TMMS-24).
- Etc.

Los resultados obtenidos serán un indicador del grado de «equilibrio emocional» del sujeto y de su capacidad de adaptación a situaciones y contextos.

Para preparar la búsqueda activa de empleo y/o la selección de recursos humanos desde las competencias emocionales asociadas a la IE surge la «entrevista emocional»⁴⁷ Los entrevistadores diseñan itinerarios personalizados de preguntas para evaluar los cinco pilares de la IE. Se exploran las competencias emocionales, adaptadas a los requisitos del perfil del puesto laboral que hay que cubrir. Se trabajaría la entrevista por competencias emocionales de la siguiente forma (Buelga, 2016 y 2017):

Autoconocimiento: Creación de contextos reales, laborales e informales, donde el candidato debe poner a prueba su capacidad para percibir las propias emociones y sentimientos, identificarlos y nominarlos.

⁴⁴ Procesamiento emocional de la información y evaluación de la capacidad de la persona para razonar con la información emocional.

⁴⁵ Factores de personalidad junto con habilidades emocionales.

⁴⁶ Aporta valor añadido a las funciones profesionales y promueve el bienestar personal y social.

⁴⁷ Página web de Jéssica Buelga  <http://jessicabuelga.com/jessica/>
Entrevista emocional  <http://jessicabuelga.com/jessica/entrevista-emocional/>
Jéssica Buelga (14 de febrero de 2016) La selección que viene: los 5 tips de la entrevista emocional 
<http://www.lanuevarutadempleo.com/Noticias/la-seleccion-que-viene-los-5-tips-de-la-entrevista-emocional>

Autocontrol: Proponer varios escenarios laborales y cotidianos, donde el candidato pueda explicar su capacidad para gestionar las emociones que le generan en la entrevista. Se trabajarían las emociones desde el punto de vista de la intensidad (alta o baja) y la carga (positiva o negativa).

Motivación: Capacidad del aspirante para enfocarse hacia la motivación intrínseca y de logro de objetivos junto a la forma de hacerlo, de superar fracasos (índice de frustración necesario) y asimilar aprendizajes emocionalmente intensos.

Empatía: Identificar la capacidad del/de la candidata/a para reconocer e interpretar emociones ajenas, pero principalmente su interés, por comprender las experiencias emocionales de los demás.

Habilidades sociales: y por último, se trabajan varias competencias necesarias para el éxito social. Se aconseja solamente trabajar aquellas dos o tres más relacionadas con el puesto a ocupar para no alargar mucho el proceso y no agotar al candidato, y su elección depende de los requisitos del puesto. Las más comunes son la capacidad para la resolución pacífica de conflictos (físicos y verbales), su habilidad para negociar, liderazgo y comunicación y el trabajo en equipo. Se debe buscar aquello más acorde a lo que necesita la organización y que el candidato posee actualmente o puede desarrollar en un futuro.

Es importante señalar también que según Buelga (2017)⁴⁸ existe una máxima en RRHH que en su día dijo Daniel Goleman: “Se contrata por las aptitudes⁴⁹ y se despide por las actitudes⁵⁰”.

La Cumbre Mundial para la Innovación en Educación de Qatar (2015)⁵¹ bajo el tema “Inversión de impacto: educación de calidad para un crecimiento sostenible e inclusivo” ya indicó que los cinco problemas más importantes de los docentes en España eran⁵²: La formación, la selección, los incentivos y el prestigio de la labor docente, el aislamiento en sus

⁴⁸ Entrevista a Jéssica Buelga (17 de febrero de 2017) “La entrevista emocional ayuda a indagar sobre qué hace que un candidato encaje”. <http://blog.talentier.com/entrevista-jessica-buelga>

⁴⁹ Es la capacidad de una persona para realizar adecuadamente una acción o tarea. En psicología engloba capacidades cognitivas, emocionales y características de personalidad.

⁵⁰ Alude al comportamiento que emplea un individuo para hacer sus labores. Es su forma de ser o el comportamiento de actuar. Además, puede aludir a cierta forma de carácter que impulsa y orienta la acción hacia objetivos y metas.

⁵¹ World Innovation Summit for Education (WISE, 2015)

⁵² <https://juandediosmartin.wordpress.com/2015/12/31/los-cinco-grandes-problemas-del-profesorado-espanol-el-mundo-olga-r-sanmartin-03112015/>

aulas que conlleva poco trabajo en equipo y en la necesidad de dar más espacio al liderazgo educativo.

La selección del personal docente en Europa es, en general, una tendencia mayoritariamente realizada por parte de la Administración educativa (Aramendi, 2014), pero los cambios acaecidos en la función docente para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la necesidad de recuperar el prestigio de la profesión (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2014) obligan a tener en cuenta la posibilidad de modificar la formación inicial de los docentes (maestros, educadores, técnicos de taller, profesores,...) en cualquier nivel del sistema educativo para incorporar distintos espacios de aprendizaje/educación emocional, a cambiar los planes de formación continua de las instituciones así como a transformar los criterios de selección de candidatos donde además del saber especializado y específico se valorasen las competencias emocionales (instrumentos de evaluación, entrevistas emocionales, por ejemplo) junto a la creación de comunidades de aprendizaje, equipos y redes para poder ejecutar adecuadamente una gestión equilibrada y eficaz de la trilogía pensar, sentir y actuar tanto en la cotidianidad de nuestra vida diaria como en el trabajo

5. Conclusiones

- Los cinco pilares de la IE (autoconocimiento, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales) entran tanto en el mundo de la formación-educación como en el laboral.
- Hay un enfoque de formación basado en competencias con un cambio del rol docente y centrado en el aprendizaje del discente y un enfoque de competencias laborales dentro del Sistema de Gestión de Recursos Humanos (RRHH) que hace crecer la importancia del valor del capital humano en el mundo organizacional, institucional o empresarial. Creemos que la unión del mundo formativo-educativo y el laboral sería deseable como un elemento presente en la planificación estratégica de las entidades.
- El mundo organizacional, institucional o empresarial busca personas efectivas y eficientes que aporten valor a las entidades, pero que puedan tener su propia «marca personal». En la búsqueda de la misma es donde el peso de los pilares de la IE (autoconocimiento, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales) puede marcar la diferencia entre candidatos/as.
- Es importante reconocer abiertamente que la docencia es la profesión que crea y valida el camino formativo de todas las demás. Una base a partir de la cual se asentará

la posibilidad de recuperar el prestigio de la profesión docente independientemente del espacio en el que se desarrolle.

- Evaluar el constructo IE no es una tarea sencilla, pero se han validado instrumentos a través de cuestionarios, autoinformes, evaluadores externos,... que dejan constancia del interés e importancia sin olvidar que sirven para hacer prospectiva de los avances que vendrán.
- Un elemento innovador es la realización de la «entrevista emocional» asociada a los componentes de la IE para realizar tanto la búsqueda activa de empleo como la selección del capital humano.

Referencias

- Aramendi, P. (2014). La gestión de los Recursos Humanos en los centros educativos europeos. EDUCADOR 3.0. El nuevo capital humano en la educación. *Revista punto.edu*, 28, 15-17. Recuperado de <http://www.cipes.org/articulos/28%20-%20archivo4.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). La evaluación de la Inteligencia Emocional. En R. Bisquerra *Psicopedagogía de las emociones* (pp. 163-184). Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://www.rerce.es/>
- Fernández-Berrocal, P.; Salovey, P.; Vera, A.; Ramos, N., y Extremera, N. (2001): Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8-9(4).
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 16(6), 110-125.
- Fundación Europea Sociedad y Educación (2014). *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*. Madrid: Autor.
- Gobierno Vasco (2009). *Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV)*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Autor. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300002c_Pub_BN_Competencias_Basicas_c.pdf

- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores.
- Goleman, D. (2000). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guisando, I. (2003). La selección pos competencias y la evaluación de la inteligencia emocional. *Capital Humano*, 163, 18-19. Recuperado de <http://www.uhu.es/mjesus.moreno/docencia/asignatura-01%20de/TEMA-14/Seleccion-inteligencia%20emocional..pdf>
- Gutiérrez, M^a C. (2016a). La educación afectivo-emocional como ámbito de educación presente a lo largo de la vida. En A. Rial, M. Valcarce Fernández y L. Rego Agraso (Coords.) *Actas de XVII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo. A formación, a orientación, e o emprego no recoñecemento, avaliación e certificación de competencias profesionais adquiridas en contextos formais, non formais e informais* (pp. 533-552). Santiago de Compostela: Campusnube. Servizo de Reprografía, edición e impresión dixital da USC.
- Gutiérrez, M^a C. (2016b). Las competencias afectivo-emocionales relevantes para la vida personal y profesional. En A. Rial, M. Valcarce Fernández y L. Rego Agraso (Coords.) *Actas de XVII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo. A formación, a orientación, e o emprego no recoñecemento, avaliación e certificación de competencias profesionais adquiridas en contextos formais, non formais e informais* (pp. 823-838). Santiago de Compostela: Campusnube. Servizo de Reprografía, edición e impresión dixital da USC.
- Martínez, D. (2007). Las demandas emocionales, una asignatura pendiente. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 34, 36-43.
- Mérida, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 11 (1), 185-212.
- Moreno, M. J.; Pelayo, Y. y Vargas, A. (2004.). La gestión por competencias como herramienta para la dirección estratégica de los Recursos Humanos en la sociedad del conocimiento. *Revista de Empresa*, 10, 56-72.
- Orejudo, S.; Royo, F.; Soler, J. L. y Aparicio, L. (Coords.) (2014). *Inteligencia Emocional y Bienestar I. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Yaritza_Garces_Delgado/publication/280010705_

El_desarrollo_de_competencias_de_empleabilidad_en_jovenes_en_riesgo_de_exclusion_social/links/55a3984808ae7ed8b92e99b6/El-desarrollo-de-competencias-de-empleabilidad-en-jovenes-en-riesgo-de-exclusion-social.pdf

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Soler, J. L.; Aparicio, L.; Díaz, O.; Escolano, E. y Rodríguez, A. (Coords.) (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge. Recuperado de http://www.congreso-inteligencia-emocional.com/wp-content/uploads/2016/03/ACTAS_INTELIGENCIA-EMOCIONAL-Y-BIENESTAR-II.pdf

UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: Autor.

Weisinger, H. (2001). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Madrid: Suma de Letras S.L.

ÁREA TEMÁTICA: A ORIENTACIÓN NA FP DUAL/ALTERNANCIA

A acción orientadora dos viveiros de empresa nos centros de FP da Coruña

SERXIA LAGE ARIAS

IES Fernando Wirtz Suárez da Coruña - España

Introducción

O sentido da iniciativa e o espírito de empresa é unha das competencias clave para a aprendizaxe permanente recollidas na Recomendación da Comisión Europea do 18 de decembro de 2006. De xeito previo, a aprendizaxe permanente ao longo da vida foi o eixo de traballo utilizado no informe Banco Mundial (2003) sobre a economía global do coñecemento.

Neste sentido, a Formación Profesional está a experimentar unha profunda transformación nos últimos anos. A creación dos Centros Integrados de Formación Profesional ven representar un cambio significativo na orientación destes estudos e no xeito de organizar os centros educativos. Así pois, o Decreto 266/2007, do 28 de decembro, polo que se regulan os Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia, defíneos como institucións ao servizo da cidadanía e do sector produtivo, que deben contribuír á cualificación e recualificación das persoas, acomodándose ás súas expectativas profesionais.

Tendo en conta que o obxectivo dos centros de FP, e mais en concreto dos CIFP, é atender ás necesidades de cualificación inmediatas e emerxentes, unha saída natural é desenvolver vínculos co sistema produtivo e formativo da súa contorna e informar e orientar ás persoas usuarias, tanto a título individual como colectivamente para que acaden os seus obxectivos persoais e profesionais

O propósito desta comunicación é achegar información sobre os viveiros de empresa situados na cidade da Coruña, concretamente sobre o desenvolvemento práctico do emprendemento nos centros de Formación Profesional.

1. Contextualización histórico-normativa da Iniciativa Emprendedora na Formación Profesional

1.1. Ámbito Europeo

Para comprender a creación dos viveiros de empresa nos centros educativos, é preciso facer unha contextualización histórico-normativa. O interese por fomentar a Iniciativa Emprendedora no ámbito educativo e, concretamente, na Formación Profesional xorde dun obxectivo estratéxico da Unión Europea recollido en diversos documentos e declaracións,

dende o Consello Europeo de Lisboa celebrado en marzo de 2000 que deseñaba a estratexia Europa 2010 dunha economía baseada no coñecemento, ate a mais recente Estratexia Europa 2020, xurdida da Comisión Europea no 2010 onde traza unha estratexia para un crecemento intelixente, sostible e integrador para Europa.

O Plan de Acción sobre o Emprendemento 2020, publicado pola Comisión Europea no 2013, propónse relanzar o espírito emprendedor en Europa. Neste plan recóllense tres piares para o emprendemento: educar e formar para o emprendemento, crear unha contorna favorable aos emprendedores e establecer modelos e chegar a grupos específicos para emprender.

Unha das cinco prioridades políticas no ámbito da Educación e Formación en Europa que recolle o programa Erasmus+ é a Iniciativa Empresarial. A competencia emprendedora deberá desenvolverse tanto na adquisición de coñecementos sobre as empresas como no fomento de aptitudes e actitudes esenciais tales como a creatividade, a iniciativa, a tenacidade, o traballo en equipo, o coñecemento do risco e o sentido da responsabilidade.

1.2. Normativa estatal

A Lei Orgánica 5/2002, das cualificacións e da formación profesional, seguindo unha estratexia coordinada para o emprego promovida pola Unión Europea, fíxase como propósito específico a creación dun sistema nacional de Cualificacións e Formación Profesional, cunha ferramenta específica, o Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais, e uns fins específicos entre os que conta: Incorporar á oferta formativa aquelas accións de formación que capaciten para o desempeño de actividades empresariais e por conta propia, así como para o fomento das iniciativas empresariais e do espírito emprendedor que contemplará tódalas formas de constitución e organización das empresas, xa sexan estas individuais ou colectivas, e en especial as da economía social (artigo 3.4)

A Lei Orgánica de Educación 3/2006, de 3 de maio (LOE) establece no seu artigo 40.1 h) que a Formación Profesional no sistema educativo contribuirá a que o alumnado acade os resultados de aprendizaxe que lle permitan afianzar o espírito emprendedor para o desenvolvemento de actividades e iniciativas empresariais.

A entrada en vigor desta LOE, veu sucedida por unha ampla modificación curricular dos Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grao Medio e Superior para adaptar as titulacións preexistentes e as de nova implantación aos requirimentos do Sistema de Cualificacións Profesionais, do Catálogo de Cualificacións Profesionais e da mesma LOE. Entre outras novidades, introduciuse un módulo transversal á maior parte das titulacións de FP

denominado “Empresa e Iniciativa Emprendedora”. Este módulo, de carácter obrigatorio e con atribución docente ao profesorado de Formación e Orientación Laboral, está orientado pedagóxicamente a que o alumnado acade a formación necesaria para desenvolver a propia iniciativa no eido empresarial, tanto cara o autoemprego como cara á asunción de responsabilidades e funcións no emprego por conta allea.

De acordo co disposto nos Reais Decretos que ordenan os títulos de Formación Profesional, neste módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora é preceptivo realizar un proxecto de plan de empresa relacionado coa actividade propia do título e que inclúa todas as facetas de posta en marcha dun negocio, así como a xustificación da súa necesidade social.

1.3. Normativa autonómica de Galicia

O Decreto 114/2010, de 1 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral do sistema educativo de Galicia, expón que [a formación profesional] no ámbito do sistema educativo ten por finalidade preparar o alumnado para a actividade nun campo profesional e facilitar a súa adaptación ás modificacións laborais que se poidan producir ao longo da vida, así como contribuír ao seu desenvolvemento persoal, ao exercicio dunha cidadanía democrática e á aprendizaxe permanente. Ademais, na preparación das persoas cobrará singular importancia (...) o espírito emprendedor (artigo 2º.2)

Así mesmo, no seu artigo 3º recóllese que as ensinanzas de formación profesional teñen por obxecto conseguir que os alumnos e as alumnas adquiran as capacidades que lles permitan: g) Afianzar o espírito emprendedor para o desempeño de actividades e iniciativas profesionais.

O Decreto 77/2011, do Regulamento Orgánico dos Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia, organiza a actividade dos CIFP en xefaturas de áreas e, no que respecta á xefatura da área de calidade, innovación e orientación profesional, establece que nas competencias en materia de información e orientación profesional ten, entre outros cometidos, impulsar proxectos comprometidos coa cultura emprendedora, así como apoiar proxectos empresariais ou de autoemprego e de ideas de negocio que, de ser o caso, poidan xurdir no ámbito do centro integrado, e formular propostas para fomentar a cultura emprendedora nas actividades que se desenvolvan no centro integrado.

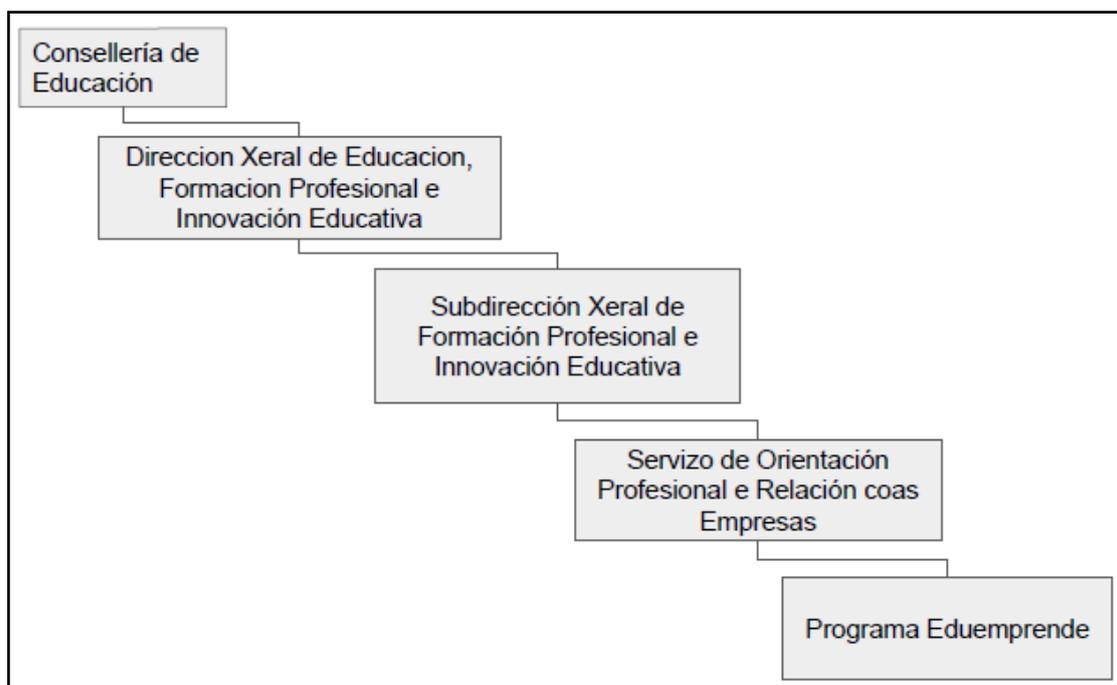
Este mesmo Decreto 77/2011, no seu artigo 33 establece as funcións do Coordinador ou Coordinadora de Emprendemento. Nesta enumeración de funcións, queda establecida a existencia dos viveiros de empresa nos centros integrados de FP, a competencia formativa e

informativa en emprendemento e a dependencia orgánica e funcional desta coordinación ao Departamento de información e orientación profesional.

A Orde do 29 de xuño de 2011, que desenvolve o Decreto 77/2011 do 7 de abril, recolle no seu artigo 6 que o Plan de Orientación Profesional debe establecer as bases que permitan (...) prestar servizos de atención singularizada ás empresas, nomeadamente a aquelas pequenas e medianas, así como os traballadores autónomos, en relación aos recursos que permitan mellorar o aproveitamento do seu capital humano e deseñar itinerarios formativos axustados ás súas necesidades. No contido mínimo do Plan de Orientación Profesional que se recolle no anexo I da mencionada Orde, é preciso facer referencia específica á estratexia de emprendemento que se desenvolverá no centro.

Para finalizar, a Consellería de Educación da Xunta de Galicia desenvolveu un Plan de Emprendemento no Sistema Educativo de Galicia (Eduemprende), dirixido a todos os centros sostidos con fondos públicos da Comunidade Autónoma de Galicia que impartan os niveis de educación primaria, educación secundaria obrigatoria, bacharelato, programas de cualificación profesional inicial, ensinanzas para persoas adultas, formación profesional, ensinanzas profesionais de artes plásticas e deseño, e ensinanzas deportivas. Porén, as accións específicas de fomento do emprendemento no sistema educativo na etapa da Formación Profesional, concréntanse nas accións do programa Eduemprende.

Figura 1: Estrutura institucional do emprendemento educativo non universitario en Galicia



Fonte: elaboración propia baseada en <http://www.edu.xunta.es/fp/eduemprende>

2. Procedemento de acceso aos viveiros de empresa

Para acceder a un viveiro de empresa, as persoas candidatas deberán estar matriculadas, ou ter rematado dentro dos catro anos anteriores á solicitude, algunha ensinanza de carácter post obrigatorio e non universitario, sostida con fondos públicos de Galicia. Neste sentido, os viveiros non só están dirixidos a estudantes ou titulados de Formación Profesional, tamén aos de ensinanzas de réxime especial (artes, música, deportes) e, finalmente, a outras ensinanzas da etapa post-obrigatoria non cualificadas profesionalmente como a Educación Secundaria para Persoas Adultas (ESA) ou Bacharelato.

As persoas candidatas poden integrarse nun proxecto colectivo ou ser asesorados individualmente. Así mesmo poden elixir o centro, dentro da Rede Galega de Viveiros de Empresa, que mellor se axuste ás súas necesidades sen importar que non existira relación académica previa.

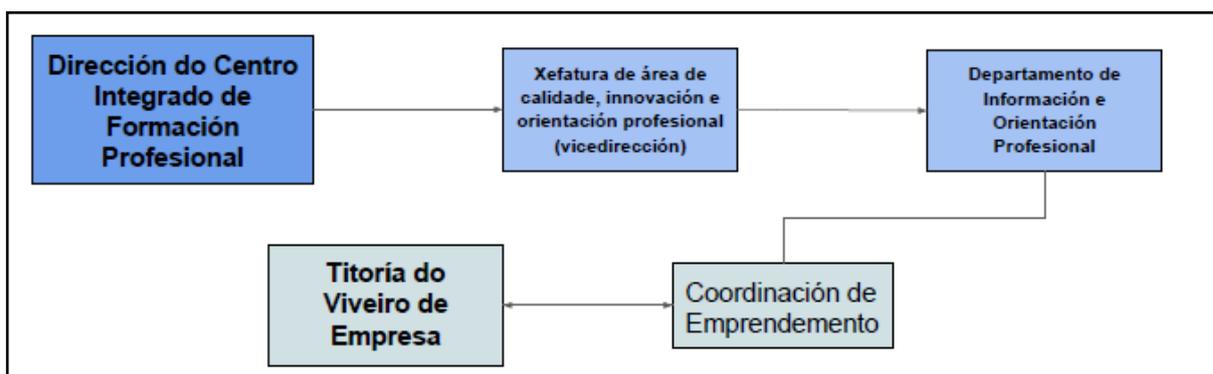
No momento da redacción da presente comunicación, a Rede Galega de Viveiros de Empresa está formada por vinte e cinco viveiros, dos cales vinte estaban en funcionamento ao peche do curso 2016-17 e cinco comezarán a funcionar no curso 2017-18.

Para acceder aos servizos do viveiro a persoa candidata deberá completar os seguintes pasos:

1. Entrevista inicial co titor/a do viveiro para valorar a idea emprendedora e o equipo.
2. Elaboración/preparación do plan de empresa, guiado polo titor/a e con dereito a utilizar as instalacións do viveiro de xeito temporal e sen exclusividade, de acordo co plan de traballo acordado co titor/a. Nesta etapa poderán intervir técnicos especialistas externos para verificar a viabilidade económica e legal, así como para asesorar sobre vías de financiamento e posta en marcha do negocio.
3. Unha vez que o proxecto é valorado como viable, a persoa ou persoas emprendedoras, de ser un equipo, deberán asinar un contrato tipo de cesión de espazo no viveiro de empresas do centro de FP elixido, para usar de xeito gratuíto as instalacións como sede da empresa durante un máximo de 24 meses.

A figura do coordinador ou coordinadora de emprendemento nos centros de formación profesional está incluída no departamento de información e orientación profesional.

Figura 2: Estrutura do emprendemento dentro dos centros educativos



Fonte: elaboración propia, baseada no Decreto 77/2011

3. Método de procura de información

Os resultados que se van presentar foron obtidos a través dunha entrevista estruturada, realizada ás catro coordinadoras dos viveiros de empresa da Coruña, que representan a totalidade dos viveiros na etapa da formación profesional a nivel local e o 20% dos existentes a nivel galego. Tres son titoras de viveiros en funcionamento, cunha traxectoria entre cinco e dous cursos académicos. Unha está a coordinar o próximo lanzamento do viveiro do seu centro no vindeiro curso 2017-18.

As entrevistadas, ademais de titoras ou futuras titoras do viveiro, son tamén as coordinadoras de emprendemento dos seus correspondentes centros, membros do departamento de orientación e información profesional e profesoras de Formación e Orientación Laboral en activo, coa atribución docente do módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora.

O obxectivo primario foi facer unha aproximación ao emprendemento educativo nos centros de formación profesional. Secundariamente pretendíase un achegamento persoal ao profesorado de Formación e Orientación Laboral encargado dos viveiros de empresa para coñecer da súa experiencia, expectativas e necesidades como axentes intermediarios e dinamizadores entre o mundo da formación e do traballo, neste caso enfocado ao autoemprego e a creación de empresas.

As entrevistas desenvolvéronse de xeito presencial durante o mes de xuño de 2017, xeralmente na sede dos propios viveiros, sobre a base dun cuestionario elaborado ao efecto e estruturado en seis dimensións, cun número de entre dúas e dez preguntas cada unha. A autora é tamén profesora da mesma especialidade, circunstancia que facilitou un ambiente de

confianza, digresións e achegas persoais das entrevistadas, que enriqueceron e profundaron nas iniciais dimensións recollidas no cuestionario.

As dimensións sobre as que se estruturaba a entrevista eran as seguintes:

- 1- Organización, estrutura institucional e responsables do viveiro (3 items)
- 2- Orixe e traxectoria do viveiro (2 items)
- 3- Actividades desenvolvidas no viveiro (10 items)
- 4- Principais problemas que se encontran no seu desenvolvemento (4 items)
- 5- Orzamento e recursos (4 items)
- 6- Resultados e percepción do éxito (2 items)

Ademais de dar conta das actividades desenvolvidas polos viveiros, coa metodoloxía da entrevista persoal buscouse coñecer a perspectiva e a apreciación particular que sobre o funcionamento dos viveiros e sobre a estratexia de emprendemento desenvolvida pola Administración Educativa teñen as docentes de FP entrevistadas.

4. Resultados da procura

A continuación expóñense os resultados, seguindo as dimensións nas que se estruturaba a entrevista.

Os viveiros de empresa dos centros de FP, atendendo ás respostas obtidas ao respecto da organización e estrutura institucional, funcionan como unha extensión da acción orientadora do alumnado e dos usuarios do centro.

No tocante ás actividades desenvolvidas, que se planifican nunha programación didáctica anual, a maior parte das que desenvolven os viveiros están centralizadas pola Consellería de Educación como parte da estratexia de emprendemento ou por outras Administracións como o Concello da Coruña ou a Consellería de Economía a través do IGAPE (Instituto Galego de Promoción Empresarial)

Hai experiencias de integración do viveiro no currículo do módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora (*A nosa actividade fundamental e a realización do proxectos de empresa por parte do alumnado*. Suceso 3) Porén, as entrevistadas coinciden en afirmar que a programación de emprendemento ten só carácter básico, con flexibilidade para novas actividades e colaboracións ao longo do curso.

O principal problema co que se encontran os viveiros de empresas nos centros de FP é, curiosamente, a súa localización dentro do centro educativo. Con carácter xeral, as coordinadoras entrevistadas coinciden en sinalar que as limitacións inherentes a esa circunstancia (adaptación ao horario e calendario escolar, falta de privacidade e ausencia de almacén ou taller) son un atranco significativo para transformar un proxecto académico nunha empresa real.

Outras dificultades sinaladas nas entrevistas son a percibida falta de implicación dos departamentos de familia profesional nas accións de emprendemento (suxeitos 1 e 2) a falta de voluntariedade na asunción das tarefas de emprendemento (suxeito 4) e a planificación das actividades centralizadas é pouco acorde co calendario académico (suxeito 1)

Os viveiros de empresa sufrárganse con cargo ao orzamento ordinario de funcionamento dos centros educativos. Os recursos que os viveiros poñen a disposición dos usuarios de xeito gratuito son: equipamento de oficina de uso non exclusivo (mesas, cadeiras, arquivadores, sala de xuntas, equipamento informático), liña de teléfono e rede de internet, servizo de limpeza, mantemento e conserxería.

Dentro das funcións de asesoría, as coordinadoras de emprendemento actúan como titoras do viveiro, dinamizando e orientando aos candidatos en todo o proceso de desenvolvemento da idea de negocio e do proxecto de empresa. Pode contarse tamén coa participación de expertos alleos ao centro educativo para asesorar sobre cuestións específicas da posta en marcha do negocio. As titoras contan con liberación horaria para atender o viveiro, que deben compatibilizar coa labor docente ordinaria. Aínda que na maioría dos casos teñen un horario de atención ao público, é habitual que realicen atención telefónica ou por internet a viveiristas ou candidatos, excedendo o horario regulado.

De xeito informal e non estruturado, os viveiros contan coa asesoría en cuestións técnicas do profesorado de familia profesional.

Ao respecto da traxectoria e resultados acadados, dende o curso 2012-13 os viveiros de empresa da Coruña levan atendidos 77 proxectos de empresa, dos cales 3 chegaron a constituírse legalmente, o que resulta unha taxa de conversión en empresa dun 4%.

Porén, non debemos esquecer que estes viveiros forman parte dun centro educativo e están encadrados nunha estratexia de orientación profesional para estudantes e post-graduados. Estes viveiros, na opinión maioritaria das coordinadoras enquisadas, non contan coa estrutura, recursos e localización óptimas para acelerar o desenvolvemento dunha

empresa. Daquela, valorar como única medida de éxito a taxa de conversión non semella equitativo.

Así pois, considerando que dende as coordinacións de emprendemento e os viveiros de empresa presentáronse 36 proxectos de empresa a concursos e acadáronse 8 primeiros premios e 7 accésits, a taxa de éxito dende o curso 2011-12 é, daquela, dun 42%.

5. Conclusións e proposta

Os viveiros de empresa son definidos por Ferreiro (2013) como aqueles lugares onde se establecen novos proxectos empresariais por tempo limitado, prestando unha serie de servizos para poder competir. Se atendemos á descrición e características antes descritas dos viveiros de empresa dos centros integrados de FP, podemos preguntarnos si están en condicións de competir con outras organizacións semellantes financiadas polos concellos, as cámaras de comercio ou as universidades.

A traxectoria dos viveiros de empresa nos centros de formación profesional da Coruña, a pesar da súa brevidade, amósanos un panorama esperanzador aínda que complexo. Tras esta aproximación aos viveiros da locais, xorde a cuestión de si estes resultados serán semellantes na provincia ou no resto de Galicia. Así mesmo, cómpre contar coa visión e experiencia dos viveiristas e usuarios dos servizos do viveiro.

Así pois, tendo en conta os principais problemas detectados, sería conveniente considerar unha localización dos viveiros dentro dos recintos académicos pero coa independencia e autonomía necesarias para desenvolver actividades profesionais. É tamén preciso reforzar o traballo en rede e o contacto entre as coordinacións de emprendemento, así como implementar canles mais dinámicas de contacto co tecido empresarial local, fomentando a mentoría e o estudio de casos de éxito.

Os viveiros de empresa nos centros de FP, daquela, deben ser considerados mais aló dunha función de aceleradores empresariais. Estas estruturas están a funcionar como un elemento da función orientadora dos centros integrados de FP, son parte do proceso educativo e están coordinados por persoal docente. Poderían ser considerados, daquela, como o último paso a unha transición ao mundo profesional. Nestes viveiros poden recrearse as condicións de traballo dun contorno real e trabállase en hipóteses realistas, con procedementos e técnicas semellantes ás dunha aceleradora de empresas.

Os viveiros dos centros integrados de FP fan unha contribución clave á cultura do emprendemento educativo, entendida como aquela baseada na creatividade, na tenacidade, na asunción do risco, no traballo en equipo e no desenvolvemento de iniciativas tanto

individuais como colectivas que teñan un compoñente transformador da contorna, en especial aquelas orientadas á economía social.

Referencias

Diz López, M.J. (2013). Los centros integrados de formación profesional de Galicia.

Desarrollo normativo e implantación. *Innovación educativa*, 23, pp. 255-258.

<http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/1330/1514>

Ferreiro Seoane, F.J. (2013) *Los viveros de empresa de Galicia. Una estrategia*

generadora de riqueza. (Tese de doutoramento) Facultade de Economía e Empresa.

Departamento de Economía Aplicada I. Universidade da Coruña. Recuperado de

<http://hdl.handle.net/2183/11807>

Rego, L., Barreira, E., & Mariño, R. (2015). Apertura dos centros de formación

profesional á contorna local: percepción dos axentes sociais. *Revista de Estudos e*

Investigación en Psicología y Educación, 0(07), 023-027.

doi:<http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.07.351>

Sobrado Fernández, L., Fernández Rey, E. (2010) Competencias emprendedoras y

desarrollo del espíritu empresarial en los centros educativos. *Educación XXI*. 13(1), pp.

15-38. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.13.1.275>

Banco Mundial, informe (2003) *Aprendizaje permanente en la economía global del*

conocimiento. Bogotá: Alfaomega Colombiana.

Consello Europeo de Lisboa, celebrado o 23 e 24 de marzo de 2000. Conclusións da

Presidencia. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Comisión Europea: Plan de Acción sobre Emprendemento 2020. COM (2012) 795 final

Erasmus+ Programme Guide. Version 2 (2017): 20/01/2017

http://sepie.es/doc/convocatoria/2017/erasmus-plus-programme-guide_env2.pdf

Recomendación do Parlamento Europeo e do Consello de 18 de decembro de 2006

sobre as competencias clave para a aprendizaxe permanente. Diario Oficial da Unión

Europea L394.

<http://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf)

Referencias normativas:

Lei Orgánica 5/2002, das cualificacións e da formación profesional.

Lei Orgánica 1/2006, de Educación.

Decreto 266/2007, dos centros integrados de formación profesional de Galicia.

Decreto 114/2010, de ordenación xeral do sistema educativo de Galicia.

Decreto 77/2011, Regulamento orgánico dos centros integrados de formación
profesional de Galicia

Plan de Emprendemento do Sistema Educativo de Galicia-Eduemprende

http://www.edu.xunta.es/fp/webfm_send/1930

A orientación profesional no módulo de FOL. Importancia e aprendizaxes adquiridas

NEVES ARZA ARZA E CRISTINA CALVO PORRAL

Universidade da Coruña - España

A orientación e a formación profesional converxen no desenvolvemento da empregabilidade. Nos Ciclos Formativos, tanto de grao medio como superior, a orientación profesional préstase, fundamentalmente, a través do módulo de Formación e orientación laboral (FOL). Na comunicación preséntanse os resultados dunha pesquisa que pretendía coñecer a visión do alumnado sobre as aprendizaxes relativas á orientación profesional adquiridas no módulo de FOL e a valoración da súa importancia. A información obtívose en xuño de 2015 por medio dun cuestionario de 46 preguntas, na súa maioría, con resposta en escala tipo Likert. As persoas informantes son cento sete alumnos e alumnas procedentes de tres centros de formación profesional da cidade da Coruña, distribuídos en quince ciclos formativos de grao medio e superior e que abranguen seis familias profesionais. Os resultados obtidos evidencian que as aprendizaxes adquiridas non están a mesma altura da importancia que lle asignan. O alumnado manifesta que o módulo de FOL contribúe pouco a súa orientación profesional.

1. A orientación profesional na formación profesional inicial

Nunha contorna socio-laboral complexa, incerta e en continua evolución a orientación profesional (OP) é un dispositivo imprescindible para que o alumnado de formación profesional constrúa as competencias necesarias para afrontar o proceso de inserción profesional.

Coa aplicación da Lei Orgánica de Educación de 1990 (LOXSE), a orientación profesional, na dimensión destinada á inserción laboral ou á transición escola-traballo, gaña un espazo curricular propio na formación profesional inicial. O módulo de Formación e orientación laboral (FOL) é o medio para vehiculala. Deste xeito, impulsase unha orientación integrada no currículo, preventiva, grupal e inserida no modelo de intervención por programas de tipo aditivo (Arza, 2000). O profesorado da especialidade de FOL é o principal axente orientador na formación profesional.

1.1. A orientación profesional no currículo do módulo de FOL

Na actualidade conviven os ciclos desenvolvidos ó abeiro da Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo de 1990 (LOXSE) e da Lei Orgánica de Educación de 2006 (LOE). Nos Ciclos Formativos LOXSE a orientación profesional está presente na área de orientación e inserción laboral, unha das áreas nas que se organiza o módulo de FOL.

Na táboa 1 preséntanse as capacidades terminais e os tres tipos de contidos. Como se pode observar, ámbolos dous incorporan varias áreas de intervención da OP: autoconñecemento (capacidades/potencial profesional e intereses, valores persoais), información laboral (mercado de traballo, fontes de información e ofertas de emprego), información profesional (institucións e itinerarios formativos, actividades profesionais...), procura de emprego por conta propia ou allea (proceso, currículo vitae...).

Táboa 1. Elementos curriculares da área de orientación e inserción laboral do módulo de FOL

CAPACIDADES TERMINAIS	CONTIDOS CONCEPTUAIS E ACTIDUDINAIS	CONTIDOS PROCEDIMENTAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar formas e procedementos de inserción laboral como traballador por conta propia ou allea. • Analizar as propias capacidades e intereses e os itinerarios profesionais máis idóneos. • Identificar o proceso para unha boa orientación e integración do traballador na empresa. • Identificar as ofertas de traballo no sector produtivo referido os seus intereses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mercado de traballo. • Autoorientación profesional. • Proceso de busca de emprego. • Fontes información sobre emprego. • Traballo asalariado na administración e por conta propia. A empresa social. • Análise e avaliación do propio potencial profesional e dos intereses persoais. • Itinerarios formativos. • Toma de conciencia dos valores persoais. • Actitude emprendedora e creativa para adaptarse as propias necesidades e aspiracións 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración do currículo vitae e das actividades complementarias. • Identificación e definición de actividades profesionais. • Localización de institucións formativas e investigación e temporalización dos seus plans de estudos

Fonte: elaboración propia

Coa actualización dos títulos de formación profesional promovida coa LOE introdúcense modificacións na configuración do módulo de FOL que afectan a súa duración, á incorporación da temática equipos de traballo e ó reforzo de contidos sobre prevención de riscos. O módulo fica organizado en dúas unidades formativas. A primeira de 45 horas céntrase na prevención de riscos laborais. A segunda de 62 horas denomínase “equipos de traballo, dereito de traballo e da seguridade social, e procura de emprego”.

A orientación profesional ubícase na segunda unidade formativa. Da análise do seu currículo, recollido na táboa 2, cabe facer as seguintes valoracións: (Arza, 2015):

- a) No título da unidade formativa a orientación profesional cínquese á procura de emprego. Este reduccionismo na denominación non se corresponde co alcance da orientación profesional que se reflicte no resultado de aprendizaxe, nos contidos e nos criterios de avaliación. O mesmo acontece co título dos contidos básicos que se limita a “procura activa de emprego”.
- b) As áreas de intervención que están presentes son: autocoñecemento, información laboral e profesional, toma de decisións e procura de emprego, se ben a súa presenza é desigual. A información profesional relacionada coa formación e a súa importancia é a que prima. No autocoñecemento non se inclúe, un dos seus elementos máis relevantes: as competencias profesionais. Na procura de emprego, están ausente as ferramentas dixitais, aínda que nas orientación pedagóxicas se suxire o “manexo de fontes de información, incluídos os recursos de internet para a busca de emprego”.
- c) A escasa e desigual presenza da perspectiva de xénero nos distintos elementos do currículo. A visión de xénero só se inclúe nos criterios de avaliación (CA), concretamente no CA. 4.4 que destaca “a valoración do principio de non discriminación e de igualdade de oportunidades no acceso ao emprego e nas condicións de traballo”. Unha orientación profesional non sexista debe de integrarse en todos os elementos do currículo.
- a) A nivel formal, os contidos preséntanse a modo de listaxe, e dicir, non se organizan agrupados por temáticas e mesmo se secuencian a marxe da pertenza á mesma temática. Obsérvase o caso dos diferentes contidos relacionados con itinerarios de formación.

Táboa 2. A orientación profesional no currículo da unidade formativa 2 do módulo de FOL nos ciclos LOE

Resultado de aprendizaxe	
<ul style="list-style-type: none"> Planifica o seu itinerario profesional seleccionando alternativas de formación e oportunidades de emprego ao longo da vida. 	
Contidos básicos	Criterios de avaliación
<p>Busca activa de emprego</p> <ul style="list-style-type: none"> Valoración da importancia da formación permanente para a traxectoria laboral e profesional Análise dos intereses, aptitudes e motivacións persoais para a carreira profesional Identificación de itinerarios formativos relacionados co título Definición e análise do sector profesional Proceso de procura de emprego en empresas do sector Oportunidades de aprendizaxe e emprego en Europa Técnicas e instrumentos de procura de emprego O proceso de toma de decisións 	<ul style="list-style-type: none"> CA4.1. Valoráronse as propias aspiracións, motivacións, actitudes e capacidades que permitan a toma de decisións profesionais. CA4.2. Tomouse conciencia da importancia da formación permanente como factor clave para a empregabilidade e a adaptación ás esixencias do proceso produtivo. CA4.3. Valoráronse as oportunidades de formación e emprego na Unión Europea. CA4.4. Valorouse o principio de non discriminación e de igualdade no acceso ao emprego e nas condicións de traballo. CA4.5. Deseñáronse os itinerarios formativos profesionais relacionados co perfil profesional. CA4.6. Determináronse as competencias e as capacidades requiridas para a actividade profesional relacionada co título, e seleccionouse a formación precisa para a inserción laboral. CA4.7. Identificáronse as principais fontes de emprego e de inserción laboral CA4.8. Empregáronse adecuadamente as técnicas e os instrumentos de procura de emprego. CA4.9. Prevíronse as alternativas de autoemprego.

Fonte: elaboración propia a partir do Decreto 226/2008

A orientación profesional tamén forma parte dos obxectivos xerais a das competencias persoais e profesionais dos títulos de formación profesional. Con formulacións diferentes en función do título, inciden na empregabilidade, na xestión da carreira profesional ou na formación como medio para actualización profesional. Nos obxectivos xerais do título de Educación Infantil aparece como: “Identificar e valorar as oportunidades de aprendizaxe e emprego, analizando as ofertas e demandas do mercado laboral para mellorar a súa

empregabilidade. No que fai ás competencias persoais e profesionais, figura a de “Xestionar a súa carreira profesional, analizando oportunidades de emprego, autoemprego e aprendizaxe”.

2. A pesquisa: instrumento de recollida de información e caracterización da mostra

Os datos que se presentan proceden dun estudo exploratorio que pretendía identificar as aprendizaxes de orientación profesional acadadas a través do módulo de FOL e a valoración da súa importancia.

2.1. O instrumento

Para a recollida de información utilizamos un cuestionario, organizado en dous apartados que incorporan corenta e cinco preguntas. No primeiro, a través de 15 ítems, recóllese a seguinte información persoal, académica e profesional: sexo, idade, ciclo e curso que estuda, simultaneidade de estudos co traballo, interese polo ciclo, expectativas profesionais a curto e a longo prazo e ámbito xeográfico de busca de emprego a curto e longo prazo. No segundo apartado, preséntanse 15 preguntas que teñen que ser respondidas desde a dobre perspectiva das aprendizaxes adquiridas e da valoración da súa importancia. No último ítem pídese unha avaliación global da función orientadora do módulo de FOL. As respostas na maioría das preguntas son en escala tipo Likert de cinco puntos : nada, casi nada, algo, bastante e moito.

A recollida de información realizouse en xuño de 2015 cando o alumnado xa tiña cursado o módulo de FOL. O cuestionario foi cumprimentado polo alumnado que, no momento da aplicación, estaba na clase.

2.2. Caracterización da mostra

O alumnado informante procede de tres institutos de Educación Secundaria, dous localizados na cidade da Coruña e un na súa zona periurbana. A selección dos centros fíxose en función da accesibilidade e da diversidade de ciclos impartidos. A mostra está composta por cento sete alumnas e alumnos de quince ciclos formativos e de seis familias profesionais. Na táboa 3 pode verse a súa distribución por centros e ciclos.

Táboa 3. Distribución da mostra por centro e ciclo

Centros	Ciclos formativos	N
IES da contorna de A Coruña	Transporte marítimo e pesca de altura	6
	Mantemento e control de maquinaria de buques e embarcación	6
	Navegación e pesca de litoral	5
	Desenvolvemento proxectos e instalacións térmicas e de fluídos	6
	Instalacións frigoríficas e de climitación	11
	Animación en actividades físicas y deportivas	5
	Instalacións de telecomunicacións	5
	Enerxías renovables	5
	Mantemento instalacións térmicas e fluidos	11
	Mantemento electromecánico	6
	Eficiencia enerxética e enerxía solar térmica	6
I.E.S. Coruña	Mantemento electrónico	6
	Automatización e robótica industrial	10
	Instalacións de telecomunicacións	11
I.E.S. Coruña	Administración e xestión	8

Fonte: elaboración propia

Por sexo, o 78,5% son alumnos fronte o 21,5% das alumnas. A polarización da mostra cara os alumnos explícase pola subrepresentación feminina na case totalidade das familias e ciclos que participan no estudo. No que fai ó ciclo que cursan, algo máis da metade (57%) está a realizar ciclos de grao superior, fronte o 43% que cursaría ciclos de grao medio. Por curso, son ampla maioría os que se sitúan no primeiro ano do ciclo (72,9%). Por outro lado, destaca que o 15% compaxina estudos e traballo.

Se atendemos o interese que teñen polos estudos que realizan, obsérvase que case as 2/3 partes manifestan estar bastante (51,5%) e moi interesados (21,5%). O resto manifesta ter algo (19,6%), pouco (4,7%) ou moi pouco (2,8%) interese.

En relación coas expectativas profesionais a curto prazo (ó rematar os estudos) e a longo prazo (cinco anos), os resultados amosan diferenzas (Táboa 4). As alternativas non eran excluíntes. No curto prazo, priorizan a inserción laboral e profesional (28%) e dar continuidade á formación (30%). É de destacar que o 20% afirma que non sabe que vai facer. A longo prazo o prioritario é a inserción profesional (17,6%), destacando as persoas que teñen como expectativa montar a súa propia empresa (31,5%) e acceder a un emprego público (19,8%). A longo prazo perde importancia a formación (12,3%).

Táboa 4. Expectativas profesionais a curto e a longo prazo.

Expectativas profesionais curto prazo	Atopar emprego relacionado co ciclo	56	28.0
	Atopar emprego non relacionado co ciclo	37	18.5
	Montar a miña propia empresa ou negocio	7	3.5
	Acceder a un emprego público	20	10.0
	Seguir formándome	60	30.0
	Non teño claro o que facer	20	10.0
	Total	200	100
Expectativas profesionais longo prazo	Atopar emprego relacionado co ciclo	33	17.6
	Atopar emprego aínda que non se relacione co ciclo	32	17.1
	Montar a miña propia empresa ou negocio	59	31.5
	Acceder a un emprego público	37	19.8
	Seguir formándome	23	12.3
	Non teño claro o que facer	3	1.6
	Total	187	100

Fonte: elaboración propia

3. Aprendizaxes de orientación profesional adquiridas en FOL e valoración da súa importancia.

O último ítem do cuestionario solicitaba que avaliasen en que medida o módulo de FOL lle proporcionou os coñecementos, actitudes e destrezas necesarias para a busca de emprego e para a selección de alternativas de formación ao terminar o curso. As categorías para a valoración eran seis: nada (1), casi nada (2), pouco (3), algo (4), bastante (5) completamente (6). A valoración media (4,13) dá conta do escaso papel atribuído por parte do alumnado ó módulo de FOL na adquisición de este tipo de aprendizaxes.

Na táboa 5 recóllense as medias e desviacións típicas das respostas ás preguntas sobre as aprendizaxes adquiridas e sobre a súa importancia. Como xa comentamos, están referidas as áreas ou temáticas tradicionais da orientación profesional (autocoñecemento, información profesional e laboral, busca de emprego e toma de decisións) ás que se engade a visión dunha orientación profesional para a transformación e o cambio que incorpora a perspectiva de xénero e a formación dunha cidadanía crítica.

Táboa 5. Aprendizaxes adquiridas e a súa importancia

Aprendizaxes	Adquiridas		Importancia	
Autocoñecemento profesional	3.36	0.882	3,69	1,004
Saídas profesionais e ofertas de emprego	3,38	0.958	3,97	0,956
Características mercado laboral (ML) e sectores productivos	3.56	1,025	3,74	1,083
Competencias profesionais que demanda o mercado laboral	3.22	1,035	3,64	1,050
Fontes de información sobre saídas profesionais e emprego	3.16	1,083	3,91	0,896
Medidas específicas para a inserción laboral da mocidade	3.19	1,074	3,69	0,956
Recursos para a procura de emprego na Unión Europea	2,91	1,095	3,63	1,095
Coñecemento e valoración crítica da normativa laboral	3,34	1,018	3,84	0,963
Coñecemento e valoración crítica da situación do ML	3,13	1,019	3,66	1,072
Utilización de técnicas e estratexias de procura de emprego	3.46	1,093	3,92	0,943
Saber buscar emprego a través de Internet	3.07	1,195	3,84	1,083
Habilidades sociais para a vida profesional	3.10	1,046	3,64	1,059
As desigualdades das mulleres no ML, barreiras de xénero, normativa e medidas para a igualdade.	3.23	1,129	3,90	1,098
Posibilidades de formación ao rematar o Ciclo	3.39	1,044	3,85	1,026
Toma de decisións e planificación do proxecto e itinerario formativo e profesional	3.23	1,078	3,86	1,041

Fonte: Elaboración propia

Da a información da táboa 5 cabe salientar os seguintes resultados:

- a) As aprendizaxe percibidas nas distintas temáticas da orientación profesional son baixas, situándose entre 2,91 e 3,56, e dicir, entre os dous puntos da escala que se valoran como algo e bastante. As temáticas que teñen sido obxecto dunha maior aprendizaxe foron o coñecemento das características do mercado laboral e dos sectores produtivos do ciclo, a utilización das técnicas de busca de emprego, as posibilidades de formación ó rematar o ciclo e as saídas profesionais e ofertas de emprego propias do ciclo. As aprendizaxes teñen sido menores no coñecemento dos recursos para a procura de emprego na Unión Europea e na utilización das tecnoloxías dixitais para a busca de emprego.
- b) En todos os casos a importancia concedida ás aprendizaxes supera o seu nivel de logro. Como se pode observar, as medias máis altas rexístranse sempre na valoración da importancia (entre 3,97 e 3,63) fronte ás aprendizaxes adquiridas que acadan valores entre 2,91 e 3,56). Os resultados obtidos mediante a T de Student amosan que as diferenzas entre a importancia da aprendizaxe a a súa adquisición son significativas, cun nivel de confianza do 95%, para todos os ítems analizados, excepto para o ítem sobre o coñecemento das características do mercado laboral e dos sectores produtivos do título ($p < 0,721$).

4. Conclusións

A pesar de que a orientación profesional dispón dun espazo curricular propio en todos os ciclos formativos, os resultados da pesquisa presentada, evidencian que o módulo de FOL non promove as aprendizaxes no ámbito da orientación profesional valoradas como importantes polo alumnado da mostra. Nesta liña, cabería subliñar a insatisfacción coa orientación profesional recibida. Esta constatación tamén está presente nos resultados obtidos noutras investigación realizadas en Galicia. O estudo de Rodríguez Álvarez (2015) conclúe que entre o alumnado do ensino postobligatorio, entre os que se inclúen os de formación profesional, a orientación profesional é valorada como un factor de gran axuda e importancia pero o seu desenvolvemento satisfáceos pouco.

A vista de que non se está a acadar o nivel de aprendizaxes necesarios para dar cobertura as necesidades de orientación do alumnado de formación profesional cómpre e, como resalta García e Romero (2011), é urxente, impulsar prácticas orientadoras máis competenciadoras.

As dificultades para avanzar neste reto son de diversa natureza e alcance. Un dos atrancos máis importantes é o desaxuste entre a amplitude de contidos e as horas asignadas a FOL (Sanjuan Roca, 2011). Como tamén manifesta Boluda (2013), este feito fai que os contidos sexan inabarcables e que o profesorado se vexa obrigado a determinar a intensidade coa que vai abordar as diferentes e variadas temáticas do módulo. No momento da priorización de contidos, consideramos que a formación de partida do profesorado pode ser determinante. A heteroxeneidade nas titulacións do profesorado de FOL (entre outras, Dereito, Empresariales, Economía, Relacións laborais) e a falta de formación específica no campo da orientación profesional, non favorece a súa axeitada presenza na docencia. Nesta mesma liña, os resultados do estudo de Sanjuan (2010) evidencian no profesorado de FOL un desaxuste entre a valoración da importancia da orientación profesional e o tempo que lle dedican, inferior o que destinan a outras temáticas do módulo que son obxecto da súa menor valoración.

Referencias

- Arza, N. (2000). A Orientación profesional para a transición escola-traballo no ensino secundario. *Revista Galega do Ensino*, 26, 183-202
- Arza, N. (2015). A orientación profesional no módulo de FOL: perspectivas conceptuais e curriculares. Material docente inédito da materia Inserción e orientación laboral. Universidade da Coruña.

- Boluda, O. (6 de febrero de 2013). Más FOL y menos paro. Efepeando.
<http://www.efepeando.com/2013/02/mas-fol-y-menos-paro.html>
- Decreto 226/2008, do 25 de setembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ao título de técnico superior en educación infantil. DOG nº 198, do 13 de outubro.
- García Gómez, S. y Romero Rodríguez, S. (2011). La orientación en la formación profesional: una necesidad urgente. *Revista Educaçao Skepsis*, 2 (2), pp. 1066-1084.
- Rodríguez Álvarez, P. (2015). La orientación académica y profesional en la enseñanza postobligatoria valorada por el alumnado. (Tese inédita de doutorado). Ourense: Universidade de Vigo.
- Sanjuán Roca, M. (2010). Los contenidos y las competencias del módulo de formación y orientación laboral (FOL): visión del profesorado en Galicia. *Innovación Educativa*, 20, pp. 89-103.
- Sanjuán Roca, M. (2011). La visión del profesorado de Galicia sobre la función orientadora del módulo de FOL. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 22 (2), pp. 121-136
- Sanz, C. (2010). La orientación profesional en los sistemas de formación profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), pp. 643-652.

La toma de decisiones y los estereotipos de género en el alumnado de formación profesional

PAULA C. MEDINA SÁNCHEZ Y LIDIA E. SANTANA VEGA

Universidad de La Laguna - España

1. Introducción

Los cambios producidos en el conjunto de la sociedad suponen una nueva y compleja realidad en la que los jóvenes deben desenvolverse. Ya desde la escuela el alumnado debe asumir un papel activo, informando y orientando para tomar decisiones de manera autónoma y crítica a lo largo de la vida. En la adolescencia se empieza a configurar el proyecto personal de vida por lo que es fundamental que los jóvenes tomen conciencia del desarrollo de su carrera, y de lo que va a implicar tanto en el plano personal como en el profesional. Esta etapa tiene un sentido preventivo y de anticipación para que el alumnado vaya adquiriendo las habilidades y competencias suficientes, a fin de decidir qué estudios quiere realizar o qué profesión le gusta más. A lo largo de la adolescencia surgen intereses profesionales que poco a poco irán caracterizando el grado de madurez y la personalidad de cada individuo (Álvarez, 2007).

Las decisiones académico-profesionales no se toman en el vacío. Para construir un proyecto profesional las personas deben analizar sus valores, capacidades, habilidades y competencias.

En las decisiones académico-laborales el género tiene mayor incidencia que la clase social (Gaviria, 1994). Las especialidades relacionadas con Humanidades son escogidas más por las mujeres, mientras que las Científicas y Tecnológicas por hombres. Del mismo modo la toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional está sesgada por razón de género. Navarro y Casero (2012) señalan la importancia de la orientación vocacional individualizada para lograr la tan ansiada igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Los factores que inciden en la elección de estudios de Formación Profesional son la corta duración de los estudios, la posibilidad de hacer prácticas de empresa y el bajo grado de dificultad son los más influyentes (Núñez, 2010).

La orientación profesional forma parte del desarrollo de la carrera. Los esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo han de estar dirigidos a ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada al trabajo, a integrar dichos valores dentro de su estructura personal y ponerlos en práctica en sus vidas de tal manera que el

trabajo sea posible, significativo y satisfactorio para cada individuo (Bisquerra, 1990). Desde la orientación se comienza a imponer un modelo formativo basado en competencias, pues son la combinación de saberes, estilos de prácticas y actitudes-valores que se consideran necesarios para alcanzar: a) el desarrollo integral de la persona, b) tomar decisiones que les permitan construir su proyecto vital y c) aportar soluciones a los problemas profesionales a los que deba enfrentarse con la finalidad de mejorar su implicación en la sociedad (Díaz Barriga, 2006). La orientación laboral debe estar dirigida a la toma de decisiones de manera igualitaria entre hombres y mujeres para llegar a construir una sociedad donde la barrera de género quede completamente eliminada, y todos tengan las mismas posibilidades de elección independientemente de los estereotipos (Jiménez Fernández y Pérez Serrano, 2008; Santana Vega, 2008; 2013; 2015).

Nuestro trabajo se enmarca dentro de la línea de investigación del Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de La Laguna (Santana Vega, 2010; Santana, Feliciano y Jiménez, 2013; 2016; Santana, Feliciano y Santana, 2013; Santana Vega, González-Morales y Feliciano García, 2016a; 2016b). En esta investigación se pretende determinar si existen diferencias respecto a la toma de decisiones académico-laborales en función del sexo y del nivel de Ciclo Formativo cursado.

2. Método

Dada la escasez de estudios sobre toma de decisiones en el alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, esta investigación es exploratoria. Se realizó un estudio de encuesta en el que se aplicó una adaptación del Cuestionario de Orientación Académico-Laboral, diseñado por el Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de La Laguna, para los estudiantes de Ciclos Formativos.

2.1. Sujetos

En la investigación participaron 251 alumnos de Ciclos Formativos de cuatro Institutos de Tenerife; 137 cursaban Ciclos Formativos Grado Medio (CFGM) (54.6%) y 114 Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) (45.4%). Los Institutos fueron seleccionados de manera incidental por la disponibilidad de los departamentos de orientación para la aplicación del instrumento del estudio entre el alumnado de los Ciclos Formativos. Los CFGM son cursados por 66 alumnas (48.2%) y 71 alumnos (51.8%); los CFGS son cursados por 47 alumnas (41.2%) y 67 alumnos (58.8%). En los CFGM el rango de edades está comprendido entre los 16 y los 48 años (Media: 23.45; DT: 7.62), situándose el 62.7% en el intervalos de los 17- 21 años; en los

CFGS, el rango de edades se halla entre los 18 y 39 años (Media: 22.90; DT: 3.57), situándose el 62.3% de los sujetos en el intervalo de los 18-22 años.

En total son cinco las especialidades cursadas en CFGM: Gestión administrativa (10.9%), Actividades comerciales (8.8%), Instalaciones eléctricas (23.4%), Sistemas microinformáticos (19%), Auxiliar de enfermería (16.8%) y Peluquería (21.2%). En CFGS son 4 las especialidades cursadas: Administración y finanzas (56.1%), Sistemas electrónicos (20.2%), Comercio internacional (18.4%), Administración de sistemas informáticos (5.3%).

2.2. Instrumento

Para esta investigación se ha utilizado una adaptación del Cuestionario de Orientación Académico-Laboral (COAL) diseñado por el Grupo de Investigación GIOES de la Universidad de La Laguna para el alumnado de CFGM (COAL-III) y para el alumnado de CFGS (COAL-IV). Este cuestionario está formado por 14 preguntas de elección múltiple en las que se abordan cuestiones relativas a 1) la información para la toma de decisiones académico-profesionales, 2) las decisiones académico-laborales, 3) las expectativas laborales, 4) La información sobre el ámbito profesional elegido, 5) las metas del proyecto personal de vida, y 6) el rendimiento académico. Para el presente estudio sólo hemos tenido en cuenta las preguntas relacionadas con las decisiones académico-laborales.

2.3. Procedimiento

Los cuestionarios fueron distribuidos en los centros a través de sus orientadores y aplicados en cada grupo de alumnos por los tutores en el horario destinado a las sesiones de tutoría. El análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios comprende: estadísticos descriptivos para cada una de las variables analizadas; coeficiente α de Cronbach; Análisis de Componentes Principales; tablas de contingencia; coeficientes Chi cuadrado y de Contingencia; prueba U de Mann-Whitney y Prueba H de Kruskal-Wallis. Dichos análisis fueron realizados a través del programa SPSS 21.

3. Resultados

3.1. Especialidad cursada en el Ciclo Formativo y sexo

La distribución por sexo de las especialidades cursadas en CFGM y CFGS revela que existe una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables (Tablas 1a y 1b). En el caso del alumnado de CFGM, los chicos tienden a cursar en mayor medida las especialidades de Instalaciones Eléctricas y Sistemas Microinformáticos; las chicas tienden a cursar las especialidades de Peluquería y de Auxiliar de enfermería. En el caso del alumnado de CFGS,

los chicos tienden a cursar la especialidad de Sistemas Electrónicos, mientras que las chicas tienden a cursar Administración y Finanzas.

Sexo	Especialidad					
	Gestión Administrativa	Actividades Comerciales	Instalaciones Eléctricas	Sistemas Microinformáticos	Auxiliar Enfermería	Peluquería
Hombre. Recuento	5 (7.0)	5 (7.0)	32 (45.1)	25 (35.2)	1(1.4)	3 (4.2)
Mujer. Recuento	10 (15.2)	7 (10.6)	0 (0.0)	1 (1.5)	22 (33.3)	26 (39.4)

*(Chi cuadrado: Valor 93.51, 5 gl. sig. < .00; Coef. Contingencia: 0.637, sig. < .00)

Tabla 1a. Distribución del alumnado según especialidad y sexo en CFGM

Sexo	Especialidad			
	Administración y Finanzas	Sistemas Electrónicos	Comercio Internacional	Administración Sistemas Informáticos
Hombre. Recuento	29 (43.3)	22 (32.8)	11 (16.4)	5 (7.5)
Mujer. Recuento	35 (74.5)	1 (2.1)	10 (21.3)	1 (2.1)

*(Chi cuadrado: Valor 19.54, 3 gl. sig. < .00; Coef. Contingencia: .38, sig. < .00)

Tabla 1b. Distribución del alumnado según especialidad y sexo en CFGS

Toma de decisiones, Ciclo Formativo y sexo

La distribución de la decisión a tomar al finalizar los estudios por Ciclo Formativo muestra una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables (Chi cuadrado: Valor 10.73, 3 gl, sig. < .01; Coef. Contingencia: .20, sig. < .01) (Tabla 2). El alumnado de CFGM opta por continuar sus estudios en mayor medida que el de CFGS; mientras que el alunado de CFGS opta por empezar a trabajar una vez finalice el C.F.

C.F.	Especialidad			
	No lo tengo claro	Empezar a trabajar	Cursar CFGS/Universidad	Otra
CFGM. Recuento	27 (19.9)	51 (37.5)	36 (26.5)	22 (16.2)
CFGS. Recuento	28 (25.5)	56 (50.9)	13 (11.8)	13 (11.8)

Tabla 2. Distribución del alumnado según C.F. y decisión al finalizar los estudios

La distribución por sexo de la decisión a tomar al finalizar el C.F. no evidenció una asociación significativa entre ambas variables.

Discusión y conclusiones

Este estudio ha puesto de manifiesto las diferencias entre el alumnado de Ciclos Formativos en cuanto a la toma de decisiones y la opción profesional, según el tipo de Ciclo Formativo y el sexo. Estos resultados nos llevan a realizar las siguientes reflexiones:

a) El sexo como modulador de la opción académica cursada

La distribución del alumnado entre las especialidades de Ciclos Formativos por sexo muestra la existencia de perfiles distintos para alumnos y alumnas. De acuerdo con lo señalado por Nash y Marre (2003), estos perfiles responden a los estereotipos sociales que llevan a los hombres y las mujeres a desarrollar diferentes expectativas y valores profesionales. Las preferencias académico-profesionales de los alumnos y de las alumnas siguen inclinándose por opciones tradicionalmente asociadas a su sexo. En nuestro estudio, hemos comprobado como las alumnas tiende a cursar especialidades de Ciclos Formativos consideradas femeninas (Auxiliar de Enfermería y Peluquería...); mientras que los alumnos, se centran en las opciones consideradas masculinas (Instalaciones Eléctricas, Administración de Sistemas Informáticos...). Estos resultados se hallan en consonancia con los obtenidos por Santana, Feliciano y Jiménez (2012) y por Navarro y Casero (2012), quienes comprobaron como las alumnas en Bachillerato prefieren cursar una especialidad y un Grado universitario relacionado con las Humanidades y las Ciencias Sociales, mientras que los alumnos optan por una especialidad y un Grado relacionado con las Ciencias. A este respecto, Cepero (2009) señala que son las mujeres las que confieren mayor predominio a los estudios relacionados con el trato humano; en cambio, los hombres optan por especialidades relacionados con la investigación, gestión y creatividad. Autores como Grañeras y cols., (1999) estiman que el proceso de decisión vocacional y profesional está influenciado por elementos diferenciadores, indicando que la elección vocacional y profesional en el alumnado está modulada por el sexo. De acuerdo con Santana Vega (2008; 2015) queda todavía por recorrer un largo camino para poder eliminar las barreras de género que se produce entre el alumnado en el momento de su elección de estudios y de profesión. Sigue siendo por tanto necesario analizar con el alumnado que va a cursar y con el que ya cursa Ciclos Formativos el proceso de toma de decisiones desde una perspectiva de género, para superar la influencia que en dicho proceso tienen estereotipos profesionales asociados al sexo (Planas, Cobos y Gutiérrez. 2012).

b) El alumnado de CFGM prefiere continuar sus estudios en mayor medida que el de CFGS; mientras que el alumnado de CFGS opta por empezar a trabajar una vez finalice el C.F.

En base a lo expuesto, la orientación educativa debería ayudar al alumnado desde los

primeros años de la escolaridad obligatoria a explorar el mundo real, para que: a) tenga conciencia del mismo y lo valore, b) clarifique sus metas vitales a medio y largo plazo, c) planifique con suficientes elementos de juicio su proyecto personal de vida y pueda tomar decisiones lo más acertadas posibles (Santana, Feliciano y Cruz, 2010; Romero, 2009) Todo esto influirá en la toma de decisiones que se lleve a cabo al cursar los Ciclos Formativos.

El trabajo continuado de las competencias en el espacio de la tutoría, y de forma transversal en las materias, es fundamental si queremos potenciar una orientación educativa y sociolaboral de calidad y estimular trayectorias educativas y profesionales más sólidas. Este proceso favorece la adaptación a la nueva cultura escolar y ayuda a fortalecer la capacidad de los alumnos y alumnas para tomar decisiones autónomas y responsables a lo largo de su itinerario académico, profesional y vital (González y González, 2015; Cano, Casado, Castillo y Ponce, 2014; Duchesne, Ratelle y Roy, 2012; Echevarria y Martinez, 2014; Loke y Lowe, 2013; Pantoja, 2013; Perrenoud, 2012).

Los resultados del estudio abren nuevos interrogantes para futuras investigaciones en relación a la toma de decisiones:

- a) ¿De qué manera se está apoyando al alumnado de Ciclos Formativos en la toma de decisiones?
- b) ¿Qué criterios está teniendo en cuenta el alumnado de Ciclos Formativos en la toma de decisiones académico-laborales?
- c) ¿Cómo justifica el alumnado masculino y femenino el hecho de que haya una diferencia de género a la hora de optar por una especialidad en los Ciclos Formativos?
- d) ¿Qué líneas de actuación son las más adecuadas para facilitar que el alumnado de Ciclos Formativos tome conciencia de los estereotipos que condicionan su toma de decisiones y la configuración de su proyecto de vida?

Referencias

- Álvarez, M; Bisquerra, R; Espín, L y Rodríguez Espinar, S (2007). *La madurez para la Carrera en la Educación Secundaria*. Sevilla: EOS.
- Bisquerra Alzina, R. (1990): *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Cano, R., Castillo, S., Casado, M., y Ponce de León, A. (2013). Estructura y organización de la orientación educativa. En R. Cano (Coord.), *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias* (pp. 59-110). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Cepero, A.B. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*. Granada: Universidad de Granada. Facultad de ciencias de la Educación. Tesis Doctoral inédita. <http://hera.ugr.es/tesisugr/18751362.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 111 (28), 7-36.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., y Roy, A. (2012). Worries about Middle School transition and subsequent adjustment: The moderating role of classroom goal structure. *The Journal of Early Adolescence*, 32(5), 681-710.
- Echeverría, B., y Martínez Muñoz, M. (Dirs.) (2014). *La guía de orientación profesional coordinada. Manual práctico para una orientación de calidad en el ámbito educativo*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.
- Gaviria, J. L. (1994). El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 262-273.
- González, C. y González, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 18(2), 29-41.
- Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Gordo, J. L. y Molinuevo, J. (1999): Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España. Madrid: MEG, Servicio de Publicaciones.
- Jiménez Fernández, C. y Pérez Serrano, G. (2008). *Educación y género. El conocimiento invisible*. Valencia: UNED, Tirant lo Blanch.
- Loke, S. W., y Lowe, P. A. (2013). Examination of the psychometric properties of the Environmental School Transition Anxiety Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(5), 459-468.
- Nash, M. y Marre, D. (eds.) (2003). *El desafío de la diferencia: representaciones culturales e identidades de género, raza y clase*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Navarro Guzmán, C. y Casero Martínez A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre educación*, vol. 22, 115-132.
- Núñez Barriopedro, E. (2010). Los incentivos que motivan a los jóvenes a estudiar formación profesional. *Prisma social. Revista de Ciencias Sociales*, 4.
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Síntesis.

- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Planas, J.A., Cobos, A. y Gutiérrez, E. (2012). *Manual de Asesoramiento y Orientación Profesional*. Madrid. Síntesis.
- Romero, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En A. Cortés y L. Sobrado (Coord.), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*, (pp.119-142). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Santana Vega, L. E. (2015, 4ª ed.). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Santana Vega, L. E. (2013). *Orientación Profesional*. Madrid: Síntesis.
- Santana Vega, L.E. (2008). Las dos mitades de la humanidad: la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En C. Jiménez Fernández y G. Pérez Serrano (Coord.). *Educación y género. El conocimiento invisible* (pp. 73-97). Valencia: UNED-Tirant lo Blanch.
- Santana Vega, L.E. (2010, editora invitada). *Presentación*. Monográfico *Transición a la vida activa*. *Revista de Educación*, 351. 15-21 Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2010/re351.html>
- Santana, L.E.; Feliciano, L. y Cruz González, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación* (Madrid), 351, 73-105.
- Santana, L.E.; Feliciano, L. y Jiménez, A. (2012). Análisis del Proyecto de Vida del alumnado de Educación Secundaria, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 26-38.
- Santana, L.E., Feliciano, L. y Jiménez, A.B. (2016). Perceived family support and the life design of immigrant pupils in secondary education. *Revista de Educación*, 372, 32-58. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2016/372/372_2.html
- Santana, L. E. y Feliciano, L. y Santana, A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de la ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. Una perspectiva de género. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 8-26. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2013/24-3%20-%20Santana.pdf>

Santana Vega, L., González-Morales, O., & Feliciano García, L. (2016a). Entrepreneurship and Adolescents. *Journal of New Approaches In Educational Research*, 5(2), 123-129. doi:10.7821/naer.2016.7.165. Recuperado de <http://naerjournal.ua.es/article/view/v5n2-8>

Santana Vega, L., González-Morales, O., & Feliciano García, L. (2016b). Percepción del empresariado de las competencias y características relevantes para el empleo. Perception of entrepreneurs about relevant competences and characteristics for employment. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 29-46. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.1.2016.17006>

Implantación de la formación profesional dual en Canarias: ventajas y desventajas

PAULA C. MEDINA SÁNCHEZ Y LIDIA E. SANTANA VEGA

Universidad de La Laguna - España

La orientación profesional forma parte del desarrollo de la carrera. Los esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo han de estar dirigidos a ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada al trabajo, a integrar dichos valores dentro de su estructura personal y ponerlos en práctica en sus vidas de tal manera que el trabajo sea posible, significativo y satisfactorio para cada individuo (Bisquerra, 1990). Desde la orientación se comienza a imponer un modelo formativo basado en competencias, pues son la combinación de saberes, estilos de prácticas y actitudes-valores que se consideran necesarios para alcanzar: a) el desarrollo integral de la persona, b) tomar decisiones que les permitan construir su proyecto vital y c) aportar soluciones a los problemas profesionales a los que deba enfrentarse con la finalidad de mejorar su implicación en la sociedad (Díaz Barriga, 2006). La orientación laboral debe estar dirigida a la toma de decisiones de manera igualitaria entre hombres y mujeres para llegar a construir una sociedad donde la barrera de género quede completamente eliminada, y todos tengan las mismas posibilidades de elección independientemente de los estereotipos (Jiménez Fernández y Pérez Serrano, 2008; Santos Guerra, 2000; Santana Vega, 2008).

La investigación, el descubrimiento de nuevos conocimientos y la innovación tecnológica demandan una mentalidad más flexible y abierta que permita a los estudiantes ponerse a la altura de las nuevas exigencias de la sociedad. Cuando se evalúan conocimientos, valores, actitudes, destrezas, capacidades y habilidades de los estudiantes se pretende favorecer su inserción exitosa en la vida social, familiar, comunitaria y productiva de su país (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2013). El nuevo reto está en saber qué hacer con ese conocimiento y aprender a solucionar los problemas de la vida cotidiana partiendo de dicho conocimiento. Es fundamental que las personas puedan llegar a realizar la labor tan importante de definir su vocación y su posterior elección ocupacional.

Otra propuesta que está siendo bastante valorada en España en general, y en Canarias en particular, es la Formación Profesional Dual. El objetivo de la formación dual es que la

empresa y el centro de formación profesional aúnen esfuerzos y promuevan un incremento de la inserción del alumnado en el mundo laboral durante el periodo de formación.

Este sistema de formación profesional, muy extendido en países como Alemania, nos sugiere una seria reflexión, pues son evidentes las grandes diferencias entre el modelo productivo español, más aún el canario, con el añadido de la insularidad, y el modelo productivo alemán.

Nuestro tejido empresarial está configurado por un 98 % de pequeñas y medianas empresas, sólo el 2 % restante se pueden reconocer como grandes empresas, mientras en Alemania, el número de grandes empresas y multinacionales es bastante mayor. Por otra parte, debemos incluir que no contamos históricamente con tradición de colaboración entre el mundo empresarial y el educativo. Es más, podemos incluso hablar de un gran desconocimiento de los estudios profesionales, de sus características, contenidos y de sus niveles curriculares por parte del empresariado.

Actualmente la normativa vigente establece que el alumnado de todos los ciclos de formación profesional debe realizar en las empresas el módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo (FCT) de una duración próxima a las 400 horas. En la formación dual son las empresas quienes se encargan de organizar el aspecto práctico de la formación, permaneciendo en ellas los alumnos en horario completo de trabajo entre tres y cuatro días a la semana. En los centros educativos el alumnado sólo permanece entre uno y dos días semanales recibiendo en ellos la enseñanza de aspectos teóricos, cultura general y aspectos teóricos propios de la profesión.

El modelo de Formación Profesional Dual ofrece una serie de ventajas y desventajas:

Como ventajas podemos observar como:

- a) En el módulo de Formación en Centros de Trabajo el alumnado hace en España 380 horas de prácticas formativas en las empresas, mientras que en el proyecto dual llegaría hasta las 1.000 horas. Los períodos formativos se intercalan en la empresa y en el centro educativo.
- b) En el proyecto dual la empresa financia la formación y tienen un papel protagonista. Se involucra más al empresario en la formación profesional.
- c) Son las empresas las que forman trabajadores según sus requerimientos y necesidades.

A su vez, la implantación del sistema dual puede suponer desventajas como:

- d) La oferta formativa pasaría a depender más de las empresas partícipes que de la propia Administración Educativa.
- e) Las empresas querrán seleccionar al alumnado, lo cual puede ocasionar dificultades a la hora de mantener el principio de igualdad de oportunidades.
- f) Existe la posibilidad de que el alumnado no sea atendido correctamente dentro de la empresa por instructores o especialistas bien cualificados en esas enseñanzas.
- g) La relación jurídica empresa- alumnado en prácticas debe ser muy precisa para evitar posibles abusos por parte de las empresas.

A pesar de las desventajas que puedan existir en el sistema dual, puede ser una buena herramienta que favorezca la inserción profesional de nuestros jóvenes y atenúe la escandalosa tasa de desempleo.

La apuesta de la Administración de partir de iniciativas piloto puede ser una herramienta magnífica para valorar si la implantación de una FP dual en canarias es posible y ventajosa para nuestros jóvenes.

Es por ello importante animar al Gobierno de Canarias, especialmente a las Consejerías competentes, en la generación de las bases necesarias para establecer la colaboración empresa- sistema educativo, imprescindible en la implantación de este sistema dual. Para ello, deben favorecer con ventajas fiscales y rebajas en las cotizaciones a la Seguridad Social a las empresas que se embarquen en esta iniciativa.

Referencias

Bisquerra Alzina, R. (1990): *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 111 (28), 7-36.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2013). Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/index.php>

Jiménez Fernández, C. y Pérez Serrano, G. (2008). *Educación y género. El conocimiento invisible*. Valencia: UNED, Tirant lo Blanch.

Profesorado-Acción Sindical ANPE (2013). ¿Es posible una FP Dual en Canarias?

Recuperado de <http://www.anpecanarias.com/index.php/accion-sindical/192-profesorado-accion-sindical-anpe/1100-ies-posible-una-fp-dual-en-canarias->

Santana Vega, L.E. (2008). Las dos mitades de la humanidad: la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En C. Jiménez Fernández y G. Pérez Serrano (Coord.). *Educación y género. El conocimiento invisible* (pp. 73-97). Valencia: UNED-Tirant lo Blanch.

Santos Guerra, M. A. (Coord.) (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.

Percepción de las emociones que “perturban” en estudiantes de Formación Profesional

MARÍA JOSEFA IGLESIAS-CORTIZAS Y MARÍA LUISA RODICIO-GARCÍA

Universidad de A Coruña - España

1. Competencias emocionales en el ámbito laboral

Se considera a una persona competente en el campo profesional cuando sabe resolver problemas emocionales, tanto personales como interpersonales y situaciones del trabajo, de forma autónoma. Ya se ha demostrado que no basta con los conocimientos técnicos aprendidos en las etapas de formación (Universidad, FP), es necesario contar con habilidades, conocimientos y actitudes que permitan desempeñar las tareas propias de una profesión. En esta línea se sitúa nuestra investigación de las emociones negativas, pues en el ámbito laboral es donde más se ponen de manifiesto las emociones que *perturban* en la perspectiva de construir relaciones productivas. Es necesario lograr hacerlo de manera consciente y reflexiva, intentando evitar siempre un estado anímico que lo perjudique, como la ira, el enojo o el arrepentimiento. En concreto nos referimos a lo siguiente: a) la consciencia de las propias emociones, b) el control de las propias emociones, c) la consciencia de las emociones de los demás, y c) el control o reconocimiento de las emociones de los demás.

Autores como Bisquerra y Figuera (1992), Cherniss (2000), Rychen et al., (2004, 2006), Caruso y Salovey (2004), Repetto y Pérez (2007), entre otros, afirman que *en igualdad de competencias técnicas y de titulación académica, para el logro de un empleo necesario contar con competencias emocionales. Estas son muy importantes desde el momento en que se accede al empleo y permitan dotar a los trabajadores de automotivación en las dificultades cotidianas, resolver conflictos personales e interprofesionales y, especialmente, saber identificar y controlar las emociones las negativas.* Otros estudios como los realizados por Seligman (2014) señalan que la *capacidad de manejar los sentimientos y manejar el estrés* es otro aspecto de la competencia emocional que lleva al éxito, y el realizado por Sigdal Barsade (2014) de sus estudios en la Universidad de Yale demostró como se puede influir a los grupos por medio de las emociones, desde la alegría, el buen humor, la depresión y sobre todo la irritabilidad hostil, en el que el rendimiento y cooperación laboral.

2. ¿Qué entendemos por percepción emocional y por emociones?

Cuando empezamos a investigar en este campo, lo primero que nos planteamos fue delimitar qué se entiende por percepción emocional. Así, nos hicimos conscientes de que todos los

seres humanos experimentan y se relacionan con los sentimientos y las emociones a lo largo de toda su vida. Y a la vez, el mundo que nos rodea envía y se comunica mediante mensajes emocionales; sólo es necesario fijarse en los anuncios de los diferentes productos que nos prometen, felicidad, placer, poder, etc... En esta línea de pensamiento también se encuentran Caruso, Meyer y Salovey (2011), cuando expresan que las emociones contienen información valiosa sobre las relaciones y sobre nuestro entorno. Esto nos permite mayor conciencia de los sentimientos y emociones que sentimos y, a la vez, conocer mejor los sentimientos y emociones a los demás.

Según la Real Academia Española (2001, 2014) la emoción parte de la palabra latina *emotio*, -onis, como significado de “una alteración del ánimo intensa, pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. Nos hacemos eco de la definición propuesta por Bisquerra (2000; 2003), entre otros, quién considera que “una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”; sin embargo, todavía no existe un acuerdo unánime respecto del tema.

Por otra parte, sí hay consenso en considerar las emociones como procesos que se activan cada vez que nuestro aparato psíquico detecta algún cambio significativo para nosotros. Esto es importante, porque supone una adaptación tanto personal como social. Así como, su alta plasticidad y capacidad para evolucionar, desarrollarse y madurar, lo que implica la posibilidad de ser educables.

Realmente, su principal función es la organización de toda nuestra actividad reclutando otros procesos psicológicos, como la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, la comunicación verbal y no verbal, entre otros. La mayoría de los investigadores señalan dos tipos de emociones: *primarias* y *secundarias*. (Ekman 1992; Goleman 1996; Fernández-Abascal, 1997; Del Barrio, 2005; Punset, 2008; Bisquerra, 2013).

Las *emociones primarias* son respuestas automáticas innatas que aparecen sin tener que pensarlas (cólera, tristeza, miedo y alegría), parecen poseer una alta carga genética, en el sentido que presentan respuestas emocionales preorganizadas que, aunque son modeladas por el aprendizaje y la experiencia, están presentes en todas las personas y culturas; mientras que *las secundarias*, por su parte, son más susceptibles a la influencia del contexto sociocultural en el cuál se dan (sorpresa, vergüenza, aversión, amor); emanan de las primarias y sus respuestas difieren ampliamente de unas personas a otras. También se le denominan: *vigorizantes* (positivas, estimuladoras) o *perturbadoras* (negativas, paralizantes). Estas emociones se pueden entremezclar dando lugar a emociones mixtas o *complejas*. Las primeras, son aquellas que implican sentimientos

agradables, valoración de las situaciones como beneficiosas, tienen una duración temporal muy corta y movilizan escasos recursos para su afrontamiento. Mientras que las segundas, implican sentimientos desagradables, valoración de la situación como dañina y la movilización de muchos recursos para su afrontamiento. Ejemplo el miedo, la ira, la tristeza y el asco (Iglesias Cortizas, 2009a; 2009b). Estamos de acuerdo con Punset (2008: 227) cuando expone que "las emociones, tanto las positivas como las negativas, cumplen un papel evolutivo, es decir, existen porque sirven para ayudarnos a sobrevivir en un entorno complejo".

Todas las emociones tienen alguna función que les confiere utilidad y permite que el sujeto ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y ello, con independencia de la cualidad hedónica que generen. Incluso las emociones más desagradables tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal. Según Reeve (2015) la emoción tiene tres funciones principales: a) Funciones adaptativas, b) Funciones sociales, c) Funciones motivacionales.

La función adaptativa de la emoción es preparar al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizándolo la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado (Plutchik, 1983). En general, las emociones primarias tienen una función adaptativa.

La función social de las emociones, permite a las personas predecir el comportamiento que van a desarrollar y a nosotros el suyo. Izard (1990) destaca varias funciones sociales de las emociones, como son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial. Así, por ejemplo, la emoción de la felicidad establece vínculos sociales y relaciones interpersonales, mientras que la ira, las reduce y genera repuestas de evitación o de confrontación.

La función motivacional está estrechamente relacionada con la emoción porque es una experiencia presente en las actividades cotidianas, y porque posee las dos características principales de la conducta motivada: dirección e intensidad.

Teniendo presente la importancia de las emociones y su control a la hora de insertarse laboralmente, surge esta investigación cuyo objetivo principal es conocer la percepción de las competencias emocionales que perturban en estudiantes de Formación Profesional. Como objetivos específicos nos planteamos los siguientes:

- 2) Identificar las competencias asociadas a las emociones básicas y complejas, que perturban a los estudiantes.
- 3) Analizar si existen diferencias significativas en función de la edad y el género.
- 4) Analizar las diferencias en función de la modalidad de FP y de la familia profesional.

3. Metodología

3.1. Muestra

La muestra del estudio responde a un muestreo incidental (Buendía, 1993). Los participantes son estudiantes de FP en Grados Medio y Superior de Galicia, España, que contestaron al Cuestionario de Percepción Emocional elaborado *had hoc*. Siendo el total de 590 estudiantes. El 54% son hombres y el 46% mujeres. Las edades están comprendidas entre los 17 y 25 años, con una media de 21,3 y una desviación típica de ,778.

Los participantes realizaban estudios pertenecientes a las familias profesionales de: Carrocería, Administración y Gestión, Electricidad y electrónica, Hostelería y turismo, Imagen y sonido, Madera, mueble y corcho, Servicios socioculturales y a la comunidad y, Textil, confección y piel.

3.2. Procedimiento

En función del problema de investigación y los objetivos planteados, hemos optado por una metodología de tipo descriptivo y correlacional para determinar la percepción de las emociones por los estudiantes de FP en los Grados Medio y Superior, de las cuatro provincias gallegas y que presentan diferencias en las variables citadas. Se ha utilizado el cuestionario como instrumento de reescogida de datos y se utilizó el paquete estadístico SPSS V.20.

3.3. Instrumento

El instrumento utilizado en la recogida de información empleado ha sido el *Cuestionario Epeque (Emocional Perception Questionnaire)* elaborado para esta investigación. El instrumento fue sometido a la comprobación del cumplimiento de sus características técnicas: validez y fiabilidad.

La *validez de contenido* se procuró a través de dos vías: la primera fue la revisión de la literatura especializada más relevante sobre la temática (Plutchik, 1983; Lazarus, 1991; Mayer y Salovey, 1997; Rychen et al., 2006; Caruso, Meyer y Salovey, 2011; OCDE, 2011; Bisquerra, 2013; Goleman, 2013; Goleman y Boyatzis, 2013; entre otros). La segunda vía fue a través de la consulta a jueces expertos, que en nuestro caso fueron profesores del área de Métodos y Diagnóstico en Educación, de diferentes universidades españolas.

En relación con la *validez del constructo*, se realizó un análisis factorial con el fin de comprobar si podían hallarse factores consistentes. Para ello se realizó el análisis de los ítems del cuestionario que evalúan la percepción de las emociones que nos perturban, las cuales responden a una escala de contestación tipo Likert de 4 alternativas, con el fin de delimitar los componentes principales y determinar la varianza total que éstos explican.

Para considerar si este análisis es idóneo se ha contrastado a partir de diferentes medidas. El test de esfericidad de Bartlett que ofreció un valor de Chi-cuadrado de 8093.439 y un nivel de significación

de .000. Y el resultado de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin cuyo valor es de .912, lo que puede calificarse como excelente de cara a la realización del análisis factorial.

La *fiabilidad* fue estimada a través del cálculo del coeficiente α (alfa de Cronbach), con un valor $\alpha=.920$, lo que señala una alta confiabilidad del instrumento.

3.4. Análisis y valoración de los resultados

Para responder al primer objetivo e *identificar las competencias asociadas a las emociones básicas y complejas, que perturban al estudiante*. Hemos realizado un análisis descriptivo utilizando las medidas de dispersión: media (*M*) y desviación estándar (*DT*).

Tabla 1. Medias y desviaciones estándar de los ítems analizados

	Ítems	M	DT
Competencias en relación a las emociones básicas	Identificas la tristeza	3.37	.688
	Reconoces la vergüenza	3.30	.745
	Identificas la sorpresa	3.24	.732
	Distingues la rabia	3.20	.725
	Reconoces la emoción del miedo	3.18	.733
	Distingues el odio	2.96	.846
	Distingues la aversión o rechazo	2.94	.771
	Identificas en ti, en general las emociones que perturban	2.91	.741
	Reconoces en el otro las emociones que perturban	2.78	.694
	Controlas las emociones básicas que perturban	2.77	.704
	Competencias en relación a las emociones complejas	Identificas los celos	3.36
Reconoces faltas de responsabilidad		3.34	.676
Reconoces la culpabilidad en ti		3.33	.666
Reconoces en ti los celos y la envidia		3.29	.747
Reconoces cuando cometes un error		3.29	.716
Sabes identificar la culpa		3.28	.675
Reconoces la avidez del placer y sensualidad en general		3.18	.709
Reconoces la envidia		3.18	.744
Identificas cuando omites algo		3.11	.712
Identificas la ambición		3.08	.776
Sabes identificar en otros la envidia y los celos		3.08	.721
Distingues la emoción del orgullo		3.06	.727
Reconoces la avaricia		3.06	.838
Reconoces en ti, la avidez por la comida, bebida y consumismo		3.04	.809
Reconoces en ti, las emociones de avaricia, ambición, codicia		2.96	.818
Sabes reconocer tus emociones de soberbia, orgullo y vanidad		2.95	.741
Identificas la avidez por el consumismo en general		2.94	.762
Sabes identificar en otro la avidez por comida, bebida y consumismo		2.94	1.079
Sabes controlar de forma general la avaricia, ambición y		2.93	.796

	codicia		
	Reconoces en el otro de forma general la culpa	2.91	.702
	Sabes controlar la avidez por la comida y el consumismo	2.89	.815
	Sabes controlar de forma general la culpa	2.89	.816
	Reconoces en el otro las emociones soberbia, orgullo, vanidad	2.88	.726
	Identificas en el otro las emociones de avaricia, ambición, codicia	2.85	.749
	Reconoces la codicia	2.83	.824
	Sabes controlar los celos y la envidia	2.81	.881
	Sabes controlar las emociones de soberbia, orgullo, vanidad	2.75	.742
	Distingues la emoción de la soberbia	2.75	.809
	Distingues la emoción de la vanidad	2.62	.808

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos ver en la tabla 1, la competencia que mejor perciben los estudiantes es la identificación de la tristeza (3,37), seguida de la vergüenza (3,30), la sorpresa (3,24), la rabia (3,20) y el miedo (3,18). Dentro de las complejas destacan la identificación de los celos (3,36), reconocer las faltas de responsabilidad (3,33), el reconocimiento en uno mismo de la culpabilidad (3,33) y, el reconocimiento en uno mismo de los celos y el error (3,29).

En el otro extremo, las que perciben peor son: el control de las emociones básicas que perturban (2,77), reconocer en el otro las emociones que perturban (2,78), reconocerlas en uno mismo (2,91), y distinguir la aversión o rechazo (2,94) y el odio (2,96). Aquí también están las emociones complejas: saber reconocer en uno mismo la vanidad (2,62), la soberbia (2,75) y saber controlar, en general, las de la soberbia, orgullo y vanidad (2,75).

El segundo objetivo consistente en *analizar si existen diferencias significativas en función de la edad y el género*, se observa que las chicas señalan un mayor control de “la culpa” que los chicos la emoción de la culpa ($t(363) = 3.63, p = .01 < .05$); si bien el ítem general “Controlas las emociones básicas que perturban”, es más valorado por los chicos, es decir, estos señalan que las controlan mejor que las chicas ($t(363) = 4.27, p = .034 < .05$). En el resto de los ítems estudiados las diferencias en función del género, no han resultado significativas.

Si atendemos a la edad, observamos como la tendencia que parecería normal de saber controlar mejor estas emociones con la edad, no es así, sino que estos ítems siguen siendo los menos valorados en todas las franjas de edad.

El tercer objetivo, consistente en *analizar las diferencias en función de la modalidad de FP y de la familia profesional*. Los estudiantes de FP dual presentan puntuaciones medias más altas en todos

los ítems que aquellos otros que cursan la modalidad ordinaria. Además la prueba *t* de student señala que esas diferencias son significativas ($t(488) = 4.76, p = .020 < .05$).

En cuanto a la familia profesional cursada, el Análisis de varianza (ANOVA) realizado, permite señalar que existen diferencias en la percepción de las emociones dependiendo de la familia profesional a la que pertenecen los estudios realizados por los estudiantes ($F=237.220, p = .000 < .05$). Las pruebas post hoc realizadas, HSD de Tukey, señalan que las diferencias se dan sobre todo atendiendo a si las emociones se identifican en uno, en los demás y en la gestión de las mismas. Los estudiantes de la familia de textil son los que parece que las identifican mayor en ellos y en los otros; mientras que los estudiantes de imagen y sonido y de servicios a la comunidad, refieren un mayor control de las emociones que peeturban.

4. Conclusiones

Este trabajo aporta datos interesantes que permiten tomar conciencia de la realidad de cómo perciben determinadas competencias emocionales que resultan perjudiciales para el desarrollo académico, personal y laboral de los estudiantes de Formación Profesional. Las principales conclusiones se centran en que los estudiantes de FP saben identificar las emociones básicas, saben reconocerlas en sí mismos y en los otros y que manifiestan tener un control adecuado de las mismas, aunque en menor grado de identificación.

Destaca el hecho de que los factores que se conforman los ítems nos hablan de que los estudiantes están solo a nivel de identificación de las competencias primarias, complejas y las relativas a la responsabilidad. Quedan en un segundo plano las referidas al control de dichas emociones, que es a lo que deberemos de atender en el futuro. Estas competencias emocionales peor percibidas, pertenecen a la primera dimensión de las competencias emocionales lo cual, puede acarrear consecuencias negativas para su desarrollo personal, para la vida cotidiana, dificultando seriamente la consecución de competencias personales vitales para su rendimiento y desarrollo laboral, tales como: la cooperación, el liderazgo, el trabajo colaborativo, la capacidad de autocrítica, etc.

Esta cuestión nos hace reflexionar y sugiere la necesidad de diseñar acciones de intervención para superar este hándicap, ya que de un buen control de uno mismo depende el éxito, sea cual sea la tarea que se emprenda.

Destacamos, también, el hecho de que los estudiantes *identifiquen mejor en los demás que en uno mismo*, las competencias emocionales que son perjudiciales para un desarrollo personal y laboral positivo; y que perciban *que tienen poco control de este tipo de emociones*.

Como se ve, todo apunta a que el tema de las competencias emocionales en general, y de las que perturban en particular, siguen siendo una asignatura pendiente en la formación inicial de los estudiantes.

Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida, *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Figuera, P. (1992). Transició i inserció: una aproximació conceptual. En: *IV Jornadas D'orientació Sobre Educació Per A La Carrera Professional*. Barcelona: AEOP.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Caruso, D. y Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager*. EE.UU. Jossey Bass.
- Caruso, D. R.; Mayer J. D. y Salovey. P. (2011). *MSCEIT. Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Madrid: TEA.
- Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: New insights and further clarifications. *Industrial and Organizational, Psychology. Perspectives on Science and Practice*, 3, 183-191.
- Del Barrio, M. V. (2005). *Emociones Infantiles: Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotion. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Fernández-Abascal, E. (1997). *Psicología General. Motivación y Emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2013). *El cerebro y la inteligencia emocional. Nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.
- Goleman,, D. y Boyatzis, R. (2013). *Emotional and social competency inventory*. Nueva York: Hay Group.
- Izard, C. E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 487-498.
- Iglesias Cortizas, M.J. (2009a). Diagnóstico de las competencias emocionales: Estudio empírico en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Coruña (España). *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 451-467.

- Iglesias Cortizas, M.J. (2009b). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de educación. *REOP*, 20(3), 300-311.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Mayer, J. D. y Salovey P. (1997). What is the emotional intelligence? En P Salovey y Sluyter, D. (Ed.). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (3-31). New York: Basic Book.
- OCDE (2011). *Education and Skills* <http://www.oecd.org/edu/Directorate-for-education-and-skills-brochure.pdf> (Consultado el 2 de octubre de 2017).
- Plutchik, R. (1983). A psychoevolutionary theory of emotions. *Social Science Information*, 21, 529–553.
- Punset, E. (2008). *Brújula para navegantes emocionales*. Madrid: Aguilar
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22 ed.). Madrid: España.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ªed.). Consultado en <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>
- Reeve, J. (2015). Giving and summoning autonomy support in hierarchical relationships. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(8), 406-418.
- Rychen, D.S. y Hersh, L. (comps.) (2006). *Competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. España: Aljibe.
- Seligman, MEP and Csikszentmihalyi M. (2014). Positive Psychology: An Introduction. Flow and the foundations of positive psychology. In *American Psychological Association*. 55(1), 5-14.

ÁREA TEMÁTICA: A LABOR TITORIAL NA FP DUAL/ALTERNANCIA

Factores que inflúen na elección profesional: o caso dos docentes de formación profesional

M. CARMEN SARCEDA GORGOSO E LORENA SÁNCHEZ CARRÓN

Universidade de Santiago de Compostela - España

1. A motivación cara a profesión docente

A motivación que pode levar a unha persoa a exercer a docencia como profesor é un aspecto moi persoal e que pode enfocarse desde múltiples puntos de vista. Con todo, non son moitos os estudos realizados sobre este tema, a pesar de que podería parecer clave de cara ó futuro comportamento do profesorado e á súa estabilidade no exercicio da profesión.

Á hora de analizar os motivos máis habituais para exercer o ensino, estes poderían organizarse en tres grandes grupos: “motivos intrínsecos, tales como centrarse no ensino como unha profesión interesante e importante, motivos extrínsecos, é dicir, centrados nos beneficios do ensino ou outras recompensas externas e motivos altruístas, concernentes á visión do ensino como unha profesión que vale a pena socialmente” (Fokkens-Bruinsma e Canrinus, 2013, p.66). Estes autores determinan que os 3 motivos principais para que os estudantes consultados decidan exercer como profesores son a experiencia necesaria, a dificultade do traballo, e a posibilidade de traballar con nenos e adolescentes.

Pódese concluír que son os motivos intrínsecos do propio traballo a realizar os que máis motivan aos estudantes que se forman coa intención de ser profesores, mentres que os aspectos altruístas centrados na percepción e influencia social do traballo como mestre son os que menos motivan a exercer a profesión.

Por outra banda, podemos observar que no marco dun estudo entre alumnos de Mestrado de formación do profesorado de ensino secundario, nas respostas ás preguntas relacionadas coa concepción dos enquisados sobre a profesionalidade docente, “os elementos cognitivos e prácticos supoñen preto de dúas terceiras partes das opinións e un terzo aproximadamente corresponde á dimensión motivacional e actitudinal, de xeito que este aspecto ten que terse en conta á hora de estudar o pensamento inicial dos profesores en formación” (Pontes et al., 2013, p.541). É dicir, que os propios futuros profesores recoñecen como un aspecto relevante para ser un bo profesional da educación non só o coñecemento e os elementos prácticos, senón tamén a motivación que leva a exercer o ensino. Así, afirman Pontes et al. (2013) é habitual atopar opinións que consideran desexable que o profesorado

conte coa motivación ou a vocación axeitada pola docencia, o que redunda nun mellor perfil do profesional do ensino. Tamén é habitual asociar ese perfil considerado idóneo do profesorado coa importancia de manter unha formación permanente.

Con todo, ese perfil desexable de vocación docente que favoreza a profesionalidade non se dá en tódalas persoas que se forman para acceder a un posto de traballo no sistema educativo, xa que “no momento de iniciarse o proceso de formación inicial dos futuros profesores e profesoras de ciencia e tecnoloxía podemos distinguir entre suxeitos que presentan unha actitude vocacional (que vai ligada a unha visión máis positiva da actividade profesional en educación secundaria e que ten en moitos casos unha orixe temperá) e quen expón o acceso á profesión docente desde un enfoque máis pragmático” (Pontes et al., 2011, p.192). Este segundo enfoque, máis pragmático, consiste en que os estudantes de Mestrado de profesorado buscan, segundo indican os mesmos autores no seu texto, unha saída profesional que consideran estable e con boas condicións laborais, polo que opta polo sector do ensino sen ter verdadeiro interese vocacional polo mesmo. Neste mesmo enfoque pragmático da realización do Mestrado, poderíase incluír a aquelas persoas que, preguntadas pola motivación para facelo, dan unha resposta que “relaciona a obrigatoriedade do Mestrado coas oposicións” (Solís et al., 2013, p.501), é dicir, que unicamente buscan realizar o Mestrado coma un requisito imprescindible para lograr un traballo estable a través dunha Oferta Pública de Emprego.

Cabe distinguir, polo tanto, entre as persoas que deciden traballar como profesores por motivos vocacionais intrínsecos ao propio desempeño da profesión e as que teñen un punto de vista máis pragmático, centrado en cuestións económicas ou de estabilidade laboral, sendo moi posible que ditas motivacións sexan determinantes na profesionalidade do futuro profesor.

2. Metodoloxía da investigación

2.1. Método

Á hora de enfocar este traballo de investigación descritivo, estableceuse como prioritario acadar a máxima obxectividade (Abalde e Muñoz, 1991). Polo tanto seguiuuse unha metodoloxía cuantitativa coa axuda do programa SPSS Statitics versión 24, para o tratamento dos datos recollidos.

2.2. Instrumento

Xa que se optou por unha metodoloxía cuantitativa, o instrumento escollido para levar a cabo este estudo descritivo foi o cuestionario. O cuestionario é un instrumento “utilizado

para a recollida de información, deseñado para poder cuantificar e universalizar a información” (Arribas, 2004, p.23).

Para o desenvolvemento deste estudo elaborouse un cuestionario para o que se seleccionaron un conxunto de 30 preguntas divididas en 3 bloques principais:

- Bloque A: Integrado por 7 cuestións destinadas a explorar datos xerais dos enquisados, referidas ó sexo, a idade, estudos realizados e experiencia laboral.
- Bloque B: Conformado por 8 cuestións relacionadas con diferentes aspectos referidos ó Máster.
- Bloque C: Composto por 15 cuestións referidas á profesión docente.

As diferentes preguntas do cuestionario foron pechadas dando aos suxeitos a posibilidade de resposta segundo a escala Likert, cunha gradación do 1 ó 5.

(1 = En total desacordo, 2 = En desacordo, 3 = Indiferente, 4 = De acordo e 5 = Totalmente de acordo).

2.3. Fiabilidade do cuestionario

“Unha das principais características que debe cumprir un test no campo das ciencias da educación é a fiabilidade” (Poyato, 2016, p.179). É dicir, un test é fiable cando mide ben aquilo que está medindo (Morales, Urosa e Blanco, 2003). Para levar a cabo esta comprobación, calculouse o Alfa de Cronbach xa que este coeficiente é o modo máis habitual na estimación da fiabilidade de probas baseadas na Teoría Clásica dos Test (Ledesma, Molina e Valero, 2002). Ademais, durante o proceso de elaboración do test foron consultados varios profesores expertos que avalan a súa validez.

Para o cálculo da fiabilidade tivéronse en conta os bloques B e C do cuestionario, non incluído o bloque A correspondente os datos xerais dos enquisados.

Os datos obtidos (Táboa 1) son os seguintes:

Táboa 2: Coeficiente de Cronbach

	Alfa de Cronbach
Bloque B	0,71
Bloque C	0,79

Segundo George. e Mallery. (2003), os valores superiores a 0,7 son aceptables para análises estándares, polo que o cuestionario do presente estudo amósase como válido.

2.4. Poboación e descrición da mostra

O presente estudo realizouse co alumnado pertencente ao Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria, Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanza de Linguas da Universidade de Santiago de Compostela no campus de Lugo no curso académico 2015-16. Unha mostra de 48 estudantes, do total dos matriculados, cumprimentaron un cuestionario ad hoc durante o primeiro cuadrimestre, aproveitando a xornada explicativa do Practicum I.

Para coñecer a mostra realizáronse análises descritivas de frecuencias e porcentaxes. Do total dos enquisados, 19 foron varóns e 29 mulleres o que supón unha porcentaxe de 40% de varóns fronte ó 60% de mulleres.

En relación a idade, a mostra presenta dous grupos ben diferenciados, os maiores de 26 anos con máis do 36% e o alumnado que se atopa entre os 22 e 24 anos que suman ó 50% da poboación do estudo.

Sobre a experiencia laboral dos enquisados, é salientable remarcar que o 41% non ten experiencia laboral relacionada coa titulación que cursou, o 54% non ten experiencia docente.

3. Resultados

3.1. Motivación cara a profesión docente

En primeiro lugar, interesaba coñecer os motivos que estaban detrás da decisión de realizar o MPES. Para elo, ofrecerémonselle aos estudantes dez (10) afirmacións con respecto ás que tiñan que amosar o seu grado de acordo: intención de ser docente, non ter outra cousa que facer nese curso, consideralo unha boa opción para ampliar estudos, estar nun proceso de busca de emprego, estar traballando a tempo parcial e poder compaxinar, querer cambiar de traballo ou mellorar o que se ten, ter un elevado interese vocacional polo ensino, querer conseguir emprego estable e boas condicións laborais, ter interese en ampliar as saídas profesionais e, buscar mellorar o curriculum.

3.1.1. A intención de ser docente

As respostas ofrecidas polo alumnado (Gráfico 1) amosan que nun 66,7% están en total acordo coa afirmación, acadándose a segunda maior porcentaxe con relación a aquelas persoas que indican estar de acordo.

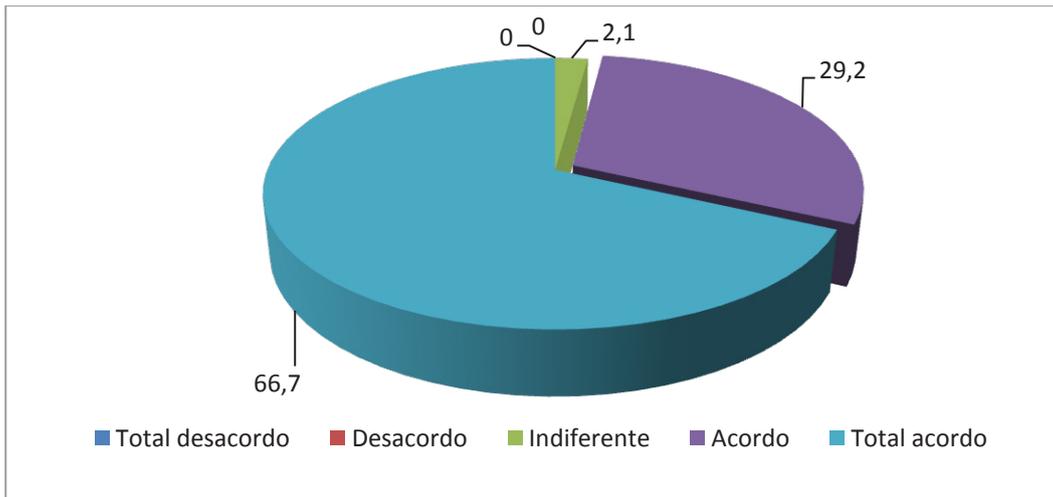


Gráfico 1: A intención de ser docente

3.1.2. Non ter outra cousa que facer este curso

Máis da metade do alumnado (Gráfico 2) amosa o seu total rexeitamento a esta afirmación (58,3%). O resto de respostas distribúense de xeito máis ou menos homoxéneo entre o demais valores da escala, con porcentaxes que van dende o 6,3% con relación a quen está en acordo coa proposta, e un 12,5% que non se posiciona.

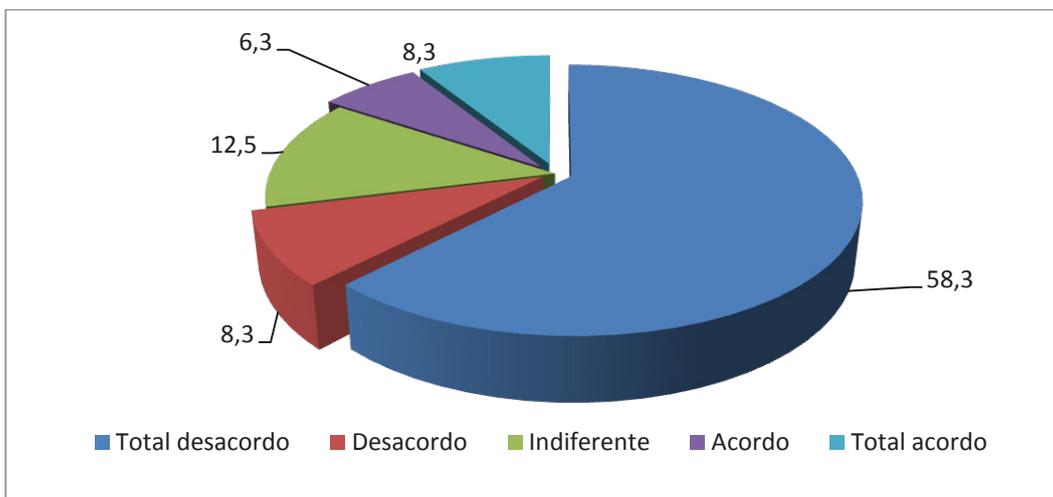


Gráfico 2: Non ter outra cousa que facer este curso

3.1.3. O ser unha boa opción para ampliar estudos

Máis da metade dos participantes consideran que o MPES constitúe unha boa opción para ampliar estudos e formación ao indicar o seu acordo (35,4%) e incluso total acordo (20,8%) co enunciado. Ao redor dun 18% indica non posicionarse ao respecto, mentras que só o 8,3% indica estar en total desacordo coa afirmación (Gráfico 3):

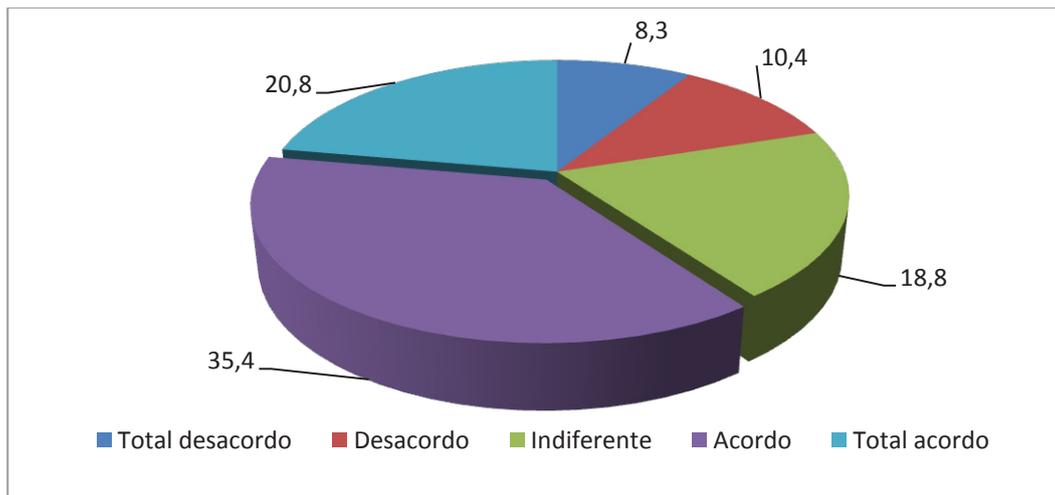


Gráfico 3: É unha boa opción para ampliar estudos

3.1.4. Estar en proceso de busca de emprego

Con respecto a si estar en situación de desemprego e na búsqueda de un, as respostas proporcionadas polo alumnado participantes sitúanse nos dous polos da escala (Gráfico 4). Así, o 37,5% indica estar en total desacordo coa afirmación, mentras que o 22,9% manifesta a postura contraria, sinalando o seu total acordo. O resto de categorías da escala situáanse en valores que rondan o 10% de resposta.

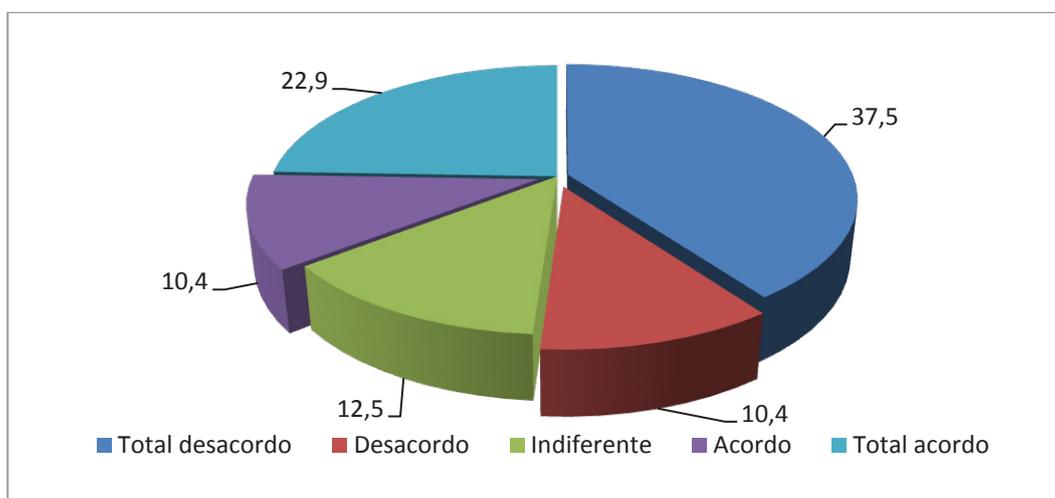


Gráfico 4: Estar en proceso de búsqueda de emprego

3.1.5. Estar traballando a tempo parcial e ter posibilidade de compatibilizar

Tal e como se presenta no Gráfico 5, máis da metade dos participantes (54,2%) amosan o total desacordo co enunciado, a moita diferenza porcentual do resto de valoracións que acadan o segundo maior número de respostas naquel alumnado que manifesta a postura contraria, é dicir, total acordo (12,5%).

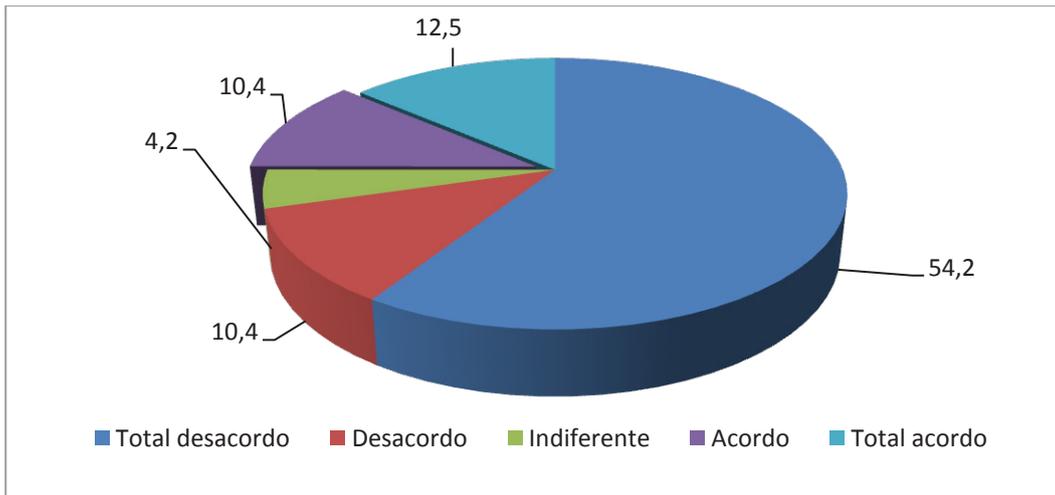


Gráfico 5: Estar traballando a tempo parcial e ter posibilidade de compaxinar

3.1.6. Querer cambiar de traballo ou mellorar o que se ten

O querer cambiar de traballo ou mellorar o que se ten, acada as maiores porcentaxes de resposta nos dous polos da escala de valoración (Gráfico 6). Deste xeito, constitúe unha motivación para a realización do MPES coa que indica o seu total acordo un 39,5% dos participantes, ao mesmo tempo que o 22,9% manifesta un total desacordo.

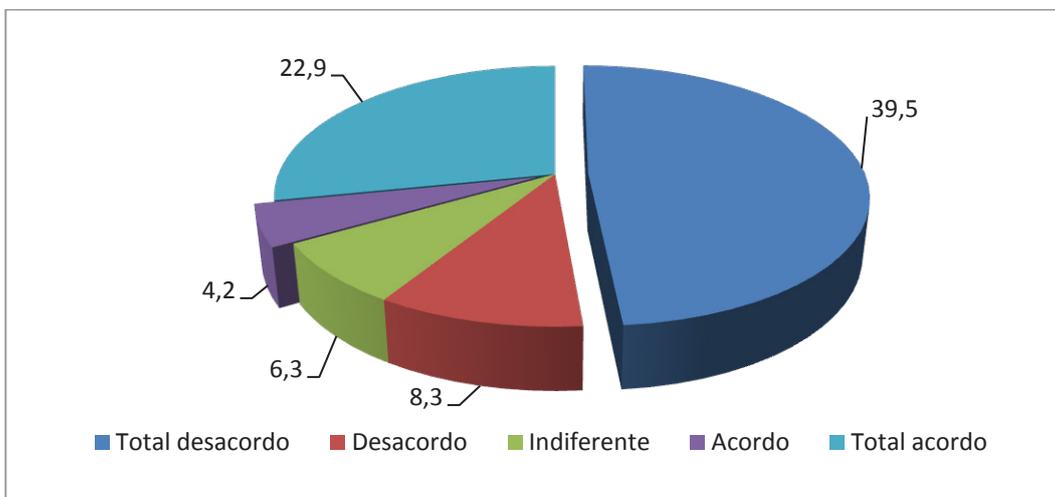


Gráfico 6: Querer cambiar de traballo ou mellorar o que se ten

3.1.7. Ter un elevado interese vocacional polo ensino

O elevado interese vocacional polo ensino é, a xuízo dos participantes, un motivo que promove a realización do MPES, tal e como se constata das súas respostas (Gráfico 7). Casi tres cuartas partes do alumnado indica estar de acordo (29,2%) ou totalmente de acordo (39,6%) coa afirmación, mentras que un nada desprezible 20,8% opta pola indiferencia.

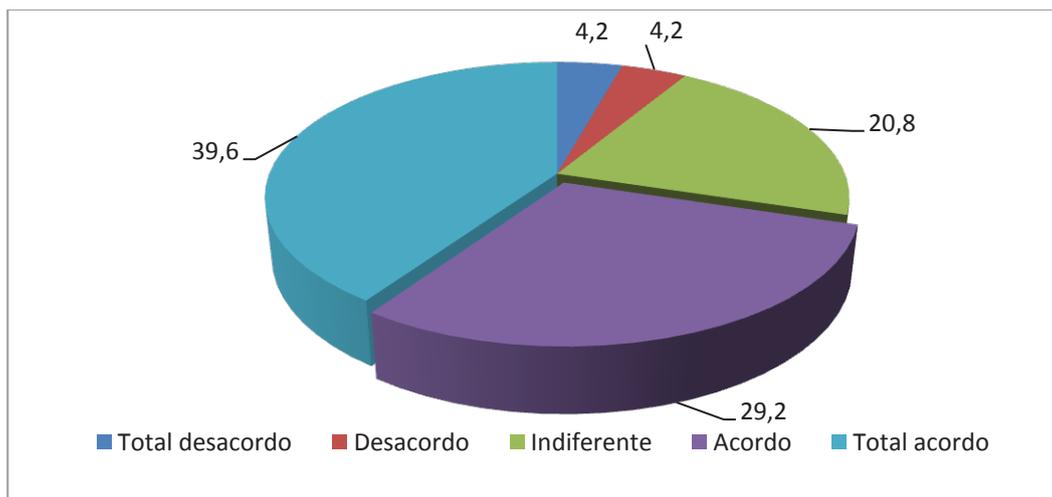


Gráfico 7: Ter un elevado interés vocacional pola ensinanza

3.1.8. Acadar un emprego estable e boas condicións laborais

As características de estabilidade e as condicións laborais da profesión docente (Gráfico 8), é unha motivación moi importante para máis do 85% do alumnado participante, quen afirma estar de acordo (25%) ou en total acordo (60,4%). O resto de porcentaxes nas outras categorías da escala acadan valores moi inferiores a estes.

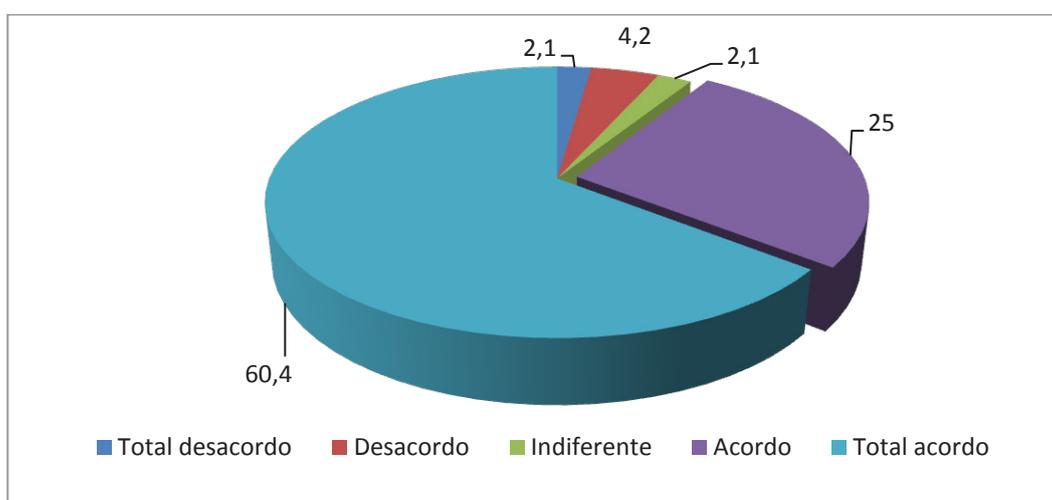


Gráfico 8: Conseguir un emprego estable e boas condicións laborais

3.1.9. Ampliar as saídas profesionais

Na mesma liña que a motivación presentada anteriormente sitúase a que ten que ver coa ampliación de saídas profesionais. A maior porcentaxe de resposta ten que ver coas manifestacións que afirman estar totalmente de acordo (39,6%) seguidas de aquelas que indican acordo (25%).

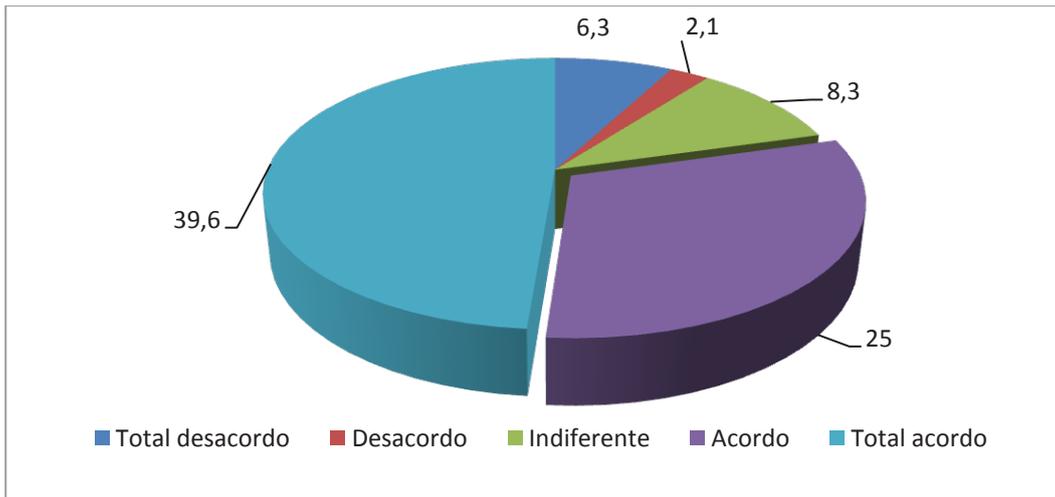
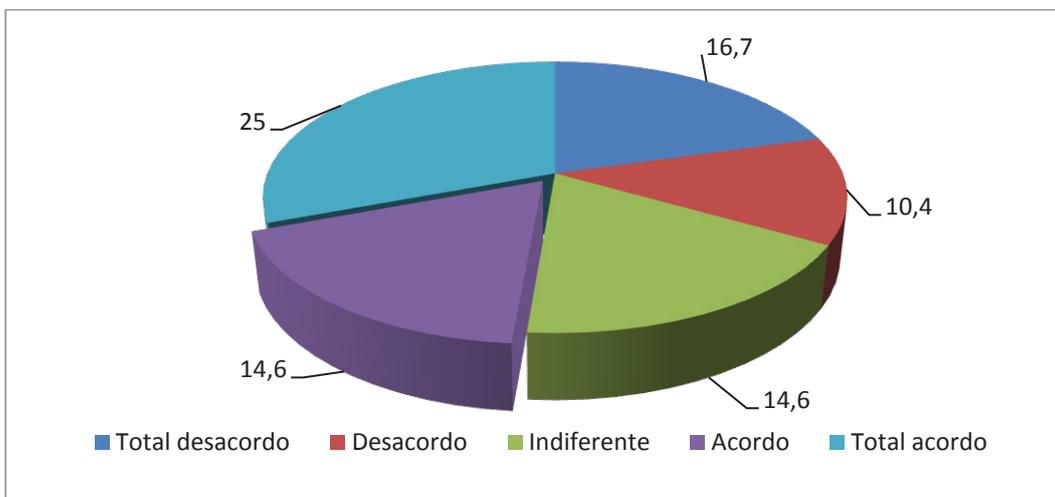


Gráfico 9: Ampliar as saídas profesionais

3.1.10. Mellorar o curriculum

Aínda que o alumnado que está en total acordo co enunciado representa ao 25% do total, mentras que o que está de acordo descende lixeiramente ata o 16,7%. É destacable as porcentaxes que se acadan nas opcións de total desacordo (16,7%) e desacordo (10,4%) que representa a máis de unha cuarta parte dos participantes.



4. Conclusións

As respostas ofrecidas amosan que a intención de ser docente é, sen dúbida, a motivación que máis forza ten para os estudantes do MPES, indicando o seu acordo e total acordo o 29,2% e 66,7% dos participantes, respetivamente. Con todo, se consideramos o ter un elevado interese vocacional polo ensino, comprobamos que esta porcentaxe decrece ata o 36,9%, atendendo ás manifestacións que afirman estar totalmente de acordo.

Se a isto axuntámoslle que 85,4% está de acordo (25%) ou totalmente de acordo? (60,4%) con querer conseguir un emprego estable e boas condicións laborais, parece ser que a intención de ser docente vén máis ligada ás características da profesión que á actividade que implica.

No polo oposto, as afirmacións coas que se presenta maior desacordo teñen que ver co non ter outra cousa que facer este curso (58,3%) e o estar a traballar a tempo parcial (54,2%). No punto intermedio da escala estaría o posuír un elevado interese vocacional polo ensino, con respecto ao que o 20,8% mostra indiferenza.

Referencias

- Abalde, E. e Muñoz, J.M. (1991). *Metodología cuantitativa vs. cualitativa*. A Coruña: Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña, 1992, 89-99. Recuperado de <https://goo.gl/38A9VY>
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Fokkens-Bruinsma, M. e Canrinus, E.T. (2013). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65–74.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ledesma, R., Molina, G. e Valero, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-USF*, 7 (2), 143-152.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Pontes, A., Ariza, L.; Serrano, R. e Sánchez, F.J. (2011). Interés por la docencia entre aspirantes a profesores de Ciencia y Tecnología al comenzar el proceso de formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8, 180-195 Universidad de Cádiz. APAC-Eureka. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10498/10852>. <http://reuredc.uca.es>
- Pontes, A., Serrano, R. e Poyato, F.J. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 533-551. Recuperado de <https://goo.gl/HJ3gzW>

Poyato, F. (2016). *Concepciones y motivaciones sobre la profesión docente en la formación inicial del profesorado de ciencias de enseñanza secundaria*. Córdoba:UCOPress.

Solís, E., Martín del Pozo, R.; Rivero, A. e Porlán, R. (2013). Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 496-513. Recuperado de <https://goo.gl/p4YkVz>.

Perceções sobre a formação em contexto de trabalho dos Cursos de Aprendizagem em Portugal: o que dizem formandos/as, tutores/as, e dirigentes de centros de formação profissional

ALEXANDRA OLIVEIRA DOROFTEI

Centro de Investigação e Intervenção Educativas,

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Porto – Portugal

1. Contextualização do estudo

Em Portugal existe uma imagem social negativa sobre o ensino profissionalizante de dupla certificação para jovens, por relação ao ensino regular. Esta divisão entre tipologias de ensino é antiga e é visível também em outros países (Hyland, 2017). Esta situação parece relacionar-se com a natureza do público que mais frequentemente se encontra representado no ensino profissionalizante: jovens em desvantagem social, com percursos educativos de insucesso e abandono escolares (Guerreiro & Abrantes, 2004; Torres & Araújo, 2010). No entanto, jovens com estas características podem também ser encontrados/as no ensino secundário regular, especialmente após o alargamento da escolaridade obrigatória, em 2009, para os 18 anos de idade.

A divisão entre ensino regular e ensino profissionalizante que se encontra enraizada em Portugal interfere com as escolhas educativas dos jovens (Lehmann, Taylor, & Wright, 2014). Muitos/as jovens que frequentam o ensino profissionalizante fazem-no após tentarem ser bem-sucedidos/as no ensino regular ou após estarem afastados/as da educação formal por um período de tempo enquanto tentavam conseguir um lugar no mercado de trabalho. Por outro lado, o baixo estatuto associado ao ensino profissionalizante afasta jovens que poderiam ter como primeira opção a formação profissional. Desta forma, o ensino profissionalizante não parece ser uma verdadeira opção, especialmente devido ao estigma (Goffman, 1990) que lhe está associado, explicado por uma visão que considera este um ensino menor, mais frágil, com menos capacidade de prover uma formação de qualidade. Por outro lado, o estigma é alimentado pela associação destes contextos à população que mais se encarreira ou é encarreirada para eles, confirmando-se um conjunto de estereótipos que reforçam a visão social.

Esta comunicação centra-se sobre uma modalidade formativa de dupla certificação para jovens, os Cursos de Aprendizagem (CA), escolhida de entre as várias existentes em Portugal.⁵³ O estudo em que se funda tem como base as seguintes questões: Os Cursos de Aprendizagem são uma medida de justiça social? Esta medida promove equidade entre jovens?

O objetivo desta comunicação é apresentar o que dizem formandos/as; dirigentes; e tutores/as acerca da componente de formação em contexto de trabalho, como componente que assume central importância nos CA. Em análise apresentam-se as aprendizagens e seus efeitos reportados pelos/as participantes e benefícios e dificuldades desta componente de formação enunciados por cada grupo.

Pretende-se que com a apresentação e discussão destes dados se possa densificar a reflexão para uma melhoria da componente de formação em contexto de trabalho (FCT), de modo a que esta possa beneficiar quer formandos/as, quer empregadores/as.

2. Contextualização dos Cursos de Aprendizagem em Portugal

Os CA estão integrados no que se denomina «Apprenticeship-type schemes»⁵⁴ ao nível da União Europeia (DGERT, 2014; EuropeanCommission & IKEI, 2012). Estes cursos “combinam formalmente e alternam formação em contexto de trabalho (...) com educação de base escolar (...) e cuja conclusão bem-sucedida leva a graus de certificação nacionalmente reconhecidos” (EuropeanCommission & IKEI, 2012, p. 22). Dirigidos a jovens entre os 15 e os 25 anos de idade, são certificados com uma qualificação profissional de nível 4 (QNQ e QEQ⁵⁵) e equivalência escolar ao 12º ano. Os/as formando/as recebem alguns apoios que podem variar de acordo com as entidades formadoras:

- bolsa de profissionalização de cerca de 42€ mensais;
- subsídio de alimentação pago em dinheiro ou em refeições;
- subsídio de transporte se necessário;

⁵³ Em Portugal existem quatro modalidades formativas de dupla certificação para jovens: Cursos de Aprendizagem; Cursos Profissionais; Cursos de Educação e Formação; e cursos do Ensino Artístico Especializado. Algumas destas modalidades partilham o mesmo público-alvo e as mesmas saídas profissionais. Todas conduzem a uma qualificação profissional e incluem períodos de formação/estágio em contexto de trabalho.

⁵⁴ Tradução literal: Esquemas do tipo Aprendizagem. Na língua inglesa o termo *Apprenticeship* refere-se a uma formação dual, num tipo de relação mestre-aprendiz, em que o segundo faz a sua formação profissional em contexto de trabalho, tem uma ligação contratual com a empresa/instituição, e recebe uma remuneração pelo tempo de decurso da formação. Este tipo de formação existe em vários países Europeus. Na Alemanha existe o Sistema Dual, e na Inglaterra existe, por exemplo, o programa *Modern Apprenticeships* que refletem este tipo de formação profissional. Outros países como o Canadá e o Japão têm também esta oferta formativa.

⁵⁵ Quadro Nacional de Qualificações e Quadro Europeu de Qualificações, respetivamente

- subsídio de material escolar que é atribuído uma vez em cada ano de formação de acordo com o escalão da Segurança Social em que o/a formando/a se situa;
- subsídio de acolhimento para aqueles/as que têm crianças ou idosos a seu cargo e precisam de os colocar em instituições enquanto estão na formação.

A modalidade formativa que aqui se analisa é coordenada pelo Instituto de Emprego e de Formação Profissional e encontra-se inserida no mercado de emprego (e não no Sistema Educativo) (MQE, 1996). Intervêm nesta modalidade centros de formação de gestão participada e de gestão direta do IEFP; entidades formadoras externas, e entidades de apoio à alternância (EAA).⁵⁶

O currículo destes cursos está baseado em ‘referenciais pedagógicos’ publicados no Catálogo Nacional de Qualificações e regulados pela ANQEP⁵⁷. Os CA são divididos em quatro componentes de formação: sociocultural; científica; tecnológica; e formação prática (formação em contexto de trabalho). O número de horas das componentes de formação em sala de aula é de cerca de 60% do total e a FCT representa cerca de 40% do total.

O modelo desta modalidade formativa, em alternância, foi importado do Sistema Dual Alemão, mas existem várias diferenças fundamentais, tais como a relação com a empresa e a retribuição auferida. Paralelamente, enquanto o Sistema Dual Alemão goza de alto estatuto (Chadderton & Wischmann, 2014), em Portugal os CA – tal como *grosso modo* o ensino profissionalizante de dupla certificação para jovens – são de baixo estatuto. Por oposição à Alemanha, não existe em Portugal uma cultura intrínseca de aprendizagem baseada no trabalho, apesar das várias modalidades de ensino profissionalizante dirigidas a jovens, todas incluindo algum tipo de formação em contexto de trabalho ou estágio.

3. Quadro teórico

Os CA, cuja característica distintiva é a alternância, contêm na sua estrutura de formação, como referido, cerca de 40% de formação em contexto de trabalho. A FCT adquire, assim, um peso preponderante na formação dos/as jovens que frequentam estes cursos. Esta modalidade formativa tem, aliás, como um dos seus objetivos principais, a qualificação de jovens para integração no mercado de trabalho, embora teoricamente esteja presente a possibilidade de prosseguimento de estudos (METSS, 1984; MTSSE, 2008).

⁵⁶ As entidades de apoio à alternância são entidades do mercado de trabalho, empresas, instituições ou outras organizações, que recebem formandos/as na componente de formação em contexto de trabalho

⁵⁷ Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

O modelo de alternância tem, então, como base, a aprendizagem quer em contexto de sala de aula, quer em contexto de trabalho. Diferentemente de outras modalidades formativas de dupla certificação, a FCT, constitui, neste modelo, um tempo de formação e não somente de aplicação de conhecimentos adquiridos em sala de aula.

De acordo com Sappa, Choy, and Aprea (2016, p. 283), “aprender a partir de diferentes lugares e fontes necessita de estar propositadamente relacionado e integrado para construir conhecimento e entendimento significativos para a educação e formação profissional”. Estes autores defendem que a formação profissional não pode ser realizada apenas no contexto escolar ou no contexto laboral. Para permitir a formação de trabalhadores flexíveis, capazes de contextualizar o conhecimento e capacidades em diferentes ambientes de trabalho é imprescindível a ligação entre formação em sala de aula e FCT. Sappa et al. (2016, p. 284) acrescentam ainda que “a transferência do que é aprendido na escola para o contexto de trabalho não é automática, mecânica, nem não problemática. Pelo contrário, implica processos complexos de ‘recontextualização’”. Neste sentido, quanto mais “expansivos” (Engeström, 2001; Fuller & Unwin, 2003) forem os contextos de aprendizagem, quer em sala de aula, quer na EAA, maior a possibilidade de que a formação dos/as jovens aprendizes seja bem-sucedida.

4. Metodologia

O trabalho aqui apresentado está enquadrado num projeto de investigação doutoral que usa uma metodologia mista de desenho paralelo convergente, na qual os dados qualitativos e quantitativos são recolhidos ao mesmo tempo (Creswell, 2003; Creswell & Plano Clark, 2007). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com jovens a frequentar CA (N=54), com dirigentes de nove centros de formação localizados na região do Porto, norte de Portugal (N=9); com formadores/as (N=18); e com tutores/as da formação em contexto de trabalho (N=9). Foi aplicado um questionário online a jovens formandos/as, com cobertura nacional, tendo sido obtidas 665 respostas válidas.

Os dados apresentados nesta comunicação baseiam-se na análise das entrevistas a jovens formandos/as, dirigentes e tutores/as. As entrevistas foram realizadas entre junho de 2016 e março de 2017. Os/as jovens entrevistados/as, com idades compreendidas entre os 17 e os 26 anos (média=21), frequentavam 22 CA diferentes, distribuídos por 16 áreas de educação e formação (quadro 1). Em termos de género, foram entrevistados/as 21 jovens do sexo feminino e 33 do sexo masculino.

Quadro 1. Distribuição de formandos/as por áreas de educação e formação

Áreas de Educação e Formação	N
Hotelaria e Restauração	8
Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro	6
Materiais (Indústrias da Madeira, Cortiça, Papel, Plástico, Vidro e Outros)	5
Eletricidade e Energia	5
Audiovisuais e Produção dos Media	5
Trabalho Social e Orientação	4
Metalurgia e Metalomecânica	4
Comércio	3
Artesanato	3
Secretariado e Trabalho Administrativo	2
Cuidados de Beleza	2
Construção e Reparação de Veículos a Motor	2
Proteção de Pessoas e Bens	2
Saúde	1
Eletrónica e Automação	1
Ciências Informáticas	1

Fonte: elaboração da autora

Os/as nove dirigentes entrevistados/as dividem-se entre 5 mulheres e 4 homens, com idades compreendidas entre os 42 e os 72 anos (média=55). Têm uma média de tempo de experiência com CA de 19 anos, variando entre 7 e 32 anos. Um/a dos/as dirigentes participou na implementação de CA em Portugal e outro/a desempenha funções na entidade gestora.

Os/as tutores/as, 5 mulheres e 4 homens, distribuem-se entre os 23 e os 65 anos de idade (média=41) e apresentam experiências de receber formandos/as para FCT entre 6 meses e 20 anos (média=9). Todos/as, com exceção de um/a, têm cargos de gestão ou chefia na EAA que representam.

As entidades formadoras participantes na recolha de dados qualitativos (N=9) dividem-se em 3 Entidades Formadoras Externas; 5 Centros de Gestão Participada; e 1 Centro de Gestão Direta.

Os dados foram analisados com recurso ao software NVivo 11[®], e categorizados diferentemente para cada tipo de participante. Aqueles que se apresentam reportam-se essencialmente às categorias relativas à formação em contexto de trabalho, experiência de trabalho, e efeitos da frequência de CA na vida dos/as jovens.

Os excertos das entrevistas aqui apresentados foram anonimizados, podendo aparecer referências entre parêntesis retos contendo indicações a conteúdos que foram retirados para manter o anonimato dos/as participantes.

5. Perceções sobre a formação em contexto de trabalho dos Cursos de Aprendizagem em Portugal

As perceções sobre a FCT que emergem dos dados qualitativos recolhidos foram agrupadas em duas dimensões. Uma primeira dimensão referida às aprendizagens dos/as jovens e aos efeitos das mesmas na vida destes relativamente à FCT, reportadas pelos três grupos de participantes (dirigentes; tutores/as; e formandos/as). A segunda dimensão refere-se aos benefícios e às dificuldades da FCT enunciadas pelos participantes.

No que respeita à primeira dimensão, os participantes reportam uma relativamente extensa lista de aprendizagens e de efeitos das aprendizagens (consultar tabela 2 em anexo), das quais se destacam aqui duas: aquisição de hábitos de trabalho; e crescimento/maturidade.

Aquisição de hábitos de trabalho é uma aprendizagem reportada pelos três grupos de participantes. Esta aprendizagem é bastante valorizada por ser considerada fundamental na adaptação do/a jovem a um contexto de trabalho e também pelo efeito na transformação de atitudes e comportamentos dos/as formandos/as.

Eu acho que esta entrada, e antes de falar em concreto da formação que eles têm, eu acho que esta entrada tão prematura no mundo do trabalho, ajuda-os mesmo a crescer ou obriga-os a crescer. Portanto eles são confrontados, eles com 15, 16 anos têm que se portar como se fossem um trabalhador. Eles têm que cumprir horários, eles têm que apanhar com o bom humor e o mau humor das chefias e dos patrões; eles têm trabalho para desenvolver, porque se não desenvolvem trabalho os tutores falam com os coordenadores no sentido de, e, portanto, os miúdos têm que crescer obrigatoriamente. (Dirigente_[9], feminino).

E acho que estas formações são de facto muito importantes para eles porque eles vão contactando com uma realidade diferente que não estão habituados. Que é isto mesmo de ter hábitos de trabalho, de todos os dias se levantar e vir trabalhar, e cumprir horários. Perceberem até a importância que têm nas instituições, nos locais, a importância do trabalho deles. (Tutora_[8], feminino)

O que aprendemos... acho que o que vimos aprender acho que... como é que lhe hei de explicar, é para coisas novas, coisas que se calhar aprende-se no dia a dia, e também, por exemplo, conhecer a vida empresarial, saber como é que está no mundo de trabalho, como é exigências e, ter que chegar a horas, ter que sair na hora adequada e com os métodos que temos que lá impor e como é que também temos que nos dar a conhecer às pessoas que lá trabalham e as pessoas que trabalham

conosco. Basicamente é o que nos dão a conhecer, é o mundo real. (Formando, masculino, 24 anos, 3º ano)

O crescimento, amadurecimento dos/as jovens formandos/as, demonstrado pelo seu desenvolvimento pessoal e social durante a frequência do CA, e especialmente da FCT, são aspetos igualmente valorizados pelos três grupos de participantes.

Todas estas competências de relacionamento e inserção, acho que são muito trabalhadas e favorecidas pelo Sistema de Aprendizagem e que, naturalmente, parece-me se refletem também na construção da personalidade do formando. Eu vejo formandos saírem com uma atitude completamente diferente daquela com que entraram. Não quer isso dizer que isso não suceda, até por via, naturalmente, da fase em que estão em termos de crescimento e amadurecimento, que isto não aconteça com os alunos, por exemplo, do ensino regular. Mas claramente aqui há toda uma oportunidade, há toda uma ampliação da oportunidade de crescimento pessoal. As competências de relacionamento interpessoal, gestão das emoções, ficam muito a ganhar, à partida, pelo menos, neste tipo de contexto. E é muito engraçado perceber-se como é que realmente estes jovens acabam por amadurecer e, eu diria, crescer em responsabilidade, durante este período de tempo, e portanto, naturalmente com certeza que a autoimagem, a autoestima, também ficarão a ganhar neste tipo de percursos, tendencialmente. Naturalmente. (Dirigente_[7], feminino)

Lidar com... principalmente neste ramo, não é? neste ramo, fala-se com muita gente, muitos clientes, há sempre conhecimento, amadurecimento, claro. Fala com muita gente, feitios diferentes e, claro que a gente amadurece muito. Neste ramo sim. (Tutor_[7], masculino)

Acho que nos ajuda também um bocado a crescer. Em questões não só de mentalidade, porque nós vimos mesmo o que é o mundo em si, como somos postos nos locais de trabalho muito cedo, e... aprendemos a interagir mais com as pessoas. (Formando, masculino, 20 anos, 3º ano)

A dimensão que organiza benefícios e dificuldades da FCT, apresenta oscilações conforme o grupo de participantes. Para os/as jovens formandos/as a balança oscila mais predominantemente para as dificuldades; os/as tutores/as referem mais benefícios do que dificuldades; enquanto que os/as dirigentes fazem uma apresentação mais equilibrada entre os dois. A tabela 3 em anexo apresenta a lista de benefícios e dificuldades enumerados pelos três grupos de participantes.

No que respeita a benefícios, os/as dirigentes afirmam, por exemplo, que os/as jovens ficam mais focados/as e empenhados/as porque percebem a aplicação prática do curso. Este benefício é também reportado por tutores/as e jovens, referindo que a FCT permite pôr em prática as aprendizagens de sala de aula, mesmo no que se refere à componente tecnológica que se aproxima mais do domínio da prática.

Aquilo que costumamos perceber é, claramente, que quando os formandos no final do primeiro período fazem um primeiro contacto com o contexto de formação em contexto de trabalho, regressam mais focados e mais, tendencialmente naturalmente, que infelizmente esta não é a regra, mas tendencialmente mais, mais focados e mais empenhados, porque percebem melhor qual é a aplicação prática do curso que estão a fazer. (Dirigente_[7], feminino)

Sim, penso que seja mais prático... que possam também ter uma realidade do que é o mundo de trabalho... podem também depois pôr em prática aquilo que aprenderam... sim, eu penso que os cursos de aprendizagem tenham mais interesse em fazer e que seja outra motivação fazer um curso de aprendizagem do que o ensino normal... (Tutora_[2], feminino)

A parte tecnológica é através do estágio. Portanto, nós abordamos os temas durante o ano... na vertente teórica, depois no final de cada ano temos o estágio, a formação prática em contexto de trabalho, e... aí é que nós ganhamos... pomos em prática aquilo que aprendemos durante o ano aqui, nas teóricas, de resto não temos outra possibilidade. (Formando, masculino, 23 anos, 2º ano)

Um benefício altamente valorizado pelos/as participantes é o respeitante às oportunidades de trabalho, ou empregabilidade, que os/as jovens podem ter por estarem em contacto com o mercado de trabalho. Algumas EAA prometem contratos de trabalho ou estágios profissionais a alguns jovens durante o tempo em que decorre o CA, e mais concretamente a FCT. Este tipo de ofertas acontece mediante a disponibilidade de contratação por parte das EAA, e do desempenho dos/as formandos/as na FCT. A empregabilidade dos CA varia consoante as áreas de educação e formação, no entanto, existe uma empregabilidade acima de 50%, em geral, reportada pelos/as dirigentes, chegando a existir cursos com 100% de empregabilidade.

Temos mais pedidos de empresas para empregar do que jovens para (Dirigente_[4], feminino)

Portanto, eles aqui vão-se adaptando, há coisas que eles não gostam mas têm gostar, porque senão não se adaptam e depois... e depois tem aquela vantagem, como estes dois técnicos que estão aí, que estão no 2º ano, já no 1º ano que eles estiveram aqui, por indicações, eu vi, mas por indicações também dos meus colaboradores que estão, que os acompanham mais de perto, disse «proveite estes que estão bons», portanto, eles estavam no 1º ano e já estavam subcontratados, ou contratado, não é? (Tutor_[4], masculino)

A empresa diz que quer assinar contrato comigo quando acabar o curso, já. (Formando/a, masculino, 17 anos, 2º ano)

Não obstante, aquilo que é aparentemente apenas um benefício pode ter um impacto menos positivo, quando as EAA propõem precocemente aos/às jovens trabalharem durante o curso, sugerindo que passem para o ensino noturno. Esta situação potencia o risco de abandono da formação, não obstante existirem casos de jovens que conciliam a formação com o trabalho parcial nas organizações onde estão inseridos/as em FCT.

Já me pediram para ver se conseguia ir e trocava as aulas para a noite. Porque lá é assim... há um tempo que não precisam, mas chega a uma certa altura que precisam de pessoas para ir para lá trabalhar e nesse caso eles chamaram-me; só que... eu não pude, não pude ir, não podia deixar o curso a meio, quase no fim... (Formando/a, masculino, 20 anos, 3º ano)

Eu estive noutra estágio que era os meus ex-patrões que eu estagiava e estudava, e... trabalhava lá, tudo ao mesmo tempo. Ou seja, eu vinha estudar, depois saía às 4, entrava às 7, saía à 1 da manhã para entrar às oito e meia... Foi assim. Não porque eu tivesse necessidade, porque os meus pais... mas eu sempre desde muito nova [que trabalho] (Formanda, feminino, 18 anos, 3º ano)

Vários/as jovens reportam dificuldades relacionadas com o desempenho de tarefas na FCT. Alguns/mas referem serem tratados/as como escravos/as, explorados/as ou reportam desempenhar tarefas não relacionadas com o seu perfil profissional durante todo o tempo de FCT. Existem jovens que chegam à reta final do curso tendo passado toda a FCT a observar trabalhadores/as da EAA nunca tendo tido a oportunidade de experimentar.

Nós temos o chefe de departamento e depois tem lá os trabalhadores que nós ajudamos. Nós somos tipo os.... como é que eu hei de dizer, os «chega-me isto!» (risos). Eles enquanto estão lá nos [menção a instrumentos] e tal, nós estamos, claro, sempre atrás atentos, mas a chegar seja o que for preciso. (...) Mas nós não podemos obriga-los

a..., nós dizemos «querem ajuda?» e eles «oh, não, é melhor não! É melhor ficares só aí a ver». E nós temos que respeitar, não vamos estar ali a... desentender, porque... eles é que mandam, basicamente. (Formando, masculino, 24 anos, 3º ano)

Mas... agora, nota-se é muito a questão,... e isto é em qualquer curso, o facto de ser estagiário está logo numa posição um bocado comprometida, não é? É, pronto, porque a gente nota «ah! É um estagiário», não é? quer-se dizer, tem de fazer tudo! E nós pensamos, é bom fazer tudo... numa fase inicial para perceber até a dinâmica de uma empresa inteira, não é? desde varrer o chão, [menção de tarefas], desenhar,... tudo, não é? Mas... infelizmente não é isso que acontece, nós somos 11, e penso que 3 ou 4 foram estagiários normais, o resto andou... um bocado a servir de multifunções... sempre! E até, pessoal que nem [menção de tarefa] fez, e o curso é de [menção de tarefa], portanto isso acho que é mais grave, porque se aproveitam do facto de estarmos ali,... ainda têm a lata de dizer «vocês estão aqui de borla e eu tenho que vos estar a adorar, e vocês estão-me a dar cabo, ou estão a atrasar a produção» e eu pergunto «que mente quadrada é esta?!», se calhar se pensassem «ora bem, são estagiários, eu não lhes estou a pagar, e se calhar podem até, aumentar a minha produção, porque é mais alguém que eu tenho aqui, que pode trabalhar, e eu não estou a gastar dinheiro com isto». Mas há pessoas que não conseguem atingir... assim estes pensamentos mais básicos, mas pronto. Há pessoal muito linear, mas... isso reflete-se muito, eu tenho muitos colegas que sofreram mesmo muito este 1º estágio; eu até fiquei chocado porque eu... pensava que tinha corrido bem, a toda a gente... e não, acho que não correu bem a quase ninguém. Por causa deste aspeto, porque as pessoas não foram as mais simpáticas,... porque o pessoal usa assim os estagiários, porque os tratam menos bem, porque... são novos, ou não temos experiência, ou não sabemos fazer nada! E pronto, então, quer-se dizer, você pode usar este estagiário para ensinar qualquer coisa, para lhe meter qualquer coisa nesta cabeça, e para contratá-lo mais tarde, porque vai dar jeito,... para... pá, não sei! mil e uma coisas funcionais e práticas! E pensam em tudo menos nisso, e acho que isso é uma falha, mas acho que isso é cultural já, quase. (Formando, masculino, 22 anos, 2º ano)

Uma diretora mostra consciência da existência destas situações, referindo que algumas EAA sobrevivem à custa de estagiários/as:

Eles têm, as entidades com quem nós protocolamos, durante o período que os jovens lá estão, eles têm que fazer um certo número de coisas obrigatório. De outra forma só os põem a limpar e a lavar (...). Têm que aprender. Isto é para mim um problema

complicado com os contextos de trabalho, com as entidades; porque tenho entidades que se eu deixasse, tenho mais que uma casa que se eu deixasse, levava, só lá tinham estagiários. (Dirigente_[1], feminino)

Esta diretora faz menção a uma questão que se revela também uma dificuldade da formação em contexto de trabalho, que se relaciona com o facto de as EAA não seguirem os referenciais pedagógicos da FCT no que respeita à formação que deveriam proporcionar. O que é confirmado, por exemplo, por uma tutora.

Porque dizer que é no contexto de trabalho, que eles chamam vulgarmente o estágio, que lhes vão ensinar isso, é mentira; porque, as empresas cada vez contratam menos e, isto é mão de obra barata, para todos os efeitos, não é? Portanto, vamos ser realistas, há entidades que ensinam e depois vão usufruir disso, naturalmente, mas há outras que só querem para mão de obra barata. (Diretora_[1], feminino)

Muito sinceramente, o que se faz aqui é enquadrar o aluno no nosso dia a dia. Agora, quais são os objetivos que eles têm na escola para a prática, eu não sei. Muito sinceramente, eu não sei. Sim, vem com a caderneta do formando sempre, se nós nos dermos ao trabalho traz todas as indicações o que eles têm que aprender a fazer, (...) mas que eu sou muito sincera, e que nem eu nem os meus colegas que os acompanham no dia a dia, leem aquilo! Porque o que nós fazemos é enquadrar o aluno no mundo do trabalho real, da própria casa. Mais nada. Agora, se eles têm que... os objetivos aí está, mas aí já é um trabalho do professor da teoria e não nós na prática. A teoria é que tem que seguir aqueles parâmetros. Nós não, nós temos que os enquadrar. (Tutora_[9], feminino)

Uma outra diretora sublinha que existem demasiadas unidades de formação da responsabilidade da FCT, o que inclusivamente põe em causa a uniformidade das aprendizagens profissionais dos/as formandos/as.

O que eu acho relativamente à Aprendizagem em particular, do meu ponto de vista, é que passaram demasiadas unidades para o posto de trabalho. Sinceramente acho que isso deveria ser novamente revisto e a formação em contexto de trabalho, por exemplo no 1º ano, apontar para determinadas competências que o jovem já tinha ali uma base e que as trabalhava e aprofundava no posto de trabalho, e não propriamente retirá-las do plano, em sala, pela equipa que está com eles todos os dias, a equipa pedagógica, e colocá-las em posto de trabalho (...). Há empresas em que se calhar até conseguimos e há essa capacidade do tutor, que é também um formador, não é? é um elemento da

equipa pedagógica, conseguir essa, com os formandos que tem, ele pode ter mais que um, pode ter até 4 ou 5 cada tutor, portanto conseguir ter essa organização pedagógica, agora muitos também não, não é? Muitos também não, e é assim, acaba por não haver uniformidade no grupo. Portanto eu tenho um grupo de 16 jovens e destes 16, 2 podem ir para aqui, outros 2 para acolí, ou 1 para aqui, 3 para ali, não é? De realidades completamente diferentes. Mas todos eles vão ter que passar pelas mesmas unidades de raiz, porque o percurso é o mesmo, em todos estes sítios, portanto eu não tenho garantia de que haja uniformidade e desenvolvimento semelhante em todos estes postos, não é? Alguns sim, até podem superar as expectativas, até podem ficar a saber, enfim aprofundar mais, outros se calhar, podem não ter essa possibilidade (Diretora^[8], feminino)

Neste ponto foram apresentadas algumas aprendizagens, benefícios e dificuldades respeitantes à FCT dos CA, da forma como são percecionadas por jovens formandos/as, dirigentes e tutores/as. Outras foram reportadas, mas não têm aqui espaço à sua exposição. Não obstante, espera-se que o apresentado possa contribuir para a reflexão de *stakeholders* na formação profissional de jovens, sobre a componente de formação em contexto de trabalho.

6. Considerações Finais

A componente de formação em contexto de trabalho é, nos CA, um dos seus eixos principais, tendo em conta que esta modalidade formativa está essencialmente voltada para a formação de jovens para integrar o mercado de trabalho. É, por este motivo, que se revela de extrema importância para os/as jovens, especialmente porque, para alguns/as, trata-se do primeiro contacto com o ambiente laboral. Os/as jovens entrevistados/as atribuem grande importância à FCT, no entanto, alguns ambientes de trabalho que encontram são restritivos (Fuller & Unwin, 2003), reduzindo, assim, as aprendizagens que potencialmente podem ser realizadas. As aprendizagens e os seus efeitos enumerados pelos três grupos de participantes são, de forma geral, de carácter positivo. Porém, quando distribuímos as referências à FCT por benefícios e dificuldades, observamos a existência de várias dificuldades, especialmente reportadas pelos/as jovens. Verifica-se, essencialmente, alguma desconexão entre o contexto de sala de aula e o contexto de trabalho, implicando um maior esforço de recontextualização por parte dos/as formandos/as. Esta condição pode enquadrar-se em uma das conceções verificadas por Sappa et al. (2016, p. 290), sobre a formação profissional dual, em que existe uma “visão separada do ensino e da aprendizagem profissionalizante entre os vários lugares de aprendizagem”.

Em Portugal não está ainda enraizada uma cultura de aprendizagem baseada no trabalho, pelo que os pontos de vista dos/as participantes podem refletir a adaptação que o mercado de trabalho ainda está a experimentar relativamente às modalidades formativas de dupla certificação e, em especial, aos CA que funcionam em regime de alternância. A cultura do lucro supera a da responsabilidade social de proporcionar formação a jovens (Lehmann et al., 2014), pois estes “pelo menos inicialmente, são não só menos produtivos, como também requerem tempo e dedicação de trabalhadores e tutores, o que pode reduzir a produtividade destes” (ibidem, p. 585). Paralelamente, tendo em conta a escassez de emprego, e muitos/as empregadores/as não poderem contratar os/as jovens depois de estes/as terminarem os cursos, o pensamento dominante pode ser o de uma certa inutilidade no que toca à formação baseada no trabalho. Como Lehmann et al. (2014, p. 587) formulam, "o que é necessário é uma mudança cultural mais profunda na responsabilidade dos/as empregadores/as no desenvolvimento de ambientes de treinamento expansivo" em Portugal.

Apoios

Este trabalho é apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, e pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do Programa Operacional do Capital Humano (POCH) do Portugal 2020 (bolsa com a ref.ª PD/BD/105703/2014, no âmbito do Programa de Doutoramento FCT em Ciências da Educação da Universidade do Porto); e pela União Europeia através do 7º Programa-Quadro de Investigação & Desenvolvimento Tecnológico, no âmbito do projeto “RESL.eu – Reducing Early School Leaving in Europe” [ref.ª 320223]. É ainda apoiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Programa Estratégico do CIIE [ref.ª UID/CED/00167/2013].

Referências

- Chadderton, C., & Wischmann, A. (2014). Racialised norms in apprenticeship systems in England and Germany. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(3), 330-347. doi:10.1080/13636820.2014.917693
- Creswell, J. W. (2003). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- DGERT. (2014). *Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes - Portugal*. Retirado de: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/apprenticeships-WBL-Portugal-2014>

- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. doi:10.1080/13639080020028747
- EuropeanCommission, & IKEI. (2012). *Apprenticeship supply in the Member States of the European Union - Final report*. Retirado de: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7717&langId=en>
- Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), 407-426. doi:10.1080/1363908032000093012
- Goffman, E. (1990). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin Books.
- Guerreiro, M. D., & Abrantes, P. (2004). *Transições incertas: os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: DGEEP.
- Hyland, T. (2017). Craft Working and the “Hard Problem” of Vocational Education and Training *Open Journal of Social Sciences*, 5, 304-325. doi:10.4236/jss.2017.59021
- Lehmann, W., Taylor, A., & Wright, L. (2014). Youth apprenticeships in Canada: on their inferior status despite skilled labour shortages. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(4), 572-589. doi:10.1080/13636820.2014.958868
- METSS [Ministérios da Educação e do Trabalho e Segurança Social]. (1984). *Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de Março*. Diário da República, 1ª série, n.º 75.
- MQE [Ministério para a Qualificação e o Emprego]. (1996). *Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de Outubro*. Diário da República, 1ª série-A, n.º 248.
- MTSSE [Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação]. (2008). *Portaria n.º 1497/2008, de 19 de Dezembro*. Diário da República, 1ª série, n.º 245.
- Sappa, V., Choy, S., & Aprea, C. (2016). Stakeholders’ conceptions of connecting learning at different sites in two national VET systems. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(3), 283-301. doi: 10.1080/13636820.2016.1201845
- Torres, L. L., & Araújo, M. (2010). *O sistema de aprendizagem em alternância – alternativa ou mais do mesmo?* In Actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais (pp. 1215-1231). Braga: Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10093>

Anexos

Tabela 2 - Aprendizagens e efeitos das aprendizagens da FCT reportados por dirigentes; tutores/as; e formandos/as

Dirigentes	Tutores/as	Formandos/as
<ul style="list-style-type: none"> · Apresentação pessoal · Aquisição de hábitos de trabalho · Autoestima (melhoria) · Autoimagem (melhoria) · Autonomia · Comportamento (melhoria) · Conhecimento enquanto membros da sociedade · Cooperação · Crescimento · Diálogo · Envolvimento (empenho) · Gestão das emoções · Inserção · Integração social · Maturidade · Personalidade · Perspetiva de vida · Postura · Relacionamento com sociedade · Relacionamento interpessoal · Resiliência · Responsabilidade · <i>Soft skills</i> · Trabalho autónomo · Visão realista e séria 	<ul style="list-style-type: none"> · Adaptação · Aprender a respeitar outro · Aprendizagem permanente · Aquisição de competências · Aquisição de hábitos de trabalho · Correção de atitudes · Crescimento pessoal · Descoberta/confirmação da própria vocação · Elasticidade mental · Estímulo cognitivo · Evolução · Gestão do tempo · Maturidade · Melhor preparação para mercado de trabalho do que licenciados/as · Moldam-se à empresa · Motivação proporcionada pela componente prática · Passar da teoria à prática · Perceber a importância e o lugar que ocupam na organização · Saber o que é trabalhar · Trabalhar sob pressão · Vivência e comportamento diferentes dos/as jovens do ensino regular 	<ul style="list-style-type: none"> · ‘Abanão’ · Aprender a área · Aprender experiências de vida · Aprendizagens novas · Aquisição de hábitos de trabalho · Autoconceito · Competências de comunicação · Conhecer o mundo real · Crescimento · Cultura geral · Descoberta/confirmação da própria vocação · Empreendedorismo · Estabelecimento e cumprimento de objetivos · Evoluir junto com empresa · Maturidade · Mudança de atitude · Relacionamento interpessoal · Responsabilidade · Sentir-se ativo/a

La Formación Profesional Dual desde la perspectiva de los tutores de empresa

MARTA VIRGÓS SÁNCHEZ Y JOAQUIN LORENZO BURGUERA

Universidad de Oviedo - España

1. La Formación Profesional Dual

En el ámbito educativo estamos formando a los futuros ciudadanos de nuestra sociedad, por lo que es importante dotarles de una serie de competencias y herramientas que les permitan desenvolverse en la misma. Esto debe facilitar una inserción social satisfactoria en el mercado laboral. En este sentido, la Formación Profesional Dual (FP Dual) se constituye en un elemento fundamental para cumplir tales logros.

Son diferentes los autores, tanto del ámbito nacional como del internacional, los pioneros en el proceso de aproximación a la conceptualización de esta modalidad de formación profesional (Araya, 2008; Echeverría, 2013). Es esta, la formación profesional dual, una modalidad formativa que surge de la Formación Profesional y de las aportaciones procedentes de otros enfoques metodológicos. Pero con unas características específicas que le confieren una particular idiosincrasia que la hacen diferentes en su estructura, metodología de trabajo y consideración, sobre todo en determinados contextos educativos europeos y nacionales. Por ello, a partir de la aportación de Vega (2005, citado por Araya, 2008), podemos definir la FP Dual como una modalidad de formación profesional, y por tanto una modalidad educativa, que desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje en dos instituciones diferenciadas, una educativa donde el estudiante realiza actividades teóricas-prácticas y una institución en la que ejecuta actividades didáctico-productivas que se complementan y se alternan.

De la anterior conceptualización, se deduce que se trata de un sistema formativo que combina los procesos de enseñanza-aprendizaje en dos instituciones, el centro educativo y en la empresa, con el fin de que el estudiante pueda adquirir una formación integral, vinculada a contextos reales.

Molina (2016) señala que su objetivo es que los contenidos del currículum de los Ciclos Formativos no se transmitan únicamente de forma teórica desde el centro educativo, sino que desde la empresa se ofrezca una formación práctica que complemente a la adquirida en la institución educativa.

A diferencia de la Formación Profesional tradicional, la formación dual combina estrechamente la práctica laboral con una formación académica en los centros de trabajo, más extensa en el tiempo y con un planteamiento más intensivo. Tal y como indica Lentzen (2016), se trata de una alianza entre centro educativo y empresa, que permite proporcionar el conocimiento teórico y complementarlo con una formación práctica con objeto de proporcionar una formación integral en el alumnado.

Esta formación teórico-práctica queda enmarcada en un currículum flexible y abierto, aspecto que caracteriza la Formación Profesional Dual. Este rasgo se complementa con otras características fundamentales, como es que en ella el alumnado es, o cuando menos debe ser, el protagonista de sus procesos de aprendizaje, así como que demanda para ser desarrollada con eficacia, un trabajo en estrecha e intensa cooperación activa con los distintos agentes implicados, pues el estudiante de FP Dual debe asumir un papel activo en la resolución de problemas o situaciones que se plantean durante la formación en relación a las situaciones que el mercado de trabajo le va a proponer.

Además, a través de esta práctica, se pretenden integrar, al margen de los conocimientos teóricos, un conjunto de competencias fundamentales para el desarrollo integral del estudiante, tales como el trabajo en equipo, la seguridad en sí mismo, la autoestima, la responsabilidad individual, la autonomía, la sociabilidad y el sentido de propósito. Todo ello, coincide con los aspectos que señala Molina (2016), la cual indica que desde la empresa es fundamental la capacidad de transmisión, no sólo de conocimientos profesionales, sino de los valores y cultura existente en las diferentes organizaciones a las que los estudiantes acudan.

Las nuevas exigencias del mercado de trabajo en términos de aptitudes laborales, han obligado a los sistemas educativos a complementar esa formación académica para establecer una estrecha relación entre la educación académica y el ámbito laboral, producto de la necesidad de profesionalización para responder a las exigencias de los nuevos sistemas productivos (Echeverría, 2013).

Conviene recordar que en los procesos de formación en este campo intervienen, al menos, tres figuras (Araya, 2008):

- El estudiante como actor principal.
- La empresa como entidad formadora a partir de la actividad didáctico-productiva, que por medio del tutor lleva a cabo la enseñanza en un puesto de trabajo, asumiendo el papel de maestro en la práctica.

- La institución educativa, representada por profesores, quienes tienen la responsabilidad de orientar o guiar la enseñanza académica en coordinación con el resto de docentes de la institución educativa.

Al considerar esos agentes interactuando en un proceso de enseñanza, la FP Dual es considerada una actividad de interacción social, en la cual el desarrollo personal y profesional se convierte en un aspecto fundamental para potenciar las capacidades de los estudiantes que permitan proporcionar respuestas pertinentes a las demandas del mercado laboral (Martín, 2016).

Esta propuesta establece esta modalidad como la forma de relacionar a los alumnos en campos en los que deben aplicar conocimientos y poner en marcha destrezas en un contexto real, por lo que la institución educativa debe brindar una posibilidad de experiencia creciente (Costa, 2014).

1.1. El papel del tutor de empresa en la FP Dual

La Formación Profesional Dual requiere el trabajo coordinado de distintos profesionales que desempeñan sus funciones y tareas como tutores, tanto en las empresas como en los centros educativos. Este tipo de formación considera que los centros educativos y las empresas han de trabajar juntos en la elaboración de currículos, que ayuden a garantizar que haya, aparte de los docentes, expertos en las empresas que se ocupen de la formación vocacional de los estudiantes (Graf et al., 2014, citado por Lentzen, 2016).

Los estudiantes son el eje vertebrador del Sistema de Formación Profesional Dual, puesto que, durante la implementación del programa, desempeñan un papel activo y protagonista. El desarrollo de esta modalidad formativa hace posible que el alumnado adquiera conocimientos contrastables con la realidad del sistema empresarial, dotándole de saberes basados en conocimientos y de un conjunto de competencias que le aporten una formación en todos los contextos.

En ese escenario, una de las figuras fundamentales en el desarrollo de la FP Dual es la del tutor o tutora de empresa. Las aportaciones de los tutores deben considerarse de gran utilidad para la identificación de los puntos críticos en el desarrollo de una tutoría de empresa de calidad en FP Dual.

En este sentido, durante este proceso, conviene destacar que el estudiante recibe el apoyo, instrucción y orientación de un guía o tutor en la empresa. Este tutor se encarga de darle seguimiento al trabajo práctico que realiza el estudiante para lograr la potenciación de

sus capacidades mediante la adquisición de nuevas competencias y el desarrollo de aquellas con las ya cuenta.

Así, en este trabajo, el objetivo primordial se centra en conocer las necesidades formativas que tienen los tutores de empresa en el marco de la FP Dual.

2. Diseño metodológico

Tras haber acotado el marco teórico, normativo y contextual de la Formación Profesional Dual, es necesario definir la metodología y el diseño de la investigación para dar respuesta a los objetivos enunciados anteriormente.

Así, se ha planteado un estudio de caso, entendido como un análisis en profundidad de un sujeto considerado individualmente (Stake, 2005), centrado en el análisis descriptivo de entidades únicas (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005), enfocado hacia la comprensión de la realidad de una persona o un pequeño grupo de personas con la finalidad de tomar decisiones ajustadas a ellas, introducir las mejoras que el estudio pueda sugerir (McMillan y Schumacher, 2007). Se trata de un estudio de carácter descriptivo que pretende conocer la realidad del desarrollo de la FP Dual dentro de la empresa a través de la visión que sobre la misma tienen los tutores.

El estudio se enmarca en una metodología de carácter cualitativo, entendiendo ésta como una estrategia de investigación fundamentada en una descripción contextual de la situación objeto de estudio, la FP Dual, que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad.

Para ello, se ha llevado a cabo una revisión teórica de todos los aspectos que fundamentan la Formación Profesional Dual, y de cómo se está desarrollando en la comunidad del Principado de Asturias. Tras haber considerado los aspectos reflejados en la literatura especializada, se ha establecido el objetivo general que se pretende alcanzar: conocer las necesidades formativas de los tutores de empresa que desarrollan sus tareas y funciones en la FP Dual.

Teniendo en cuenta el objeto de estudio, se acotaron la muestra y los ámbitos y variables a analizar en los grupos de discusión, que ha sido la estrategia utilizada para la obtención de la información necesaria y pertinente para alcanzar los objetivos planeados. Para registrar la información se ha diseñado una plantilla para cada uno de los grupos de discusión.

Tras ello, se ha llevado a cabo la fase analítica, compuesta por dos etapas fundamentales: el tratamiento, es decir, el procesamiento y la organización de la información, e interpretación (Verd y Lozares, 2016).

En la primera fase, se ha transcrito cada una de las conversaciones mantenidas en los grupos de discusión. Se han separado las unidades de análisis de las conversaciones que se han llevado a cabo, y posteriormente, se ha procedido a establecer una serie de categorías y códigos en las que se integran cada uno de los segmentos analizados.

A continuación, se ha procedido al proceso de categorización a través del programa MAXQDA (v.10), en el que se ha integrado el texto y asignado a cada uno de los segmentos anteriormente establecidos un código correspondiente a la categoría a la que se adscribe. Una vez analizadas cada una de las citas, se ha procedido a obtener los resultados del estudio junto con la interpretación de los datos. Para finalizar, se han extraído conclusiones y aspectos de mejora en el programa de FP Dual.

2.1. Población y muestra

La unidad de análisis del estudio realizado es la empresa debido a que se trata del marco central de este trabajo. En ella, los agentes implicados, informantes, son: los estudiantes, los tutores de la empresa y los técnicos-operarios encargados del seguimiento del alumnado que llevan a cabo labores tutoriales con los estudiantes que cursan la modalidad de FP Dual.

Teniendo en cuenta la población objeto de estudio, se ha utilizado un procedimiento de muestreo no probabilístico intencional. Esta decisión ha comportado la selección de una empresa de la industria alimentaria ubicada en el centro del Principado de Asturias.

Además, dado que de la totalidad de estudiantes que cursan el ciclo formativo en la modalidad ordinaria, solamente son 3 los que han sido elegidos para realizarlo por la modalidad dual. Por eso, es sólo una la empresa a la que van destinados para el desarrollo de la Formación en Centros de Trabajo (FCT). Así, los agentes informantes son los que se muestran en la figura 1.

Empresa	
Estudiantes • 3 personas	Tutores de empresa • 6 personas

Figura 3. Muestra del estudio. Fuente: elaboración propia

2. 2. Instrumentos de recogida de información

La técnica utilizada para la recogida de información han sido los grupos de discusión. Éstos se muestran como una técnica cualitativa de reunión de grupo que permite obtener un conocimiento aproximativo de la realidad social que se pretende investigar (Gaitán y Piñuel, 1998).

Esta metodología se basa en la sinergia entre los participantes, puesto que le otorga la oportunidad de que interactúen con sus comentarios, con una orientación hacia los objetivos del análisis (Barbour, 2013). En esta técnica no hay turnos de intervención, los asistentes pueden interrumpirse entre ellos, matizar las afirmaciones de sus compañeros, etc., lo que aporta, además de información, el valor añadido de los comentarios y argumentaciones de los informantes.

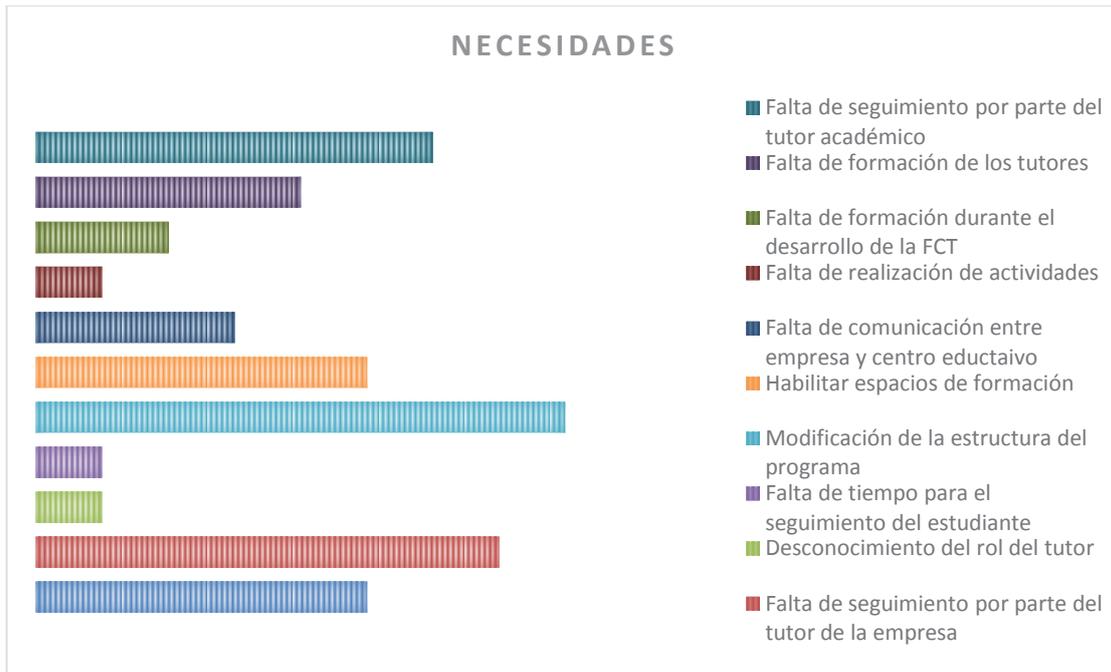
Los registros, que aportan información de carácter etnográfico, han sido revisados por expertos en metodología cualitativa. En este caso, con el fin de dotar a la investigación de fiabilidad y validez, se ha llevado a cabo un análisis de expertos compuesto por tres profesionales de la Pedagogía, que han validado las categorías estipuladas para delimitar la concordancia de las mismas. El resultado ha sido de un 89,06% de concordancia entre expertos en la categorización de los datos.

3. Análisis de los resultados

El análisis de la información aportada por los agentes informantes se muestra segmentada, por estudiantes y tutores de empresa.

3.1. Necesidades percibidas por los estudiantes

El principal aspecto de mejora percibido y manifestado por los estudiantes es la necesidad de modificar la estructura del programa formativo de FP Dual (19% de las intervenciones opinan en esta línea). De manera concreta, la totalidad del alumnado, considera que sería más provechoso intercalar los tiempos de formación en el centro educativo con el periodo de FCT, de tal manera que se trabajasen simultáneamente los mismos contenidos en cada una de las instituciones.



Gráfica 1. Necesidades detectadas por el alumnado. Fuente: elaboración propia.

Otra de las necesidades detectadas guarda relación con la falta de seguimiento por parte de los tutores de empresa (el 16% de los comentarios así lo reflejan). El alumnado demanda tiempos de comunicación con el tutor de empresa, ya que el 16% de las intervenciones referidas a las necesidades hacen mención a la falta de seguimiento por parte del tutor de empresa, pues afirman no haber tenido tutorías durante el periodo de prácticas. Únicamente reuniones al iniciar y finalizar su estancia en la empresa. Además, en relación al tutor académico, los estudiantes aluden a la falta de seguimiento por su parte (14%). El 67% de los casos señalan que no han tenido seguimiento por parte de su tutora del IES, a pesar de haberse comunicado con ella. Por esta razón señalan que debería existir un seguimiento continuo.

“Nuestra tutora no nos ha informado del programa que íbamos a seguir ni ha realizado ninguna tarea de seguimiento” (Alum. 1).

En relación a lo anterior, los estudiantes ven como una necesidad primordial el conocimiento de su programa formativo (12%) con el fin de determinar los tiempos estipulados a cada una de las tareas a desarrollar. La totalidad del alumnado argumenta que desconocen el *planning* establecido para su estancia en la empresa y aluden a la falta de tiempo por parte de los profesionales para realizar las tareas de seguimiento (2% de las respuestas aluden a este tema).

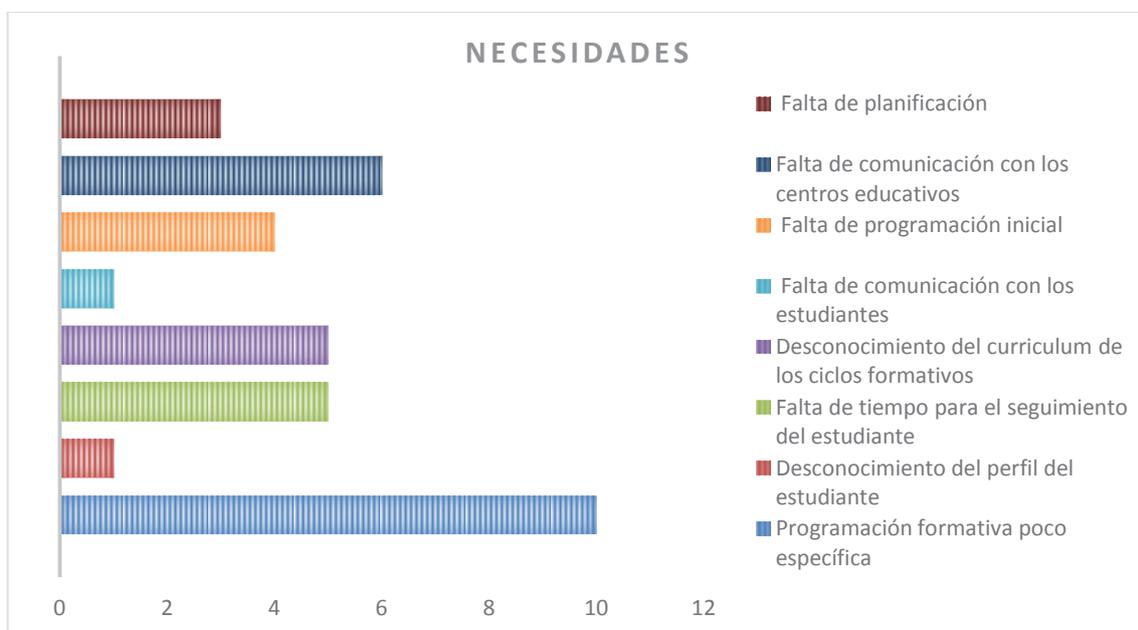
Una de las cuestiones planteadas en el grupo de discusión se centraba en si los estudiantes consideraban que los tutores y tutoras tenían algún tipo de necesidad formativa. El alumnado considera que los profesionales que ejercen la labor de tutoría no tienen formación específica para ello (9%).

Asimismo, indican la necesidad de establecer vínculos entre centro educativo y empresa, porque consideran que no existe comunicación o la desconocen.

“Que hablen entre ellos para ver que realmente estás haciendo algo se me ocurre [...] que mantenga una interacción con la empresa” (Alum. 3).

Por último, solamente el 2% de los comentarios recogidos ponen de manifiesto que los estudiantes desconocen las tareas que desarrolla el tutor de empresa con ellos.

3.2. Necesidades percibidas por los tutores y tutoras de empresa



Gráfica 2. Necesidades analizadas por los tutores y tutoras. Fuente: Elaboración propia.

El principal aspecto de mejora que las profesionales que desempeñan funciones y tareas de tutoría en la empresa señalan (un 29% de las citas analizadas dentro de esta categoría), se refiere a la escasa especificidad de la programación formativa. En este sentido, la mayor parte de los comentarios han hecho alusión a que no disponen de una programación individualizada, que tenga en cuenta las características e intereses de los estudiantes. Señalan que el programa con el que cuentan es muy genérico y no presenta concordancia con las tareas que se hacen entre el IES y la empresa.

“Nosotros podemos modificar los programas internos y a medida que vayamos adquiriendo experiencia lo haremos, estoy segura [...] Mi propuesta y mi compromiso este año es de modificar este programa y hacerlo un poco más acorde a lo que nosotros ofrecemos” (Tut. 1).

Un aspecto vinculado a lo anteriormente referido es que el 11% de las intervenciones relativas a las necesidades, guardan relación con la falta de una programación inicial.

Asimismo, los tutores manifiestan que existe falta de comunicación con los centros educativos (17% de los comentarios).

“Hemos visto, tanto la entidad (el instituto) como nosotros, que es una oportunidad para mejorar [...] la relación está hecha y entrelazada, ahora falta que fragüe, que cuaje que de alguna manera se conforme esa estructura y ya no se suelte para mejorar. Es que estamos ahí en... esto es incipiente completamente, entonces estamos con buenas intenciones, pero empezando” (Tut. 4).

Además, estrechamente vinculado a ello, los profesionales de la empresa detectan una significativa falta de información previa sobre el perfil del estudiante (3%). Durante el grupo de discusión, se ha hecho alusión en numerosas ocasiones (14%) al desconocimiento, por parte de los tutores, del currículum de los Ciclos Formativos de los que proceden los estudiantes, de su trayectoria e itinerarios.

Señalan que no conocen los aspectos que se trabajan desde el instituto, y que esto les ayudaría a poder planificar las tareas a desarrollar en la empresa con los estudiantes y a optimizar los aprendizajes logrados por los mismos.

Con un porcentaje similar, el 100% de los tutores indican que carecen del tiempo necesario para llevar a cabo labores de seguimiento con el alumnado debido a la carga de trabajo a la que se encuentran sometidas.

“Hablando de aspectos a mejorar, pues que hay veces que efectivamente te das cuenta que no les estás dedicando todo el tiempo que te gustaría, ¿no? [...] Pues todo esto si le puedes dedicar un tiempcito de estar tú tranquila, y dedicarles el tiempo a hacerles el coaching y darles un buen feedback, todo esto se intenta, pero quizás en el día a día vas priorizando y lo dejamos más de lado” (Tut. 2).

Además, el 3% de comentarios aluden a la falta de comunicación con los estudiantes.

En este sentido, la mayor parte de los comentarios han hecho alusión a que desconocen la satisfacción del alumnado con las tareas que desempeñan, durante el periodo de prácticas y

una vez finalizado este, por lo que les parecería interesante que se promoviesen reuniones con el alumnado para conocer sus impresiones y los aspectos de mejora a introducir.

4. Conclusiones

En la siguiente figura, se detallan las necesidades percibidas por cada uno de los agentes implicados en el desarrollo de la FP Dual en la empresa objeto de estudio.

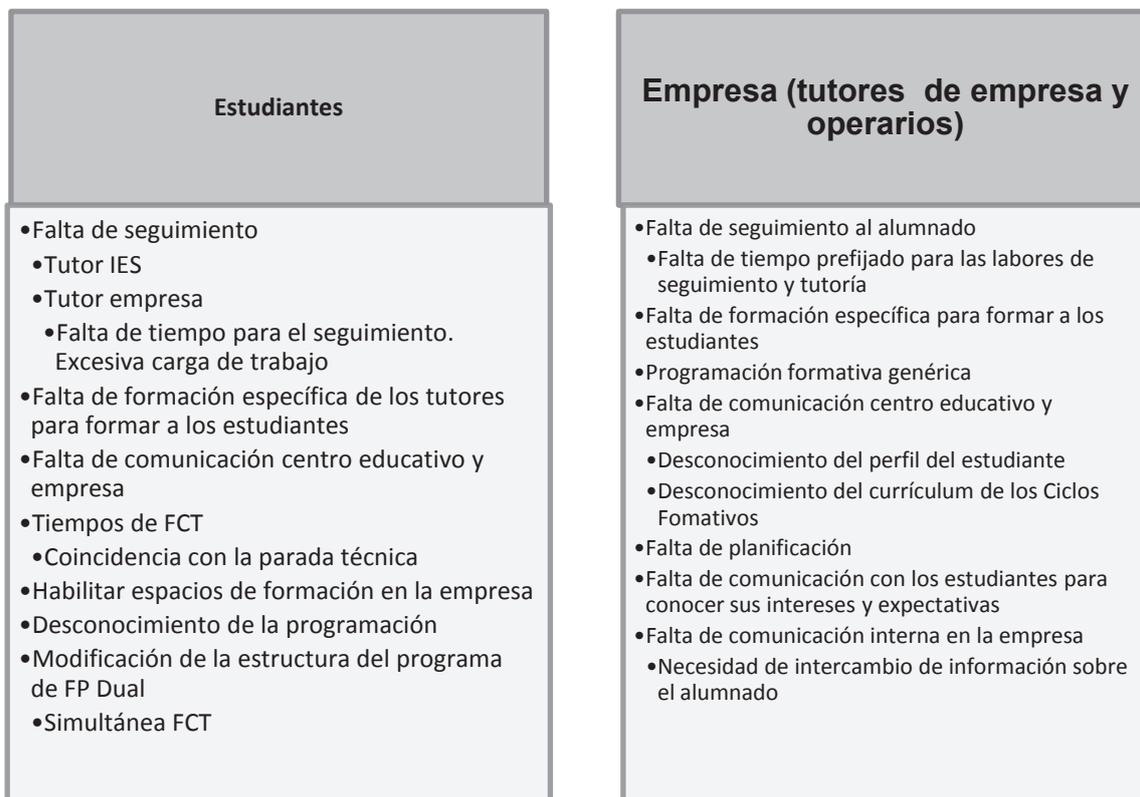


Figura 4. Necesidades percibidas por los agentes implicados en la FP Dual. Fuente: Elaboración propia

Entre las necesidades percibidas por los informantes, es preciso resaltar como prioritarias las siguientes:

Es preciso dedicar más atención a los procesos de comunicación entre el centro educativo y la empresa, entre los tutores de uno y otro centro. Esto afecta no solo a las instituciones, sino también a los tutores de ambas y a los equipos directivos de ambas instituciones. En esta necesidad coinciden todos los informantes.

Resulta fundamental llevar a cabo una planificación que permita adecuar la oferta formativa de los Ciclos Formativos a las exigencias del mercado laboral. Esto exige, con anterioridad, que la empresa conozca con detalle los programas formativos que desarrolla la institución escolar y, de manera recíproca, el instituto tenga información directa y fiel de qué

programas formativos desarrolla o puede desarrollar la empresa que puedan favorecer el aprovechamiento de sinergias o, por lo menos, de objetivos que puedan compartir ambas instituciones.

Se debe incidir en la programación formativa del alumnado, incrementando la información entre todos los agentes y adaptándola a las necesidades del estudiante.

Es prioritario formar al alumnado de competencias desde el IES y dotar a los tutores de empresa de competencias para la formación de estudiantes en prácticas. Otra de las necesidades percibidas por los informantes es la necesidad de incrementar el seguimiento al alumnado.

También es preceptivo resaltar que, según los estudiantes, los tutores de la empresa deben formarse más intensamente en aspectos relacionados con la formación de los futuros profesionales en aspectos de metodología y evaluación de los procesos de aprendizaje.

Referencias

Araya, I. (2008). La Formación Dual y su fundamentación curricular. *Revista de Educación*, 32 (1), 45-61.

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Costa, A. (2014). El modelo español de formación profesional dual. *Revista de derecho social*, 68, 13-38.

Echeverría, B. (2013). *Formación Profesional ¿a dúo o dual?*. Educaweb. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2013/02/25/formacion-profesional-duo-dual-6006/>

Gaitán Moya, J.A. y Piñuel Raigada, J.L. (1998). *Técnicas de investigación en Comunicación Social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

Lentzen, S. (2016). Los modelos de formación dual como integración de lo académico y lo laboral. *Revista Practicum*, 1 (1), 24-39

Martín, J. (2016). Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 141-168.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Molina, I. (2016). La formación dual: un nuevo enfoque de la formación profesional. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 129-139.

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Síntesis.

Tutoría de empresa en FP dual: cinco nuevas funciones para los trabajadores/as

MARÍA JOSÉ MÉNDEZ LOIS Y MARÍA JULIA DIZ LÓPEZ

Universidad de Santiago de Compostela - España

Introducción

La Formación Profesional Dual (FP Dual) es una modalidad de formación nueva que combina la formación del alumnado- aprendiz tanto en el centro educativo como en la empresa. Este nuevo modo de entender la formación confía parte de los contenidos de la formación al centro de trabajo, otorgándole a la empresa un papel mucho más activo en la formación de los y las aprendices, a la vez que les facilita el acceso al mundo laboral.

Los centros educativos que incorporan la FP Dual deben atraer, a sus proyectos de formación, a empresas que estén en disposición de acoger y formar a los y las jóvenes pero que además entiendan que deben prepararse para la llegada de esta nueva plantilla de personas aprendices. Esta nueva demanda va a necesitar que la empresa designe una persona de su plantilla, el/la tutor/a de empresa, que será la persona responsable de mantener el contacto con el centro educativo y de realizar la acogida, seguimiento y evaluación de lo aprendido en el centro de trabajo por la persona aprendiz que acoge. Estaremos ante un profesional en el que la empresa confíe para la formación de las futuras generaciones de trabajadores/as, consiguiendo así un relevo generacional que le permita a la empresa mantener/mejorar su posición en el mercado e incorporar mano de obra altamente cualificada para la labor que la empresa desempeña, con las mejores competencias exigidas por el mercado laboral cada vez más tecnológico y en permanente cambio.

Según el tamaño de las empresas podemos encontrarnos desempeñando las funciones antes descritas a un solo profesional (tutor/a) o a varios (tutor/a y formadores). En las empresas pequeñas se hablará de tutor/a para designar al profesional que se responsabiliza de la formación del alumnado-aprendiz en la empresa (está en contacto con el centro educativo conoce el plan de formación acordado) y además se encarga de transmitir los conocimientos que el personal-aprendiz debe adquirir en la empresa mientras que, en las empresas más grandes, podemos encontrar la figura del tutor/a y uno/a o varios/as formadores/as. Echeverría (2016, p. 298) señala que:

Las empresas ofrecen los puestos de formación, pagan los sueldos, se respon-

sabilizan de los contenidos prácticos de la formación y ejercen una función tutorial, con el fin de que los aprendices adquieran las competencias necesarias y las demuestren en las pruebas finales. Para poder ofertar plazas de formación, han de cumplir ciertos requisitos como disponer de personal suficiente y con la cualificación necesaria para ejercer de formadores, lo cual explica que aproximadamente dos tercios de los aprendices alemanes se formen en grandes y medianas empresas.

Alta es la responsabilidad de esta nueva figura del tutor/a de empresa, para el trabajador/a que la asuma, pues como profesional ya sabe hacer y ejecutar el desempeño de su tarea, pero ahora esto no es suficiente, sino que se le pide saber transmitir ese saber propio con estrategias didácticas y mentoras adecuadas a su nuevo rol. La formación del nuevo personal-aprendiz en la empresa va a suponer siempre una inversión de tiempo para la persona que lo va a formar y, en algunos casos, también para los miembros del equipo, pero es importante que se vea la llegada de este nuevo miembro a la organización como una oportunidad de crecimiento y una forma de generar riqueza y prestigio para la empresa.

Dos son los objetivos que se persiguen con este trabajo:

- a) Conocer los principales retos de la FP Dual en España.
- b) Delimitar las cinco funciones principales de un tutor/a de empresa en la FP Dual.

1. Retos de la formación profesional dual en España

Varios estudios (IESE, 2014; González, 2015; Mahuenda y otros, 2016) destacan algunos de los retos de la FP Dual en España que, desde el punto de vista de las empresas, se podrían resumir en los siguientes:

- Aclarar el concepto y la praxis de la FP Dual para destacar la importancia de que las empresas decidan participar en la misma y que quede claro que no se trata de un periodo de prácticas, sino que la empresa es copartícipe de la formación del alumnado-aprendiz.
- Para que la FP Dual esté directamente conectada con el mundo laboral, es fundamental que los centros educativos y las empresas hagan lo posible por colaborar a largo plazo, por el bien del alumnado-aprendiz. En este sentido, las empresas no pueden impartir la formación que les convenga: deben trabajar los conocimientos y competencias que marca la titulación que va a obtener el alumnado-aprendiz. Por ello, es importante incorporar y prestigiar la figura del trabajador/a tutor/a de empresa.

- El profesorado tutor de los centros educativos debe estar suficientemente preparado y las empresas diseñadas para implicarse en un proyecto formativo de sus empleados/as desde cero. La figura del tutor/a de empresa debe coger auge, así como la visión de la empresa como un ecosistema formativo cuyo compromiso no se quede en pequeños voluntarismos de unas pocas personas, sino en la clara implicación de las organizaciones empresariales.
- La FP Dual no asegura la inserción laboral inmediata, pero sí la empleabilidad por lo que resulta fundamental desarrollar proyectos formativos innovadores comenzando por sectores y empresas en los que haya suficiente volumen de producción y contratación para que los y las trabajadores, potenciados tutores/as de empresa, se comprometan con el proyecto formativo al no sentirse amenazados en su estabilidad laboral.
- Desde el SEPE se insta a emplear para la FP Dual los contratos para la formación y el aprendizaje, ya que no son precarios como las becas de formación, el alumnado-aprendiz cotiza y son contratos de trabajo pleno. Además, las empresas de más de 100 trabajadores/as obtienen bonificaciones en la Seguridad Social. Sin embargo, estas recomendaciones todavía no han sido asimiladas por las empresas, que prefieren la relación de aprendizaje desprovista de contenido contractual y están más vinculadas a la formación en centros de trabajo (FCT) con periodos en prácticas por los que se subvencionaba a la empresa por impartir formación.
- Es necesario posicionar en positivo la FP Dual y mejorar la imagen que proyecta a la sociedad española. Para ello es necesario concienciar a las empresas, la comunidad educativa y las familias de sus enormes posibilidades y beneficios. No debe olvidarse que no se puede convertir al alumnado-aprendiz en mercancía, en producto destinado a un uso comercial; es decir, la empleabilidad no debe devenir un bien absoluto a cualquier precio, y hay que pensar en el alumnado por lo menos a medio plazo, dotándolo de una formación de valor, no demasiado especializada, de modo que se permita su movilidad entre empresas y que su vida laboral sea lo más variada posible. Para ello, es importante favorecer también una carrera internacional, a través del dominio de los idiomas.

Teniendo en cuenta estos retos centraremos nuestra atención en la figura de los trabajadores/as tutores/as de empresa y como entendemos las funciones que deben desempeñar en un valioso proyecto formativo de FP Dual.

2. Cinco funciones para los trabajadores/as tutores/as de empresa

Las nuevas funciones del profesional tutor/a de empresa en FP Dual son, desde nuestro punto de vista, las siguientes: planificar la formación con el profesorado tutor del centro educativo, y mantener el contacto con él/ella; participar en la selección del alumnado-aprendiz; acoger al alumnado-aprendiz; formarle en la empresa y evaluar lo aprendido, conjuntamente con el profesorado tutor del centro educativo. A continuación, profundizaremos en cada una de las funciones enunciadas.

2.1. Planificar la formación con el profesorado tutor del centro educativo, y mantener el contacto con él/ella

La primera función a desempeñar por el tutor/a de empresa será la de planificación del plan de formación del alumnado-aprendiz conjuntamente con el profesorado tutor del centro educativo. Entre ambas partes deben distribuirse el dicho plan delimitando que parte será trabajada en el centro educativo y cual en la empresa.

La labor del tutor/a de empresa, en esta función, será explicarle, a la persona responsable de la formación en el centro educativo, las principales tareas que se desarrollan en la empresa y recoger de esa persona información de cómo esas tareas se acomodan en los diferentes módulos formativos para que este ajuste favorezca el desarrollo del aprendizaje del alumnado-aprendiz en la empresa. En la práctica lo más habitual es que haya contenidos de los módulos que se impartan en su totalidad en el centro educativo, mientras que los otros se realicen parte en éste y parte en la empresa.

La descripción que el tutor/a de empresa hace, de las tareas que se desempeñan en un puesto laboral determinado, pasa por: detallar cuáles son las funciones de un determinado puesto de trabajo o las de otros puestos que pueden estar relacionados con la formación del alumnado-aprendiz, desglosar -paso a paso- lo que se hace, dentro de cada función y, finalmente, comparar esa descripción de lo que se hace en la empresa con el contenido del ciclo formativo del futuro alumnado-aprendiz. Es importante que el tutor/a de empresa pregunte y clarifique con el profesorado tutor, del centro educativo, todos los conceptos formativos a trabajar para que no se produzcan malentendidos debidos, en parte, al lenguaje educativo específico, que ambas partes han de compartir.

2.2. Participar en la selección del alumnado-aprendiz

El profesional tutor de empresa debe participar en la selección del alumnado-aprendiz pudiendo elegir de entre las personas que les propone el centro educativo a aquellas que mejor encajen en el proyecto formativo de la empresa en la que dicho alumnado va a

participar. Así, la empresa, debe tener claro cuál es el perfil que busca, y los requisitos mínimos que debería cumplir la persona que va a ser formada en el centro de trabajo. La empresa debe ser realista y consciente de la edad y experiencia de los y las jóvenes candidatos/as.

Puede resultar de utilidad para la selección conjunta de las mejores personas candidatas, entre la empresa y el centro educativo, que la empresa identifique conocimientos y competencias que dichas personas deben poseer para incorporarse a la experiencia de FP Dual. Un instrumento útil, para esta finalidad, puede ser una lista de cotejo en las que el profesorado tutor evalúe al alumnado candidato, a una determinada experiencia de aprendizaje dual, a través de los conocimientos y competencias requeridos por la empresa a sus trabajadores/as. Por ejemplo: Alto nivel de conocimiento en expresión oral y escrita (español) y buen nivel conversacional en lengua inglesa y nivel medio de cálculo numérico. Alta competencia metodológica en trabajo autónomo e iniciativa y buen desempeño en la planificación y priorización de tareas, etc.

También se debe destacar el papel del tutor/a de empresa en la entrevista de selección, que debe estar preparada con antelación con un guion útil para seguir el mismo esquema con todas las personas candidatas, lo que facilitará la comparación del desempeño de las mismas, y ser llevada a cabo en un clima de confianza, tomando notas y entablando una conversación fluida para facilitarle, a la futura persona-aprendiz, que pueda expresar sus opiniones y demostrar su buen hacer.

2.3. Acoger al alumnado-aprendiz

El tutor/a de empresa debe programar la llegada y los primeros días del alumnado-aprendiz en la empresa y en el puesto de trabajo que se le va a asignar, para evitar improvisaciones y tener claro cómo y quién lo recibirá al llegar a la empresa, las labores que va a desempeñar, a quién debe dirigirse en caso de dudas o dificultades, etc.

Según Caballero y Lozano (2016, p. 72) los beneficios de tener un plan de acogida del alumnado-aprendiz son que:

- Facilita la adaptación, implicación e identificación del alumnado-aprendiz con la empresa.
- Ayuda al o la joven, que se incorpora a la empresa, a saber, qué se espera de él/ella, cuáles son los objetivos y resultados de su formación. Si no tiene esta información, no podrá cumplir adecuadamente con las tareas asignadas y su motivación e interés bajarán.

- Fomenta buenos hábitos de acogida entre el personal de la empresa.
- Es un buen indicador de la calidad de las relaciones humanas y de la gestión del personal en la empresa, y ayuda a crear una buena imagen de la misma.

Si la empresa tiene también un manual de acogida, puede entregárselo al alumnado-aprendiz siendo, así mismo, muy positivo organizar previamente el primer día de este nuevo personal en la empresa.

2.4. Formarle en la empresa

El tutor/a de empresa ha de saber qué tiene que enseñar al alumnado-aprendiz y cómo tiene que hacerlo. A la primera cuestión responde el plan de formación, mientras que para la segunda son necesarias algunas herramientas y también habilidades que el propio trabajador/a tutor/a tiene o puede desarrollar.

Al alumnado-aprendiz ha de enseñársele lo que ha quedado recogido en el plan formativo. Es necesario también establecer un calendario de la formación, es decir, cuándo se van a ir impartiendo los diferentes contenidos en la empresa. En ese sentido, es importante que la formación en la empresa y en el centro educativo sigan una cierta lógica: lo que se enseña en la empresa tiene que ser coherente con lo que el alumnado-aprendiz ya ha aprendido o está aprendiendo en el centro educativo, para ir a la par en ambos lugares de formación y que el alumno-aprendiz siga un itinerario con sentido.

En el caso de que el tutor/a de empresa no sea el que imparta todos los contenidos de la formación, debe coordinar a los o las diferentes formadores/as que existan en la empresa, además de clarificarles qué contenidos concretos deben transmitir al alumnado-aprendiz, y qué nivel de destreza debe conseguirse.

Formar en FP Dual es enseñar los contenidos de la profesión, pero también preparar al alumnado-aprendiz para incorporarse al mundo del trabajo, transmitirle valores y principios y generarle curiosidad y ganas de aprender más.

Las cinco competencias que debe tener o mejorar el o la tutor/a de empresa, según Caballero y Lozano (2016, p. 98) son: *motivación*, está motivado/a y motiva al alumnado-aprendiz; *comunicación*, escucha activamente, se expresa correctamente, con firmeza y claridad, presta atención al lenguaje no verbal y se adapta a la forma de comunicarse del alumnado-aprendiz; *feedback*, retroalimenta de forma regular y en reuniones de seguimiento, y tanto positivo como constructivo; *gestión de conflictos*, trata de prevenirlos, pero si surgen, los resuelve, intentado conocer los intereses, necesidades, deseos y preocupaciones de las

partes y, por último, *organización y planificación*, de sus propias tareas y del plan formativo del alumnado-aprendiz.

2.5. Evaluar lo aprendido

Desde la tutoría de empresa se debe valorar al alumnado-aprendiz, según la forma establecida por la Comunidad Autónoma en la que se acuerda el compromiso de formación dual, pero casi siempre contemplando alguno de los siguientes tipos de valoración, o bien una combinación de éstos: valoración cuantitativa de cada uno de los diferentes contenidos de los módulos formativos y valoración cualitativa de los aprendizajes según el grado de satisfacción y la cualidad de los aprendizajes adquiridos en el puesto laboral a través de las tareas desempeñadas.

El tutor/a de empresa siempre contará con el apoyo del profesorado tutor del centro educativo, ya que es éste el responsable de trasladar la valoración del tutor/a de empresa a una escala de calificaciones que irán al expediente del alumnado aprendiz.

Además de valorar los conocimientos relacionados con el aprendizaje de la profesión, el tutor/a puede observar y evaluar otro tipo de competencias y habilidades del alumnado-aprendiz tales como: autonomía, iniciativa, organización, trabajo en equipo, capacidad para resolver problemas, gestión de conflictos, etc. Es recomendable que este seguimiento se realice varias veces durante la formación en la empresa para poder ver la evolución y el dominio conseguido.

Y, por último, también va a ser relevante e importante que, el tutor/a de empresa, tenga una hoja de control de faltas de asistencia y retrasos, con las justificaciones de éstas si es el caso, manteniéndose una comunicación fluida entre el tutor/a de empresa y el/la del centro educativo en relación a la puntualidad y asistencia regular del alumnado-aprendiz a las clases en el centro educativo y a su puesto laboral en la empresa.

Conclusiones

Son, como venimos de destacar, muchas y variadas las funciones de los tutores/as de empresa para su implicación en los proyectos de FP Dual, pero a modo de conclusión nos gustaría destacar las siguientes:

- Garantizar la coordinación entre centros educativos, alumnado-aprendiz y empresas para una mejora de los proyectos formativos de FP Dual y una mejor implicación de todos los agentes involucrados en la misma.

- Rebajar la burocracia en la implementación de iniciativas de FP Dual y aumentar las ventajas y bonificaciones que se ofrecen a las distintas instituciones implicadas con el fin de estimular la participación de centros educativos, pero, sobre todo, de empresas en esta nueva modalidad de formación.
- Aumentar, así mismo, el número de experiencias desarrolladas para poder, en un futuro cercano evaluar, a través de éstas, si son eficaces las funciones aquí encargadas a los tutores/as de empresa y desarrollar técnicas e instrumentos estandarizados para mejorar y garantizar una acción tutorial de empresa de calidad, así como una adecuada coordinación con los centros educativos.

Referencias

- Caballero, M^a A. y Lozano, P. (2016). *Manual de tutores de empresa en FP Dual*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.
- Echeverría Samanes, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.249341>
- González, E. (2015). *Los retos en el desarrollo de una formación profesional dual de calidad*. Madrid: Cámara de España.
- IESE (2014). *La formación profesional dual como reto nacional. Una perspectiva desde la empresa*. Disponible en: www.iese.edu/research/pdfs/ST-0362.pdf
- Marhuenda, F., Chisvert, M^a J. y Palomares, D. (2016). La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que la implementan. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 43–63.

ÁREA TEMÁTICA: A CALIDADE NA FP DUAL/ALTERNANCIA

Análisis de la normativa sobre formación profesional dual en España

J. JAVIER VILA VÁZQUEZ

Universidad de Valencia - España

1. Introducción

La situación actual del mercado de trabajo en España se caracteriza por sus altas tasas de temporalidad y desempleo. El INE sitúa la tasa de desempleo juvenil en el 39.53% en el segundo trimestre de 2017, y una tasa de actividad de los menores de 25 años que ha descendido desde el inicio de la crisis en 2008 llegando a caer en 148.000 personas en el segundo trimestre de 2017. Además, la necesidad de mejorar la competitividad empresarial, adaptando la formación profesional al mercado de trabajo caracteriza el mercado de trabajo actual.

Esta situación del mercado de trabajo ha activado la necesidad de encontrar nuevas fórmulas para formar profesionalmente a los jóvenes y a los desempleados tanto en los centros educativos como en las empresas. A esta necesidad se une también la de dar respuestas a una formación a lo largo de la vida que permita tanto el aprendizaje autónomo como el reciclaje profesional. Los centros educativos se están viendo forzados por las administraciones educativa y laboral a modificar sus métodos de enseñanza-aprendizaje y sus contenidos curriculares para hacer frente a estos nuevos retos.

También asistimos a una preocupación creciente en los países de la OCDE y de Europa por la mejora de las cualificaciones profesionales ante la previsión del surgimiento de nuevos puestos de trabajo y ante la necesidad de acercar los mundos de la formación y el trabajo como medio para mejorar la empleabilidad y reducir la pobreza, también por reducir las tasas de abandono escolar por debajo del 10% que es también uno de los objetivos de la Formación Profesional Dual (en adelante FPD) y adecuar más eficazmente las cualificaciones a las necesidades del mercado laboral.

La materialización en nuestro país de esta necesidad de alternar formación y empleo como nuevo medio de aprendizaje que haga frente a los problemas expuestos se ha materializado en la FPD, un modelo de enseñanza profesional implantado con éxito en países como Alemania, Austria o Suiza, países con una fuerte tradición en este tipo de enseñanzas

Pese a la actualidad del tema, la necesidad de alternar la formación en el puesto de trabajo con la formación en centros educativos en España no es una novedad de esta década

sino que nace en los años 80.

El objetivo de nuestro trabajo es:

- Analizar la implantación de la FPD en las diferentes comunidades autónomas de nuestro país desde el punto de vista normativo, analizando distintos aspectos de la normativa.

Nuestras hipótesis de partida van referidas al incumplimiento de los objetivos de la reforma que representa la implantación de la FPD. La normativa de la FPD lleva a propuestas organizativas significativamente diferentes en las diversas comunidades autónomas en cuanto a: el diseño de los proyectos de FPD y la relación jurídica del alumnado con las empresas entre otras.

La FCT cumple la función de insertar al alumnado en un entorno de trabajo real y permite que la tutorización desde el centro educativo sea una manera de transferencia y actualización de conocimientos y comunicación entre centro educativo y empresa. Además, partimos del supuesto de que la implantación de la FPD no nace de una demanda empresarial o social, ni surge de una necesidad del sistema educativo, sino que es una imposición del Ministerio de Educación.

2 . Metodología

2.1 Fases del trabajo de investigación

Las fases necesarias para el desarrollo de este trabajo han sido:

Fase 1. Determinar los objetivos de la misma y formular la hipótesis de partida.

Fase 2. Análisis normativo. Se ha analizado la legislación española referente al sistema educativo español y un análisis centrado en la normativa estatal que regula la FPD; posteriormente se ha analizado la normativa de desarrollo autonómico de esta legislación estatal. Una vez analizada la normativa estatal y autonómica sobre FPD se ha hecho un análisis cualitativo de las diferencias y semejanzas en la implantación de la FPD en las distintas comunidades autónomas y un análisis cuantitativo de las principales variables contenidas en la normativa analizada.

Fase 3. Elaboración del informe con toda la información recabada.

2.2. Técnicas de investigación.

Las técnicas de investigación utilizadas han sido la revisión bibliográfica sobre la FPD y la revisión normativa mediante la revisión de la normativa elaborada por los poderes

legislativo y ejecutivo tanto de España como de las comunidades autónomas. En el caso que nos ocupa la revisión nos ha permitido extraer la información más relevante a nivel legislativo sobre las diferentes maneras en que se está implantando la FPD en España, analizar la implicación de cada Administración y la manera en la que han implementado la normativa estatal en cada territorio con resultados bien dispares entre autonomías.

2.3. Resultados del análisis de la normativa sobre Formación Profesional Dual en España

Este análisis pretende mostrar los rasgos más destacados de la normativa sobre FPD que van a determinar el modo en que estas enseñanzas se imparten en España.

2.3.1 Objetivos de la FP regulados en la normativa de FPD

El RD 1529/2012 entiende la FPD como “el conjunto de acciones e iniciativas formativas que tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, combinando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación” y pretende conseguir la implicación de las empresas en la formación del alumnado, de manera que permita al empresario adaptar la formación a la realidad laboral y al alumnado insertarse en el mundo laboral. En cuanto al objeto y finalidades de la FPD, esta norma busca: Incrementar el número de personas que puedan obtener un título de enseñanza secundaria postobligatoria y disminuir el abandono escolar; mejorar la inserción laboral; incrementar la corresponsabilidad y la transferencia de conocimiento entre empresas y centros educativos en la formación; y mejorar la calidad de la FP.

Las comunidades autónomas han establecido los objetivos de la FPD en su propia normativa, basándose en el Real Decreto 1529/2012 y definiendo objetivos nuevos (tabla 1).

Podemos afirmar que la FPD va a tener como objetivos prioritarios en toda España el aumento de la vinculación de empresas y centros educativos para la mejora de la calidad de la formación en la FP, de la empleabilidad del alumnado y el aumento del número de estudiantes con titulación postobligatoria.

Tabla 1. Objetivos de la FPD en España y en las diferentes comunidades autónomas. Fuente: Elaboración propia

OBJETIVOS FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL										
Territorio	Relativos al alumnado que cursa la FPD			Relativos a la mejora de la calidad de la FPD			Relativos a la mejora del mercado laboral			
	Aumentar alumnado con titulación postobligatoria	Reducir abandono escolar temprano	Facilitar la inserción en el mercado de trabajo de jóvenes cualificados/ mejorar empleabilidad	Incrementar la vinculación, participación y corresponsabilidad del tejido empresarial con la formación profesional.	Potenciar la relación del profesorado de formación profesional con las empresas del sector y favorecer la transferencia de conocimientos.	Obtener datos cualitativos y cuantitativos que permitan la toma de decisiones en relación con la mejora de la calidad de la formación profesional	Familiarizarse con aspectos importantes del ámbito laboral: comunicación interpersonal y trabajo en equipo, estructura organizativa, puntualidad, y preocupación por el trabajo bien hecho	Mejorar la productividad de la economía	Mejorar la competitividad de las empresas, que es una condición necesaria para el sostenimiento del estado de bienestar, va a depender cada vez más de la cualificación de su capital humano,	Ajustar las necesidades de las empresas con las competencias adquiridas por los trabajadores y trabajadoras, adaptación de las cualificaciones a la realidad del sistema productivo
Estado	X	X	X	X	X	X				
Andalucía			X	X						X
Aragón	X		X	X	X					X
Cantabria	X		X	X						
Castilla y León ⁵⁸			X							
Castilla-La Mancha			X	X	X		X	X	X	X
Cataluña	X			X		X				
Ceuta ⁵⁹										
Comunidad de Madrid										
Comunidad Valenciana	X	X	X	X	X	X				X
Extremadura	X	X	X	X	X	X				X
Galicia ⁶⁰	X	X	X	X	X	X				
Illes Balears	X		X	X						X
Islas Canarias		X	X	X	X	X				X
La Rioja ⁶¹										
Melilla										
Navarra			X	X						
País Vasco			X					X		X
Principado de Asturias	X	X	X	X	X	X				
Región de Murcia	X	X	X	X	X	X				X

⁵⁸ La orden que regula estos programas explica las bases reguladoras que los subvencionan.

⁵⁹ Ceuta, Melilla no tienen normativa desarrollada y la Comunidad de Madrid un escueto Decreto en el que no se recoge ningún objetivo.

⁶⁰ Se hace referencia al Real decreto 1529/2012, de 8 de noviembre

⁶¹ No se hace referencia a objetivos

2.3.2 Objeto de la actividad formativa de los proyectos de FPD

La FPD se está implantando en España mediante diversas fórmulas. Andalucía permite implementar la FPD en FP reglada, en Certificados de Profesionalidad y en Formación Profesional Básica o Escuelas Taller pero la mayoría de territorios opta por implantarla en la FP reglada y sólo Extremadura y País Vasco la realizan en FPB.

2.3.3 Procedimientos de asesoramiento, evaluación y control de la FPD

La normativa estatal no regula ningún aspecto relacionado con el asesoramiento, evaluación o control de la FPD por lo que cada comunidad autónoma incluye sus propios requisitos para la presentación de proyectos y para ejercer los procedimientos de asesoramiento, evaluación y control.

Nos encontramos con que las Direcciones Generales de FP de los distintos territorios y la Inspección Educativa son las encargadas del asesoramiento, control y evaluación de los proyectos de FPD aunque ningún territorio tiene establecidos mecanismos regulares de control y evaluación de los mismos, siendo únicamente dos territorios los que han regulado mecanismos de control aunque no se han dotado de un reglamento de funcionamiento.

2.3.4 Aspectos curriculares de los proyectos de FPD

Respecto a la exigencia didáctica de los proyectos de FPD, la normativa estatal especifica los requisitos curriculares necesarios para que una empresa pueda impartir la formación inherente al contrato para la formación y el aprendizaje y que son: especificar los contenidos, actividades, profesorado y forma y criterios de evaluación. En la normativa de todas las comunidades autónomas se requiere de un programa formativo detallado que incluya contenidos, actividades, recursos, metodología, evaluación y resultados de aprendizaje. Encontramos disparidad de situaciones en cuanto a cómo debe repartirse la carga docente entre el centro educativo y la empresa y, básicamente, la Administración de los diferentes territorios deja en manos de los centros el desarrollo de este aspecto en sus proyectos de FPD.

2.3.5 El módulo de FCT en los proyectos de FPD

Respecto a la exención del módulo de FCT, ésta es total en Galicia, Aragón, Canarias, Castilla-La Mancha, País Vasco y Comunidad Valenciana siempre que la contratación dure más de un año. En La Rioja se tendrá en cuenta el tiempo de estancia en la empresa para considerar la exención de este módulo. La exención del módulo de FCT es una realidad, ya que la normativa al respecto contempla esta posibilidad cuando se ha trabajado en el sector como es el caso de este alumnado.

2.3.6 Tipo de relación del alumnado con la empresa

2.3.6.1 Relación jurídica

Respecto a la relación jurídica de los alumnos con la empresa en los proyectos de FPD prima la no existencia de relación laboral entre el alumnado y la empresa en la mayoría de casos.

Aragón, Baleares, Castilla y León y País Vasco son las únicas que contemplan el contrato para la formación y el aprendizaje como única vía de participación en un proyecto de FPD. Contemplan expresamente que no habrá relación laboral Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura y Murcia. Finalmente permiten que el alumno reciba una beca o sea contratado la normativa de Cataluña, la Comunidad de Madrid, Galicia y la Comunidad Valenciana.

2.3.6.2 Retribución del alumnado

En cuanto a la retribución del alumnado de FPD observamos que todas las comunidades que han optado por la relación laboral (de manera exclusiva o no) se obligan a retribuir al alumnado en función del convenio colectivo. En Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, y Extremadura el alumnado podrá recibir becas de las empresas, instituciones, fundaciones, etc. y/o las Administraciones. En Murcia la normativa obliga a becar a los alumnos con el 80% del IPREM.

3. Conclusiones

Este trabajo constata la necesidad de mejorar la normativa estatal en cuanto a FPD, la necesidad de implicación de todos los agentes involucrados en la FP para desarrollar proyectos de FPD efectivos que respondan a las necesidades de empresas y trabajadores. La FCT ha sido una forma válida de aumentar la coordinación y la transferencia y actualización de conocimiento y metodologías de trabajo entre empresas y centros educativos, un modelo que ha funcionado bien en opinión de empresas, centros educativos y Administración por lo que no parece adecuado cambiarlo si no es para mejorarlo. Se hace necesario el consenso y la planificación, definición de mecanismos de desarrollo, control y evaluación.

En cuanto al diseño de los proyectos de FPD y sus procedimientos de asesoramiento, evaluación y control, no encontramos en la normativa estatal una definición clara para el correcto desarrollo de la FPD, tampoco encontramos el contenido detallado de los proyectos de FPD.

Se deja en manos del acuerdo entre empresario y trabajador que la relación jurídica

que se elija sea una relación sustentada mediante becas o regulada mediante un contrato de trabajo lo que desvirtúa su inclusión en el Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre que regula las relaciones laborales en España.

Podemos afirmar que la FPD en España está escasamente regulada tanto en la normativa estatal como autonómica. La normativa estatal es escasa, imprecisa y ambigua, deja muchos interrogantes que debe contestar la normativa autonómica. A esto se une el desarrollo normativo dispar que han hecho las comunidades autónomas que dificulta tanto su análisis como su implantación.

Los procedimientos de asesoramiento, evaluación y control de la FPD tienen criterios dispares en los diferentes territorios.

En cuanto a la evaluación de los proyectos de FPD, la normativa estatal señala que la evaluación deberá versar sobre aspectos superficiales, obviando la evaluación de la consecución de los objetivos de esta formación y teniendo en cuenta aspectos superficiales como: el número de alumnado participante inicialmente y número de los que acaban con éxito el programa; alumnado que continua en la empresa en los dos años posteriores a la finalización del proyecto. En esta línea, las comunidades autónomas establecen mecanismos de control y asesoramiento pero no mecanismos de evaluación de estos proyectos.

Los aspectos curriculares en los proyectos de FPD: la regulación del currículo en estos proyectos viene establecida en la normativa propia del título y el currículo de cada territorio, se diga o no expresamente en la práctica y la tarea de coordinación y desarrollo curricular recaen en el profesorado de los centros dada la nula regulación estatal o autonómica de estos aspectos.

Respecto a la relación jurídica del alumnado con las empresas en los proyectos de FPD difiere en cada comunidad autónoma aunque mayoritariamente se opta por retribuir al alumnado mediante becas, evitando su contratación. Sólo algunas comunidades contemplan el contrato para la formación y el aprendizaje como única vía de participación en un proyecto de FPD.

Referencias jurídicas

España. Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de octubre de 2015, núm. 255, pp. 100224-100308.

España. Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación

- Profesional para el empleo en el ámbito laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de Septiembre de 2015, núm. 217, pp. 79779-79823.
- España. Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de enero de 2014, núm. 10, pp. 1560-1568.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- España. Real Decreto 1529/2012 de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de noviembre de 2012, núm. 270, pp. 78348-78365.
- España. Real Decreto-Ley 3/2012 de 10 de febrero de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de febrero de 2012, núm. 36, pp. 12483-12546.
- España. Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de julio de 2011, núm. 182, pp. 86766-86800.
- España. Ley 43/2006, de 29 de diciembre, para la mejora del crecimiento y del empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2006, núm. 312, pp. 46586-46600.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- España. Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional. *Boletín Oficial del Estado*, de 30 de diciembre de 2005, núm. 312, pp. 43141-43146.
- España. Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones. *Boletín Oficial del Estado*, de 16 de marzo de 1999, núm. 64, pp. 10436-10439.
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.
- España. Orden de 31 de julio de 1985 por la que se desarrolla el Acuerdo del Consejo de

Ministros, en el que se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y se regulan los cursos de Formación Profesional Ocupacional a impartir por los centros colaboradores del INEM. *Boletín Oficial del Estado*, de 7 de agosto de 1985, núm. 188, pp. 24934-24937.

España. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546.

Andalucía

Andalucía. Orden de 29 de enero de 2016, por la que se convocan Proyectos de Formación Profesional dual del Sistema educativo para el curso 2016/2017. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 4 de marzo del 2016, núm. 43, pp. 36-44.

Andalucía. Orden de 27 de marzo de 2015. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 21 de abril de 2015, núm.75, pp. 23-31.

Andalucía. Anteproyecto de Ley de FP de Andalucía (2014). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/cg/acuerdos/Anteproyecto%20Ley%20de%20Formaci%C3%B3n%20Profesional%20260814.pdf>

Andalucía. Orden de 5 de diciembre de 2006, por la que se regulan los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficio, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo en la Junta de Andalucía, y se establecen las bases reguladoras de la concesión de ayudas públicas a dichos programas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 15 de diciembre de 2006, núm. 241, pp. 6-18.

Aragón

Aragón. Resolución de 1 de marzo de 2016, del Director General de Planificación y Formación Profesional, por la que se establecen instrucciones para la organización de proyectos experimentales de formación profesional dual, a desarrollar en el curso 2016/2017, por centros sostenidos con fondos públicos que impartan formación profesional del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, de 22 de marzo de 2016, núm. 56, pp. 6104-6113.

Aragón. Resolución de 30 de junio de 2015. *Boletín Oficial de Aragón*, de 23 de julio de 2015, núm. 141, pp. 26856-26864.

Asturias

Asturias. Resolución de 18 de enero de 2016, de la Consejería de educación y Cultura, por la que se regulan los programas de formación profesional dual del sistema educativo en el Principado de Asturias durante los años académicos 2015/16 y 2016/17. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, de 23 de enero de 2016, núm. 18.

Baleares

Baleares. Resolución de la Consejera de Educación, Cultura y Universidades de 10 de junio de 2015 por la cual se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los programas formativos de formación profesional del sistema educativo que se tienen que impartir durante el curso 2015-2016 en la modalidad de alternancia con la actividad en la empresa, denominada formación profesional dual. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, de 27 de junio de 2015, núm. 94, pp. 33059-33074.

Canarias

Canarias. Resolución de 17 de marzo de 2014, por la que se dictan instrucciones para la autorización de proyectos experimentales de formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias durante el curso 2014-2015. *Boletín Oficial de Canarias*, de 14 de abril de 2014, núm. 73, pp. 9564-9572.

Canarias. Resolución de 31 de octubre de 2013, por la que se dictan instrucciones para la autorización de proyectos experimentales de formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias durante el curso 2013-2014. *Boletín Oficial de Canarias*, de 12 de noviembre de 2013, núm. 218, pp. 28384-28392.

Cantabria

Cantabria. Orden ECD/84/2013, de 30 de julio, que regula la Formación Profesional Dual del sistema educativo en Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, de 12 de agosto de 2013, núm. 153, pp. 26409-26436.

Castilla y León

Castilla y León. Orden EYE/952/2012 de 9 de noviembre, por la que se establecen las bases reguladoras de las subvenciones, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo, destinadas a la financiación del Programa Dual de Formación y Empleo, y la convocatoria de las subvenciones para el ejercicio 2012. *Boletín Oficial de Castilla y*

León, de 12 de noviembre de 2012, núm. 217, pp. 67318-67359.

Castilla-La Mancha

Castilla-La Mancha. Orden de 25 de mayo de 2016, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se establecen las características que deben reunir los proyectos de Formación Profesional Dual a desarrollar por los centros educativos de Castilla-La Mancha, que impartan enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo, y se convoca el procedimiento de autorización de los proyectos de Formación Profesional Dual a iniciar en el curso académico 2016/2017. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 14 de junio de 2016, núm. 115, pp. 13160-13171

Cataluña

Cataluña. Decreto 284/2011, de 1 de marzo de 2011, de ordenación general de la formación profesional inicial, *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5830, pp.13502-13521

Cataluña. Resolució ENS/1204/2012, de 25 de maig, d'organització de la formació en alternança en els ensenyaments de formació professional inicial. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 6155, pp. 32248-32252.

Comunidad Valenciana

Comunidad Valenciana. ORDEN 2/2014, de 13 de enero de 2014, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional dual del sistema educativo en la Comunitat Valenciana, *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 7194, pp. 1279-1316.

Comunidad Valenciana. Decreto 74/2013, de 14 de junio de 2013, del Consell, por el que se regula la Formación Profesional Dual, *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 7048, pp. 17978-17991.

DECRETO 234/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento orgánico y funcional de los institutos de educación secundaria, *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 3073, pp. 14226-14264.

Extremadura

Extremadura. Decreto 100/2014, de 3 de junio de 2014, por el que se regula el marco para el desarrollo de proyectos de formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Extremadura, se establecen las bases reguladoras de

concesión de subvenciones para dichos proyectos, se regulan las becas al estudio y se aprueban sus primeras convocatorias. *Diario Oficial de Extremadura*, núm. 109, de 9 de junio de 2014, pp.18083-18131.

Extremadura. Instrucción 11/2013 para el desarrollo de proyectos de FP DUAL para el curso 13/14. Recuperado de http://www.educarex.es/pub/cont/com/0019/documentos/normativa/formacion-profesional/instruccion_11_2013_fp_dual_para_13_14.pdf

Galicia

Galicia. Orde do 3 de xuño de 2015 pola que se autorizan proxectosexperimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades. *Diario Oficial de Galicia*, de 15 de xuño de 2015, núm. 111, pp. 23375-23392.

Galicia. Orde do 10 de xaneiro de 2013 pola que se autoriza un proxecto experimental de formación profesional dual do ciclo formativo de grao superior de Sistemas de Telecomunicacions e Informáticos no CIFP Politécnico de Santiago, en colaboración coa empresa Coremain, S.L.U. *Diario Oficial de Galicia*, de 16 de xaneiro de 2013, núm. 11, pp. 1254-1262.

Comunidad de Madrid

Comunidad de Madrid. Orden 1630/2016, de 23 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se autoriza la implantación de proyectos propios en centros públicos que imparten enseñanzas de Formación Profesional en el curso académico 2016-2017. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 30 de mayo de 2016, núm. 127, pp. 84-127.

Comunidad de Madrid. Decreto 49/2013, de 13 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece la autonomía de los centros para la fijación de los planes de estudio de enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 14 de junio de 2013, núm. 140, pp. 38-39.

Región de Murcia

Región de Murcia. Resolución de 14 marzo de 2016, de la Dirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se convocan proyectos para la adhesión a la Formación Profesional Dual, desarrollados por Centros Públicos que

impartan Formación Profesional del Sistema Educativo en la Región de Murcia, durante el curso 2016/17. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, núm. 88, pp. 10648-10664.

Región de Murcia. Resolución de 6 de abril de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional por la que se dictan instrucciones para el funcionamiento del Programa Experimental de Formación Profesional Dual en la Región de Murcia, *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, núm. 107, pp. 19632-19652.

Región de Murcia. Resolución de 9 de abril de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional por la que se establece el procedimiento para la presentación de proyectos de Formación Profesional Dual por parte de centros privados que impartan formación profesional del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para el curso 2015/16. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, núm. 107, pp.19604-19621.

Región de Murcia. Resolución de 12 de febrero de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se establece el procedimiento que han de seguir los centros que imparten Formación Profesional del Sistema Educativo en la Región de Murcia para adherirse a la Formación Profesional Dual, en su modalidad de Profundización, para aquellos ciclos formativos cuyas enseñanzas tienen autorizadas. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, de 4 de marzo de 2015, núm.52, pp. 8987-8992.

Comunidad Foral de Navarra

Comunidad Foral de Navarra. Resolución 82/2013, de 1 de marzo, del Director General de Educación, Formación profesional y Universidades, por la que se regula el procedimiento para la implantación, con carácter experimental para el curso escolar 2013/2014, de la formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad Foral de Navarra. (No se publica en el Boletín Oficial). Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/607889/INSTRUCCIONES+DUAL.pdf/73a6ca81-d568-41f3-b1f9-c5e8c0af4f77>

País Vasco

País Vasco. Orden de 9 de diciembre de 2015, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se convocan subvenciones para desarrollar programas de Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en centros privados concertados de la Comunidad Autónoma del País Vasco que imparten

ciclos formativos de Formación Profesional correspondientes al curso 2015-2016. *Boletín Oficial del País Vasco*, de 24 de diciembre de 2015, núm. 245.

País Vasco. Decreto 83/2015, de 2 de junio de 2015, por el que se establece la Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, de 8 de junio de 2015, núm. 105.

País Vasco. Orden de 10 de diciembre de 2014, del Consejero de Empleo y Políticas Sociales y de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura por la que se modifica la Orden conjunta por la que se establecen las bases reguladoras del programa HEZIBI de formación y trabajo en alternancia para jóvenes. *Boletín Oficial del País Vasco*, de 12 de diciembre de 2014, núm. 237.

País Vasco. Resolución de 21 de enero de 2014, del Viceconsejero de Formación Profesional, por la que se hacen públicos los procedimientos y plazos para la presentación de proyectos de formación profesional dual en régimen de alternancia por parte de centros privados y centros públicos no dependientes del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, de 13 de febrero de 2014, núm. 30.

País Vasco. Orden conjunta de 3 de octubre de 2012, de las Consejeras de Educación, Universidades e Investigación, y de Empleo y Asuntos Sociales y por la que se establecen las bases reguladoras del programa HEZIBI de formación y trabajo en alternancia para jóvenes. *Boletín Oficial del País Vasco*, de 5 de octubre de 2012, núm. 195.

País Vasco. Anteproyecto de Ley de FP del País Vasco (2015). Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/noticia/anteproyecto_ley_fp/es_def/adjuntos/ANTEPROYECTO_LEY_FORMACION_PROFESIONAL_junio_2015.pdf

La Rioja

La Rioja. Resolución de 16 de mayo de 2016, de la Dirección General de Educación, por la que se autorizan proyectos de Formación Profesional Dual en distintos centros educativos de La Rioja y se dictan instrucciones de funcionamiento para su inicio en el curso 2016/2017. *Boletín Oficial de La Rioja*, de 23 de mayo de 2016, núm. 59, pp. 6136-6173.

La Rioja. Resolución núm. 1.926, de 5 de junio de 2014, de la Dirección General de Educación, por la que se autorizan proyectos de Formación Profesional Dual en distintos centros

educativos de La Rioja y se dictan instrucciones de funcionamiento para su inicio en el curso 2014/2015. *Boletín Oficial de La Rioja*, de 13 de junio de 2014, núm. 73, pp. 11108-11

Pós-graduação e formação profissional em educação no Brasil: um olhar sobre a organização do programa em educação da fct-unesp (PPGE)

JEFFERSON MARTINS COSTA, PROFA DRA. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - Brasil

Introdução

A mais de trinta anos vem sendo produzido um conjunto significativo de pesquisa conhecidas como "estado da arte "ou "estado do conhecimento" (FERREIRA, 2002). Esta pesquisa, desse modo, insere-se nesta perspectiva. Faz-se relevante refletir sobre a produção acadêmica que programas de pós-graduação em educação desenvolvem na compreensão do papel, dos desafios e das possibilidades que a educação brasileira vivencia atualmente.

Portanto este trabalho caracteriza por se um estado do Conhecimento é um campo que vem se mostrando muito importante dentro do meio científico, - visto que, atualmente há inúmeras pesquisas relacionadas a vários tema. Contudo este artigo vem trazendo dados parciais de uma pesquisa em andamento que visa investigar a produção acadêmica do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente (PPGE/FCT/UNESP/Presidente Prudente, Brasil), priorizando as pesquisas com temática da formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com Ferreira (2002), as pesquisas denominadas Estado da Arte ou Estado do Conhecimento,

[...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Também são reconhecidas por realizarem um metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob, os quais o

fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 259).

Realizar um estudo do gênero “estado da arte”, como sugere Ferreira (2002), é fundamental e necessário para a compreensão contextual de dada temática. Por isso é fundamental, também compreendermos a história da FCT/UNESP, cuja especificidade recairá no processo de formação do curso de pós-graduação em educação. O curso de pós-graduação segundo Rodrigues (1996),

[...] não pode ser entendido sem sua história, pois caso contrário, assume uma característica estática, imóvel, sem as articulações e os movimentos existentes no seu interior; o estudo teria uma visão unilateral sem dar conta das contradições. Enfim, demonstraria apenas a aparência, deixando de lado a essência dos acontecimentos que deram origem ao curso em questão. (RODRIGUES, 1996, p.16).

Tento em vista que o curso possui mais de 15 anos de funcionamento, é importante olharmos para sua história e sobretudo à produção de teses e dissertações distribuídas em diferentes linhas. No 2000 o programa foi autorizado a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação¹ em nível de Mestrado, tendo como linhas de pesquisa: 1º História e Fundamentos da Formação do Professor; 2º Práticas Educativas na sala de aula e Formação de Professores; 3º Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores. No ano seguinte se criou o programa cuja área de concentração, Formação Inicial e Continuada de Professores, deteve o reconhecimento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 16 de Julho 2001, tendo seu início no ano 2002. Em 2001 foi feito o primeiro processo seletivo da Pós-Graduação em Educação onde tiveram 11 alunos ingressantes.

Tendo em vista que sua área de concentração até esse ano era “Formação de Professores”. Com esse número de dissertações defendidas pode-se perceber que os problemas de pesquisa abordados no PPGE abordou principalmente a educação de forma geral, com isso no ano de 2005 a área de concentração passou de “Formação de Professores” para “Educação”, e seu conceito passou a ser 4. Anteriormente p programa contava com três linhas de pesquisas a partir deste anos passaram a se constituir em quatro: Processos Formativos, Diferença e Valores; Práticas e Processos Formativos em Educação; Infância e Educação; Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores, direcionando e orientando projetos de pesquisa que procuram produzir conhecimentos, através do trabalho desenvolvido pelos docentes credenciados, alunos

mestrandos e doutorandos.

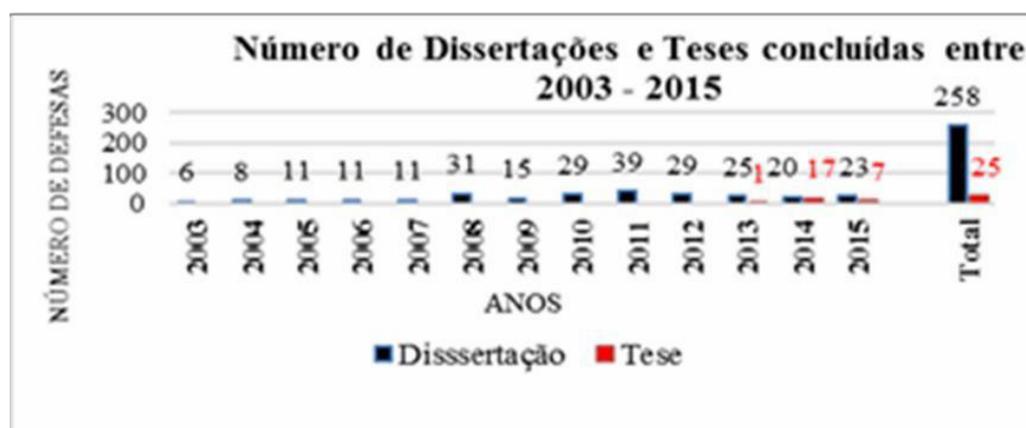
No ano de 2010 a FCT recebeu, da Reitoria da Unesp, autorização para a criação do Curso de Doutorado, com o oferecimento de 10 vagas. Neste período de 15 anos, produziu-se uma quantidade significativa de dissertações e teses.

Podemos perceber que depois de três anos de seu início, o programa já somava 25 dissertações defendidas em nível de mestrado sua área de concentração até esse ano era “Formação de Professores”. Com esse número de dissertações defendidas pode-se perceber que os problemas de pesquisa abordados no PPGE foi majoritariamente a educação de forma geral, com isso a área de concentração passou de “Formação de Professores” para “Educação”, onde acarretou um aumento significativo de defesas. Em 2005 teve um relativo aumento no número de defesas para 11 esta produção a cada ano que se passava foi aumentando mais, identificamos que até o final do ano de 2007, tivemos um total de 47 dissertações defendidas, distribuídas entre 41 mulheres e seis homens, até o presente momento as mulheres têm uma representação superior à dos homens. Do ano de 2008 até 2015 tivemos um total de 221 dissertações defendidas no programa. No ano de 2013 tivemos a primeira defesa de doutorado, assim nos anos seguintes podemos perceber que teve um aumento de 24 teses defendias entre o ano de 2014 e 2015.

QUANTIDADE DE TRABALHOS PUBLICADOS.

Constatamos que mesmo o PPGE-FCT/UNESP sendo recente, já apresenta uma produção acadêmica significativa, visto que são 283 trabalhos em seu total, sendo 258 dissertações e 25 teses, conforme constatamos no Gráfico 1. Percebe-se que a maior concentração ocorre entre 2010 e 2012.

Gráfico 1:



Fonte: Elaborado pelo autor (COSTA, 2016).

ALUNOS MATRICULADOS NO PROGRAMA.

O Programa de Pós-Graduação teve até o presente momento são 333 alunos matriculados no mestrado, tendo dois desligamento, uma homologada, 75 faltam somente homologar suas defesas e tem 258 dissertações defendidas até o ano de 2015. No gráfico 2, logo abaixo podemos analisar por ano quantos alunos se matricularam.

Gráfico 2:



Fonte: Elaborado pelo autor (COSTA, 2016).

Em nível de doutorado temos um total de 90 alunos matriculados até o ano de 2015, não apresentando nenhuma desistência, conforme notamos no gráfico 3.

Gráfico 3:



Fonte: Elaborado pelo autor (COSTA, 2016).

O programa possui atualmente (2016) 164 alunos, sendo 77 mestrandos e 87 doutorandos.

PROFESSORES DO PROGRAMA

Desde o início do programa até o ano de 2007 o programa teve 19 orientadores sendo eles: Alberto Albuquerque Gomes, Ana Archangelo, Ana Maria da Costa Santos Menin, Arilda Inês Miranda Ribeiro, Célia Maria Guimarães, Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, Elisa Tomoe Moriya Schlunze, Gilza Maria Zauhy Garms, Gislene Aparecida dos Santos, José Milton de Lima, Klaus Schlunzen Junior, Leny Rodrigues Martins Teixeira, Maria de Fátima Salum Moreira, Maria Suzana de Stefano Menin, Monica Furkotter, Renata Junqueira de Souza, Renata Maria Coimbra Libório, Vinicio de Macedo Santos, Yoshie Ussami Ferrari Leite.

Conforme o gráfico 4, a seguir, é possível observar o número de orientação por professor até a respectiva data.

Gráfico 4:



Fonte: Elaborado pelo autor (COSTA, 2016).

Ressaltamos que em relação aos orientadores é necessário evidenciar que a quantidade de orientações concluídas relaciona-se principalmente ao tempo de ingresso ou desligamento do docente no programa, além de outros fatores.

Assim podemos perceber que houve um aumento no número de professores orientadores no decorrer dos anos tendo atualmente 30 professores no programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa encontra-se em fase inicial. Constatamos que mesmo o PPGE- FCT/UNESP sendo recente, já apresenta uma produção acadêmica significativa, visto que são 283, sendo 258 dissertações defendidas e 25 teses. - Ressaltamos que em relação aos orientadores, faz-se necessário evidenciar que a quantidade de orientações concluídas articula-se principalmente ao tempo de ingresso ou desligamento do docente no programa, além de outros fatores.

Referencias

- André, M. E. D. A. A abordagem qualitativa de pesquisa; Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: ANDRÉ, Marli. E. D. A. Etnografia da prática escolar. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 15-33.
- Ferreira, N. S. A. Pesquisas denominadas estado da arte: possibilidades e limites. Educação e Sociedade, Campinas, v.1, n.79, p.257-274, 2002.
- Rodrigues, J. L. Uma Geografia que se constrói: o curso de Pós-Graduação em geografia de Presidente Prudente. 1996, 195 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. Jato, E. (1998). *La formación profesional en el contexto europeo*. Nuevos desafíos y tendencias. Barcelona: Estel. PARA LIBROS
- Silveira, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. Nuances- Revista do Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia- UNESP, Presidente Prudente, v.1, n.1, p. 21-30, set

Espaços de formação da docência: reflexões sobre o curso de pedagogia no cenário atual

VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filh - Brasil

Introdução

O curso de Pedagogia no Brasil tem sido alvo de muitos debates, pesquisas e estudos realizados no âmbito da academia, como também objeto de atenção das políticas públicas. Desde sua origem, em 1939 até o momento atual ainda não foi possível definir claramente sua identidade nem o papel desse curso para a educação brasileira.

Atualmente o curso de Pedagogia, em âmbito nacional, segue orientações da recente Resolução CNE nº 2/2015 (BRASIL, 2015) e da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006). As universidades públicas estaduais devem cumprir a Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEESP) n. 111/2012 que foi atualizada pelas Deliberações do CEESP 126/2014 e 154/2017. Todas essas legislações fixam as diretrizes curriculares para a formação de docentes para a Educação Básica e, compreendem o curso de Pedagogia como espaço para formação de professores para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, para os cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, para a Educação Profissional, como também para a área de serviços e apoio escolar e outras ainda nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Ou seja, o curso forma para a docência e a gestão educacional.

Nesse artigo, o tema central é a formação para docência nos anos iniciais do ensino fundamental que se desenvolve no curso de Pedagogia.

Diante dessas considerações apresentamos um recorte da pesquisa cujo objetivo geral foi refletir sobre a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, priorizando um estudo de caso no curso de Pedagogia, a partir da visão dos alunos concluintes. Este artigo visa refletir e apresentar a visão dos alunos concluintes de um curso de Pedagogia de uma universidade pública no interior do Estado de São Paulo, Brasil sobre sua formação como futuro professor. A pesquisa de abordagem qualitativa, utilizou pesquisa bibliográfica, análise documental, questionário (58) e análise de conteúdo.

Essa pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica, a análise documental, o questionário e a análise de conteúdo.

A pesquisa com abordagem qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, coletados no contato direto e prolongado do pesquisador com quem está sendo investigado mediante trabalho intensivo de campo e análise da situação estudada, enfocando mais o processo do que o produto e preocupando-se em descobrir, apreender, compreender e retratar a realidade na perspectiva dos próprios sujeitos pesquisados (ARAÚJO-OLIVEIRA 2010; LÜDKE, ANDRÉ, 1986). O questionário garante o anonimato das pessoas, proporcionando ao sujeito maior segurança na hora de responder as questões, além de possibilitar atingir grande número de pessoas (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011). Sua aplicação ocorreu em dois momentos pela própria pesquisadora. Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 4º ano vespertino e noturno, de um curso de Pedagogia numa universidade pública no interior do Estado de São Paulo. O convite para participar da pesquisa foi realizado nas respectivas salas de aula, explicando os objetivos e metodologia utilizada, em 2014 e 2016. Trabalhamos com 58 questionários, sendo 49 alunos concluintes de 2014 e 9 concluintes de 2016.

Os sujeitos foram identificados por dois símbolos. Inicialmente a letra que representa o período da turma, sendo a letra “V” para o aluno do período vespertino e a “N” para o noturno. Seguido de um número que representa o questionário aos alunos de 2014 e uma letra do alfabeto os concluintes de 2016.

Para a análise dos dados empíricos recorreremos a análise de conteúdo. A elaboração de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo, geralmente é um processo longo, difícil e desafiante aos pesquisadores. Esse processo implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, e pressupõe a elaboração de diversas versões do sistema categórico. A elaboração das categorias tem dois caminhos: categorias criadas a priori e categorias não definidas a priori que “emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constantes idas e voltas do material de análise à teoria” (FRANCO, 2008, p.53). Utilizamos o segundo caminho.

Estruturamos o artigo em três tópicos. Inicialmente apresentamos um breve perfil dos sujeitos da pesquisa. Seguido pela percepção dos alunos sobre sua preparação para atuar como professor dos anos iniciais. Posteriormente, abordamos as sugestões dos alunos visando melhorar o curso de Pedagogia que frequentaram.

Perfil dos sujeitos da pesquisa

Em 2014 a maioria dos sujeitos é do sexo feminino (93,9%), com idade entre 20 a 24 anos de idade (57,1%), solteiros (65,3%), com formação em nível médio no colegial regular (87,8%) e que não possuem outro curso de graduação (89,8%).

No grupo de 2016 a maioria dos sujeitos é do sexo feminino (88,9%), com idade entre 20 a 24 anos de idade (77,7%) e solteiros (77,8%). Todos com formação em nível médio no colegial regular e sem outro curso de graduação.

Verificamos no grupo de 2014 um equilíbrio entre os alunos que trabalham (51%) e os que não trabalham (49%). Contudo, ao focarmos a análise por período, notamos que, dos 28 alunos do noturno, 68% (19) deles trabalham. Já dos 21 alunos do período vespertino, apenas 28,5% (6) trabalham. A atuação profissional da maioria centra-se em atividades relacionadas ao magistério, como professor (12,2%) e estagiário (8,2%). A maioria (65,3%) dos alunos pesquisados não possui bolsa de estudos. Entretanto, no período vespertino, 57,1% dos alunos possuem bolsas de estudos, enquanto que apenas 17,8% dos discentes do noturno as têm. Enfim, dos 17 alunos que possuem bolsa, 12 deles (70,5%) frequentam o período vespertino.

Nos concluintes de 2016 verificamos que 33,3% (3) dos sujeitos trabalham em atividades relacionados a escola, sendo um inspetor de aluno, auxiliar de sala e professor de aulas particulares. Dentre eles apenas um possui bolsa de extensão. Dentre os 6 que não trabalham três são bolsistas.

Constata-se um perfil semelhante entre os concluintes de 2014 e 2016. Maioria do sexo feminino, idade entre 20 e 24 anos de idade, solteiros, com formação em nível médio no curso regular do colegial e tendo curso de Pedagogia sua primeira graduação.

Percepção dos alunos sobre sua preparação para a docência

Em relação à percepção dos alunos sobre sua preparação para a docência nos anos iniciais observa-se que 41,4% não se sentem preparados, 34,5% se sentem preparados, 20,7% se sentem em parte preparados para a docência e 3,4% dos sujeitos deixaram a questão em branco.

Dentre os alunos do 4º ano pesquisados, 41,4% (24) não se sentem preparados para atuar como professor, contudo esse sentimento está muito presente nas respostas dos alunos de 2014 do período noturno.

Os alunos que “não” se sentem preparados asseguram que o curso foi muito teórico e pouco prático, mas que irão se dedicar para suprir essa ausência.

Não. A grande quantidade de conteúdos pedagógico teóricos, abordados no curso, não foram suficientes para que tenhamos uma visão do venha ser a prática, isso me deixou insegura. (Sujeito N 32). Não, pois percebi uma falta de prática no curso. Somente os

estágios não dão conta disso. Assim como em todo curso poucos professores se preocuparam em articular os conteúdos dados com a prática. (Sujeito V B).

Os alunos que sentem - se preparados (34,5%) argumentam que o curso foi bom, visto que proporcionou teoria e prática, mas eles afirmam que a prática docente se adquire no dia a dia e mediante o processo de formação contínua.

Sim, pois as metodologias, em sua maioria, colaboraram para que eu tivesse um bom embasamento, tanto teórico quanto prático. (Sujeito N 20).

Acredito que a preparação é contínua, mas me sinto capaz de procurar soluções para as questões que podem vir a surgir. (Sujeito V 16).

Alguns alunos apontaram que se sentem preparados devido às experiências vivenciadas em estágios remunerados, projetos de pesquisa e projetos de extensão.

[...] desde o início da Licenciatura tenho contato na escola como estagiário e mais recentemente como Professora Eventual. Isso me proporcionou grande aprendizado. (Sujeito V 9).

Sim, pois no decorrer desses quatro anos aprendi muitas teorias pedagógicas, vivenciei a prática por meio do estágio e de pesquisas (IC), através da qual aprendi a refletir sobre os desafios da docência, bem como penso em soluções para a melhoria do ensino. (Sujeito V F).

Outros alunos relataram que se sentem preparados “em parte”, uma vez que o curso propicia teoria, mas falta a prática, contudo evidenciaram que algumas disciplinas colaboram muito nessa articulação.

Não completamente, mas sei que a formação que tive foi uma das melhores. Faltou ter disciplinas que explicitavam como o professor trabalhar os conteúdos e quais seriam esses conteúdos. (Sujeito N 25).

Para atuar nas séries iniciais o curso preparou para alfabetização (Português e Matemática) e deixou a desejar as demais áreas que o professor polivalente deve atender. (Sujeito N 43).

Sugestões dos alunos para o curso de pedagogia

Os concluintes sugeriram mudanças no curso de Pedagogia com o objetivo de melhorar a formação do professor para atuar nos anos iniciais. Apresentamos na tabela 1 as 85 respostas.

Tabela 1 O que mudaria no curso para melhorar a formação do professor?

Categorias	TOTAL		2014	2016
	%	Freq.	Freq.	Freq.
Articulação teoria e prática.	65,5	57	14	43
Atuação qualificada dos professores.	14,9	13	2	11
Outras sugestões.	17,2	15	2	13
Não tem sugestões.	2,3	2	0	2
TOTAL DE RESPOSTAS	99,9	87	18	69

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Dos alunos do 4º ano pesquisados 65,5% das respostas propõem ampliação da articulação teoria e prática mediante diversos argumentos. Cito a seguir alguns argumentos dos alunos que justificam suas respostas, como:

- 24,1% a necessidade de articulação entre a universidade e escola, focando as discussões e leituras das disciplinas na sala de aula com a realidade da escola e com a superação dos desafios do cotidiano escolar;
 - 12,6% alteração nas disciplinas de Estágio, maior articulação do Estágio com as metodologias;
 - 9,2% ampliação de atividades práticas e diminuição da teoria;
 - 8,0% ampliação de atividades práticas, relacionadas a sala de aula; e outras
- Abaixo apresentamos alguns trechos escritos pelos alunos que apontam a necessidade de maior articulação entre a teoria e prática no curso de Pedagogia que frequentaram.

Ter alguma disciplina relacionada com os problemas existentes na escola atualmente e em como superá-los sendo professor ou gestor. (Sujeito N 25).

Ter um acompanhamento nos estágios em sala de aula, por parte dos docentes da faculdade, ajudaria muito em uma melhor e mais significativa participação, contribuindo assim para termos boas experiências. (Sujeito N 37).

As disciplinas de metodologias poderiam ter uma carga horária maior, e os professores poderiam focar mais em práticas do que em teorias. (Sujeito V C).

A percepção de uma “atuação qualificada dos professores” (14,9%) está presente nas sugestões dos alunos pesquisados para contribuir com a qualidade do curso de Pedagogia. Enfatizamos o maior compromisso de alguns professores com as aulas na graduação, além da necessidade de dinamizar mais as aulas (5,7%); alteração de alguns professores (3,4%); agilidade na devolutiva dos trabalhos e provas, cumprindo os prazos para entrega de notas e (2,35), além de diálogo entre professor e aluno (1,2%).

Maior diálogo entre professor e aluno. Devolutivas dos trabalhos com maior agilidade, pois assim poderemos acertar e identificar os erros. (Sujeito V 5).

Alguns professores colocam as notas no sistema depois do prazo e nós não conseguimos reverter a situação, no caso de notas baixas. A questão das faltas também, alguns professores passam lista, colocam porcentagem erradas e depois fica por isso mesmo. A instituição conta com excelentes profissionais, mas alguns deixam a desejar. E nós “alunos” que somos prejudicados. (Sujeito N 49).

Os alunos apresentaram sugestões diversificadas (17,2%) para melhorar o curso de Pedagogia, como: manter os alunos mais informados sobre o curso e valorizar a sua opinião; alterar o currículo do curso; ampliar eventos de cultura; elaborar atividades aos sábados; dinamizar a Semana da Pedagogia; desenvolver atividades que destaquem o trabalho coletivo; focar na formação do professor da Educação Infantil; e enfatizar mais à docência e menos a pesquisa, o mestrado e o doutorado. Apenas dois alunos não emitiram sugestões.

A faculdade poderia oferecer mais atividades culturais visando nossa formação como docente [...] Eventos com profissionais da rede que tem muito a passar para nós. (Sujeito N 44).

Promover situações de ensino em que o aluno possa pensar em sua prática como professor. Desenvolvendo um trabalho significativo na formação. (Sujeito N E).

Os dados empíricos apontam que os alunos concluintes não se sentem preparados para a docência nos anos iniciais e suas sugestões para contribuir com a qualidade do curso de Pedagogia centram-se prioritariamente na articulação teoria e prática, na articulação universidade e escola de educação básica, na aproximação reflexiva com o futuro espaço de

atuação profissional. Segundo Gatti (2000, p. 49) as “escolas superiores têm-se revelado muito distanciadas do problema do exercício do magistério de Ensino Fundamental, sobretudo 1ª e 4ª séries, e dos problemas concretos da rede escolar como um todo”.

Nossa tradição nos cursos de formação de professores é verbalista o que coloca o aluno em formação em contato com textos e livros, no interior da universidade “mas pouco se vai à realidade, às escolas, para observar e aprender no contexto como se processa a relação ensino/aprendizagem” (KISHIMOTO, 2005, p.109).

Nunes (2000) afirma que os cursos de formação docente propagam um ensino idealizado de aluno/escola, professor/ensino, desvinculado da realidade prática de nossas escolas. Além disso, carecem de fundamentação teórico-metodológica e de competência formal e política para o exercício do magistério.

Em síntese a aproximação entre a universidade e a escola é essencial nessa busca por uma educação de qualidade, ou seja, faz-se necessário uma articulação entre o espaço de formação e o espaço de atuação profissional dos professores, para alcançarmos a tão almejada indissociabilidade teoria e prática. Esse constitui-se na atualidade um dos desafios aos cursos de formação de professores, e de modo especial ao curso de Pedagogia.

Considerações finais

As pesquisas, assim como os dados empíricos deste estudo, têm evidenciado as fragilidades do curso de Pedagogia, como: aligeiramento de conteúdos; pouco tempo para diversas formações (professor e gestor); desarticulação teoria e prática; inadequação da proposta de estágio supervisionado; predomínio da dimensão teórica em detrimento das práticas; ensino idealizado de aluno/escola e professor/ensino, desvinculado da realidade prática de nossas escolas; pouca experiência dos professores com o Ensino Fundamental; distanciamento das instituições de formação com as escolas, futuro espaço de atuação dos professores (PIMENTA, 1999; GATTI, NUNES, 2009; GATTI, BARRETO, 2009; LEITE, LIMA, 2010; e outras).

Mesmo diante dos dados apresentados defendo para o professor polivalente dos anos iniciais uma formação em nível superior qualificada e, se possível, inserida em universidades. Afinal conforme Machado (2003) a universidade se destaca por propiciar diversos espaços de formação inicial ao futuro professor, como:

- a) espaço acadêmico que envolve atividades da sala de aula, focando a interação professor e aluno, a construção do conhecimento subsidiado por leituras, debates, discussões,

- reflexões essenciais a uma docência qualificada;
- b) espaço da pesquisa que se constitui da participação em grupos de pesquisa e projetos de extensão, desenvolvimento de pesquisas que propiciam além de reflexões sobre o “chão da escola” a participação em eventos científicos que são momentos de partilha, de troca de ideias, de socialização dos resultados da pesquisa com outros pesquisadores e universitários;
 - c) espaço cultural que envolve a participação e organização de momentos que proporcionam ao aluno da universidade formação cultural, ampliando a visão educacional e tornando-a mais humanizadora e crítica;
 - d) espaço político que consiste na participação e atuação em colegiados como Centro Acadêmico, Diretório Acadêmico, conselhos diversos (Curso, Departamento, Conselho Municipal de Educação e outros) colaborando para uma atuação coletiva no interior da universidade e da escola. Participação que debate o significado de ser representante de um grupo, que reflete sobre a compreensão que os problemas educacionais não se resolvem apenas no âmbito da escola, mas existem outros espaços que interferem diretamente na sala de aula do professor, ou seja, em seu espaço de atuação profissional. (MACHADO, 2003; NÓVOA, 1992).

No caso dos professores dos anos iniciais que atuam no Estado de São Paulo, verifica-se a necessidade de políticas públicas na esfera municipal, devido a maioria das matrículas nessa faixa etária centrar-se nos sistemas municipais de educação.

Faz-se necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional que possibilite entender as situações problemáticas da prática, saber lidar com o processo formativo dos alunos, afinal “[...] o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de apresentar, interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência.” (IMBERNÓN, 2001, p. 39).

Referencias

Araújo-Oliveira, S S. (2010). Entrevistando. Reyes, C.R, Monteiro, H.M (Org). Um olhar-reflexivo diante da realidade educacional. São Carlos. EDUFSCAR. (pp. 31-61).

Brasil. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO..

Resolução CNE nº 2/2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para

graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Disponível em:

<<http://www.abmes.org.br/legislacoes/visualizar/id/1750>>. Acesso em: 19 jul. 2015

Brasil. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO.

Resolução CNE/CP nº 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

Chaer G.; Diniz R. R. P.; Ribeiro E.A. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266.

Franco, M. L. P B (2008) *Análise de Conteúdo*. Brasília: Líber Livro.

Gatti, B. A.; Barreto, E. S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco.

Gatti, B. A; Nunes M. R. (Orgs.) (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC, DPE.

Gatti, B. A. (2000). *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Imbérnon, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3.ed. São Paulo: Cortez.

Kishimoto, T. M. (2005) *Encontros e desencontros na formação dos profissionais da Educação Infantil*. Machado, M. L. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez (pp 107-115).

Leite, Y. U. F.; Lima, V. M. M. (2010). *Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? Ensino em Re-vista: Dossiê Formação de Professores (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG), Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan./jun.*

Machado, V. M. (2003) *Curso de Pedagogia: espaço de formação de professor como intelectual crítico- reflexivo? (Dissertação Mestrado em Educação)*. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e as histórias da sua vida*. (Org.) Nóvoa, A. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora (pp.11-30).

Nunes, C. S. C. (2000) Os Sentidos da Formação Continuada: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Pimenta, S. G. (Org.) (1999). Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.

São Paulo. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Deliberação CEE 111/2012 atualizada pela Deliberação 154/2017. Disponível em: <<http://www.ccg.unicamp.br/files/cfp/legislacao/Deliberao-CEE-111-2012---atualizada-pela-Deliberao-CEE-154-2017-.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017 .

CARTEIS

A Formación Profesional Dual en España

MARINA MATA RIVAS E OLAYA QUEIRUGA SANTAMARÍA

Universidade de Santiago de Compostela - España

1. Antecedentes

Pese a que existen antecedentes normativos que levaron ao nacemento da formación profesional dual, verdadeiramente a formación profesional dual (FPD de aquí en adiante) créase a partir do Real Decreto 1529/2012, do 8 de novembro, polo que se desenvolve o contrato para a formación e a aprendizaxe e se establecen as bases da formación profesional dual. Neste RD, defínese a FPD como: *“o conxunto de accións e iniciativas formativas, mixtas de emprego e formación, que teñen por obxecto a cualificación profesional dos traballadores nun réxime de alternancia da actividade laboral nunha empresa coa formación recibida no marco do sistema de formación profesional para o emprego e do sistema educativo”*.

Por outro lado, non debemos esquecernos da Orde ESS/2518/2013, de 26 de decembro, pola que se regulan os aspectos formativos do contrato para a formación e a aprendizaxe, que se encarga de definir con máis detalle aqueles aspectos que teñen que ver coa propia actividade formativa (tempo de dedicación, contidos, requisitos dos centros, autorizacións, avaliación, entre outros moitos aspectos relacionados coa formación).

1.1. Obxectivos da FP Dual

Os obxectivos que persegue a FP Dual están orientados, a modo xeral, á mellora da cualificación e á recuperación do mercado laboral. Os obxectivos específicos que se propoñen son os seguintes:

- ◆ Incrementar o número de persoas que podan obter un título de ensinanza secundaria postobligatoria a través das ensinanzas de formación profesional.
- ◆ Conseguir un incremento de interese e motivación no alumnado tratando, deste modo, que se reduza o abandono escolar prematuro.
- ◆ Incrementar as probabilidades de inserción laboral grazas ao contacto directo dos traballadores coas empresas.
- ◆ Incrementar a vinculación e cooperación das empresas coa formación profesional.
- ◆ Establecer lazos de unión entre os docentes de formación profesional e as empresas, de forma que se favoreza a transferencia e intercambio de coñecementos.

- ◆ Facer un seguimento que permita, en definitiva, a mellora da calidade da formación profesional.

1.2. Modalidades de formación profesional dual

Como se sinala tamén no Real Decreto 1529/2012, as modalidades de FPD recoñecidas son as seguintes:

- ◆ Formación realizada exclusivamente no centro formativo e se alterna esta formación e a actividade laboral que se leva a cabo en empresa.
- ◆ Formación realizada coa participación da empresa, a través da prestación de espazos, instalacións ou expertos que impartan formación.
- ◆ Formación en empresa e en centro de formación, alternando a realización de determinados módulos na propia empresa complementariamente aos que se cursan no centro de formación.
- ◆ Formación compartida entre o centro de formación e a empresa.
- ◆ Formación realizada exclusivamente na empresa.

Sen embargo a certificación da formación dependerá do órgano encargado da súa xestión, é dicir, cando a formación se dirixa á obtención dun título de formación profesional, a avaliación do alumnado dependerá da administración educativa e a avaliación será responsabilidade dos docentes dos módulos profesionais dos centros de adscrición, tendo en conta, por suposto, as aportacións dos formadores ou titores da empresa. No caso de que a formación se dirixa á obtención dun certificado de profesionalidade, a avaliación dependerá da administración laboral e esta deberá axustarse aos requisitos que determina o Real Decreto que se encarga da súa regulación (RD 34/2008, do 18 de xaneiro).

1.3. Requisitos de acceso

- ◆ Ter entre dezoito anos e vinte e nove anos.
- ◆ Cumprir os requisitos de acceso á formación.
- ◆ Carecer da cualificación profesional obtida e recoñecida polo sistema de formación para o emprego ou do sistema educativo, requirida para concertar un contrato en prácticas para o posto de traballo ou a ocupación obxecto do proxecto.
- ◆ Non ter realizado con anterioridade un contrato de formación e aprendizaxe, e cumprir os requisitos establecidos na normativa laboral vixente para poder efectualo.

- ◆ Non ter superado ningún módulo profesional, agás que fose cursando outro formación diferente a que vai realizar.

2. Evolución da FPD en España

A continuación presentase un resumo no que se recollen, ao noso parecer, os datos máis destacados da FPD no noso país dende o ano 2012:

- 2012

Real Decreto 1529/2012, do 8 de novembro.

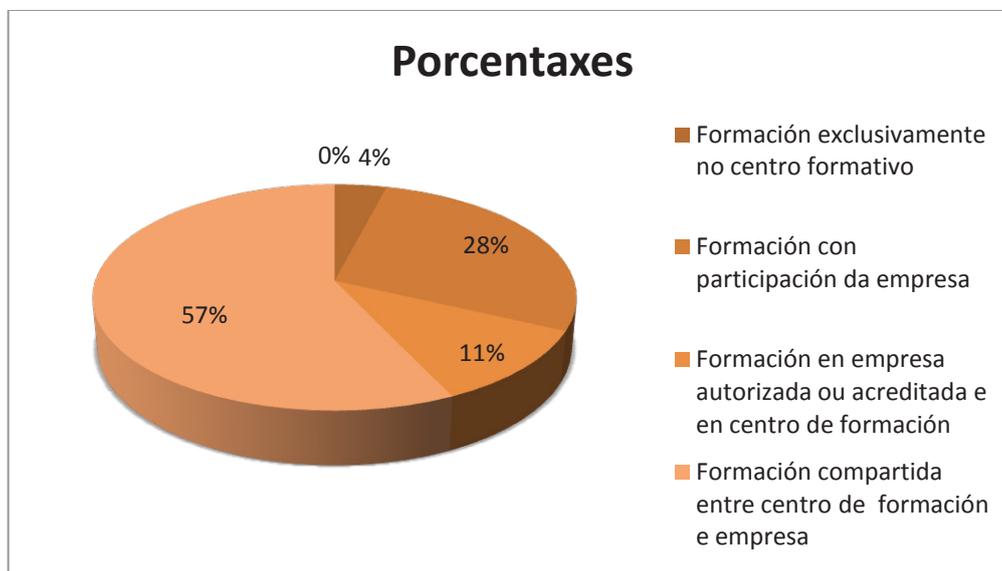
Con este RD xorde e desenvólvese o contrato para a formación e a aprendizaxe e se establecen as bases da formación profesional dual.

- 2013

No curso académico 2012/2013 comeza o ofertarse en diferentes centros de España formación profesional dual.

A continuación presentase un gráfico no que se poden observar a porcentaxe de cada modalidade de FPD que se executou no curso 2013/2014.

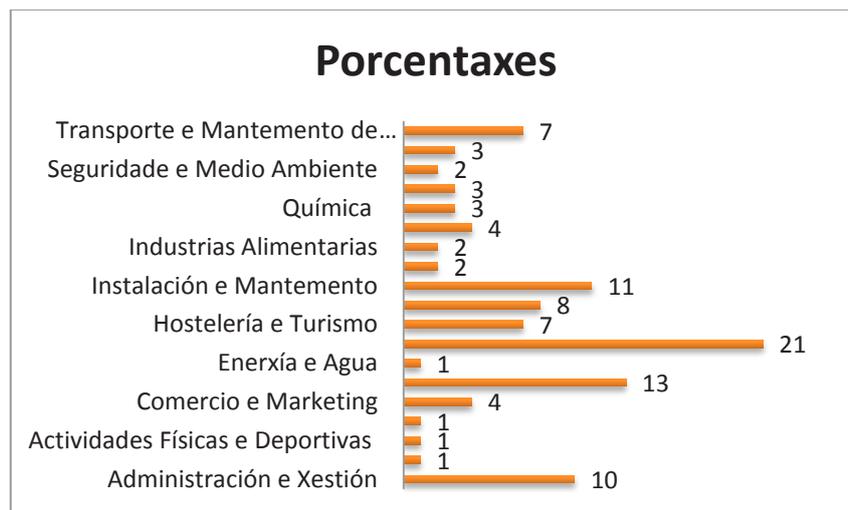
Gráfico 1. Modalidades de FPD 2013/2014



Fonte: Formación Profesional Dual. Seguimiento de Proyectos de Formación Profesional Dual: Curso 2013/2014 (SGOFP)

No **Gráfico 2** podemos observar a distribución por familias profesionais, ao igual que no gráfico anterior faise referencia á totalidade do estado no curso 2013/2014.

Gráfico 2. Distribución por familias profesionais FPD 2013/2014



Fonte: Formación Profesional Dual. Seguimento de Proxectos de Formación Profesional Dual:
Curso 2013/2014 (SGOFP)

Na **Táboa 1** mostrase o número de centros que ofertaron FPD no ano 2013 en cada Comunidade Autónoma.

Táboa 1. Centros de Formación Profesional implicados nas experiencias de Formación Profesional Dual no ano 2013

Comunidades	Centros en 2013
Andalucía	49
Aragón	2
Asturias	0
Illes Baleares	1
Canarias	0
Cantabria	12
Castilla la Mancha	11
Castilla y León	8
Cataluña	27
Extremadura	1
Euskadi	27
Galicia	4
Madrid	9
Murcia	2
Navarra	6
La Rioja	1
Comunidad Valenciana	13
Total	173

Fonte: Formación Profesional Dual. Seguimento de Proxectos de Formación Profesional Dual:
Curso 2013/2014 (SGOFP)

Na **Táboa 2** mostrase o número de empresas colaboradoras nos proxectos de FPD no ano 2013 en cada Comunidade Autónoma.

Táboa 2. Empresas colaboradoras nos proxectos de experiencias de Formación Profesional Dual no ano 2013

Comunidades	Empresas en 2013
Andalucía	44
Aragón	2
Asturias	0
Illes Baleares	8
Canarias	0
Cantabria	5
Castilla la Mancha	15
Castilla y León	29
Cataluña	161
Extremadura	1
Euskadi	106
Galicia	1
Madrid	80
Murcia	2
Navarra	10
La Rioja	9
Comunidad Valenciana	40
Total	513

Fonte: Formación Profesional Dual. Seguimiento de Proyectos de Formación Profesional Dual:
Curso 2013/2014 (SGOFP)

Na **Táboa 3** mostrase o número de alumnos e alumnas que cursaron a modalidade de FPD no ano 2013 en cada Comunidade Autónoma.

Táboa 3. Alumnado que cursou a modalidade de Formación Profesional Dual no ano 2013

Comunidades	Alumnado en 2013
Andalucía	2335
Aragón	49
Asturias	0
Illes Baleares	5
Canarias	0
Cantabria	100
Castilla la Mancha	269
Castilla y León	75
Cataluña	500
Extremadura	15
Euskadi	126
Galicia	15
Madrid	516
Murcia	30
Navarra	86
La Rioja	11
Comunidad Valenciana	160
Total	4292

Fonte: Formación Profesional Dual. Seguimiento de Proyectos de Formación Profesional Dual:
Curso 2013/2014 (SGOFP)

- **2014**

Na **Táboa 4** mostrase o número de centros que ofertaron FPD no ano 2014 en cada

Comunidade Autónoma.

Táboa 4. Centros de Formación Profesional implicados nas experiencias de Formación Profesional Dual no ano 2014

Comunidades	Centros en 2014
Andalucía	61
Aragón	2
Asturias	7
Illes Baleares	5
Canarias	6
Cantabria	12
Castilla la Mancha	45
Castilla y León	14
Cataluña	67
Extremadura	5
Euskadi	64
Galicia	4
Madrid	9
Murcia	11
Navarra	4
La Rioja	2
Comunidad Valenciana	57
Total	375

Fonte: Formación Profesional Dual. Seguimiento de Proyectos de Formación Profesional Dual: Curso 2013/2014 (SGOFP)

Na **Táboa 5** mostrase o número de empresas colaboradoras nos proxectos de FPD no ano 2014 en cada Comunidade Autónoma.

Táboa 5. Empresas colaboradoras nos proxectos de experiencias de Formación Profesional Dual no ano 2013

Comunidades	Empresas en 2014
Andalucía	100
Aragón	14
Asturias	65
Illes Baleares	20
Canarias	48
Cantabria	26
Castilla la Mancha	500
Castilla y León	44
Cataluña	226
Extremadura	6
Euskadi	140
Galicia	20
Madrid	143
Murcia	80
Navarra	30
La Rioja	8
Comunidad Valenciana	100
Total	1570

Fonte: Formación Profesional Dual. Seguimiento de Proyectos de Formación Profesional Dual: Curso 2013/2014 (SGOFP)

Na **Táboa 6** podemos ver o número de alumnos e alumnas que cursaron a modalidade de FPD no ano 2014 en cada Comunidade Autónoma.

Táboa 6. Alumnado que cursou a modalidade de Formación Profesional Dual no ano 2014

Comunidades	Alumnado en 2014
Andalucía	2562
Aragón	33
Asturias	103
Illes Baleares	109
Canarias	183
Cantabria	212
Castilla la Mancha	1491
Castilla y León	234
Cataluña	2545
Extremadura	85
Euskadi	175
Galicia	61
Madrid	725
Murcia	184
Navarra	79
La Rioja	24
Comunidad Valenciana	750
Total	9555

Fonte: Formación Profesional Dual. Seguimiento de Proyectos de Formación Profesional Dual: Curso 2013/2014 (SGOFP)

- **2015**

A continuación, na **Táboa 7** mostrase o número de centros que ofertaron FPD no ano 2015 en cada Comunidade Autónoma.

Táboa 7. Centros de Formación Profesional implicados nas experiencias de Formación Profesional Dual no ano 2015

Comunidades	Centros en 2015
Andalucía	35
Aragón	13
Asturias	2
Illes Baleares	12
Canarias	15
Cantabria	27
Castilla la Mancha	102
Castilla y León	19
Cataluña	122
Extremadura	10
Euskadi	59
Galicia	15
Madrid	77
Murcia	26
Navarra	21
La Rioja	4
Comunidad Valenciana	169
Total	728

Fonte: Montserrat Gomendio Kindelan. La Formación Profesional en España. Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades

Na **Táboa 8** mostrase o número de empresas colaboradoras nos proxectos de FPD no ano 2015 en cada Comunidade Autónoma.

Táboa 8. Empresas colaboradoras nos proxectos de experiencias de Formación Profesional Dual no ano 2015

Comunidades	Empresas en 2015
Andalucía	337
Aragón	68
Asturias	45
Illes Baleares	190
Canarias	176
Cantabria	150
Castilla la Mancha	821
Castilla y León	48
Cataluña	539
Extremadura	12
Euskadi	312
Galicia	51
Madrid	586
Murcia	196
Navarra	167
La Rioja	56
Comunidad Valenciana	1124
Total	4878

Fonte: Montserrat Gomendio Kindelan. La Formación Profesional en España. Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades

Na **Táboa 9** podemos ver o número de alumnos e alumnas que cursaron a modalidade de FPD no ano 2014 en cada Comunidade Autónoma.

Táboa 9. Alumnado que cursou a modalidade de Formación Profesional Dual no ano 2014

Comunidades	Alumnado en 2015
Andalucía	528
Aragón	85
Asturias	70
Illes Baleares	211
Canarias	885
Cantabria	450
Castilla la Mancha	1629
Castilla y León	210
Cataluña	3718
Extremadura	120
Euskadi	406
Galicia	243
Madrid	3991

Murcia	489
Navarra	512
La Rioja	57
Comunidad Valenciana	2595
Total	16199

Fonte: Montserrat Gomendio Kindelan. La Formación Profesional en España. Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades

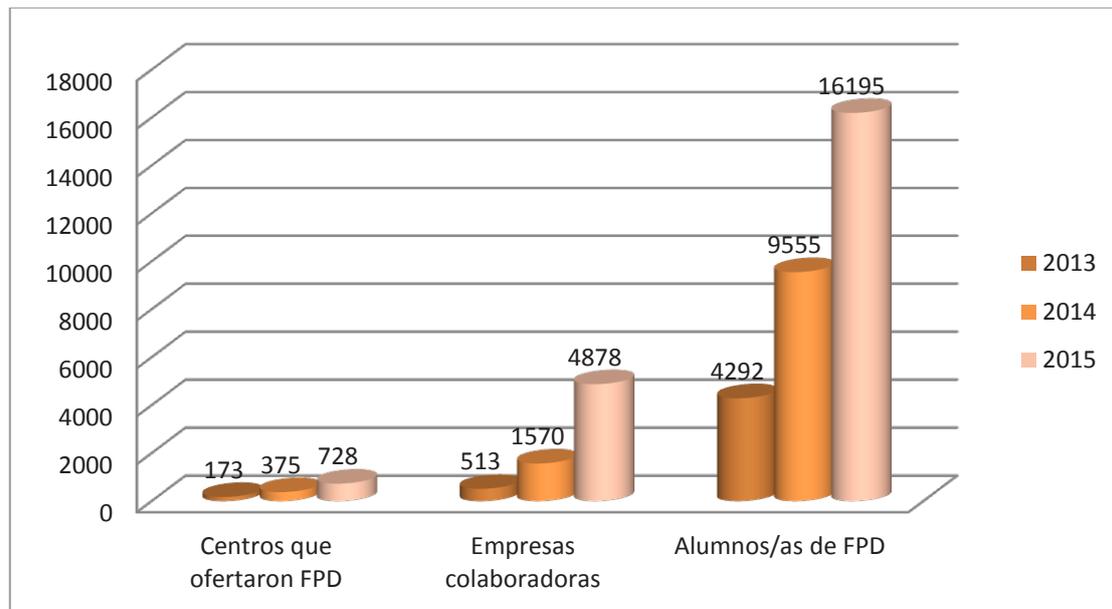
Para os anos 2016 (curso 2015/2015) e 2017 (curso 2016/2017) non atopamos datos que nos permitisen seguir facendo unha relación da evolución da FPD por Comunidades autónomas. É certo que moitas comunidades teñen publicados os seus propios datos, como é o caso de Cataluña, Euskadi e Madrid, entre outras. Sen embargo, ao non poder obter datos de todas decidimos, nesta ocasión, non continuar a comparativa.

3. Conclusións: “Imos no bo camiño?”

Pois ben, unha vez extraídos os datos que describen o estado actual da cuestión no territorio nacional nos últimos anos, podemos afirmar que a FPD sufriu crecemento máis que significativo, o cal nos leva a comprender a importancia que está acadando esta materia na actualidade.

No seguinte gráfico podemos ver o resumo dos datos extraídos anteriormente. No mesmo podemos apreciar o notable crecemento dos grupos de interese involucrados na FPD en España. Vemos como cada un deles se duplica ano a ano, fomentando así a notoriedade que a FPD acada na etapa actual.

Gráfico 3. Evolución da FPD 2013-2015



Fonte: propia

Se ben existen notables diferenzas entre as Comunidades Autónomas, estas non resultan de interese na presente investigación xa que poden verse promovidas por factores e variables que requirirían dun estudo propio.

Tendo en conta a rapidez coa que a FPD está a protagonizar os proxectos educativos de moitos centros ao longo do territorio nacional, e se recordamos un dos obxectivos FPD en España cos que introducimos este traballo, *“incrementar as probabilidades de inserción laboral grazas ao contacto directo dos traballadores coas empresas”*, chámamos a atención a ausencia de estudos sobre a inserción laboral dos alumnos/as involucrados na FPD. Na busca de datos para a presente investigación determinamos que unicamente unhas poucas Comunidades Autónomas realizan un seguemento da inserción laboral na FPD, ou polo menos non existen datos publicados na actualidade.

Resulta curioso que os centros que ofertan FPD, as empresas colaboradoras e os/as alumnos/as protagonistas destes proxectos se multipliquen ano a ano dende 2013 e non se avalíe sistematicamente a inserción laboral dos rapaces e rapazas. Isto lévanos a propoñer unha continuación do presente estudo, xa que quedan moitos interrogantes todavía por responder: en que medida a FPD deriva na inserción laboral do alumno/a?, que porcentaxe de alumnado permanece na empresa colaboradora ao finalizar o período de FPD?, trátase dun emprego de calidade (existen posibilidades de promoción, laboral, non precario, boas condicións económicas...)?, os intereses das empresas colaboradoras van máis aló dos puramente económicos?, cal é a valoración dos participantes?...

En definitiva, os datos son claros: a Formación Profesional Dual é unha iniciativa cun claro asentamento no sistema educativo e que amosa unha boa proxectiva de cara aos anos vindeiros, mais se debe reforzar dende as institucións responsables da súa implementación un seguemento continuo e significativo da mesma. Isto será o que nos permita reforzar os seus puntos fortes, mellorar os débiles e involucrar aos participantes no éxito da FP Dual.

Referencias

Montserrat Gomendio Kindelan (2015). La Formación Profesional en España. Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (<https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2015/04/20150409-ocde/ocde1.pdf>)

Subdirección General de Orientación y Formación Profesional (2014). Formación Profesional Dual. Seguimiento de Proyectos de Formación Profesional Dual: Curso 2013/2014 (<http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/01/20140113-fpdual-bankia/informe-seguimiento-fpdual.pdf>)

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.

Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre [Enlace externo](#), se abre en ventana nueva, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.

A oferta formativa de Formación Profesional Dual en centros públicos en Galicia

RAQUEL MARIÑO FERNÁNDEZ E OLAYA QUEIRUGA SANTAMARÍA

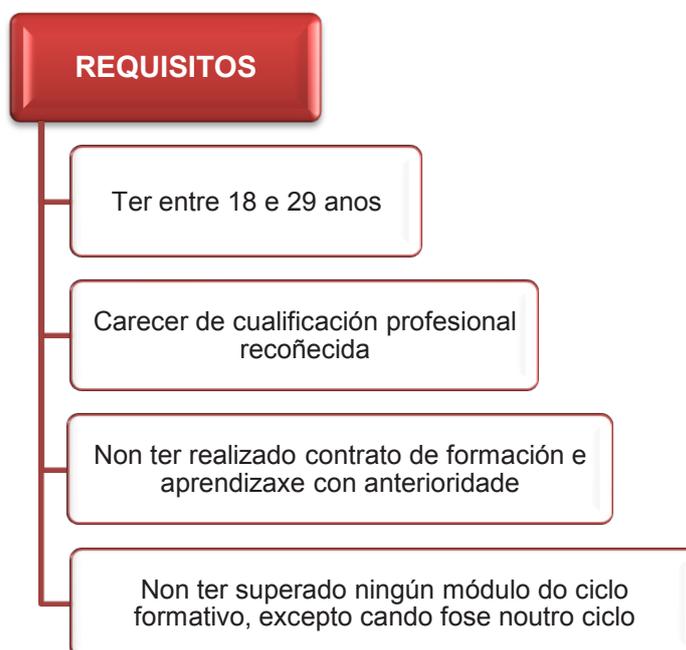
Universidade de Santiago de Compostela - España

1. A Formación Profesional Dual

A Formación Profesional Dual (FPD de aquí en adelante) atópase regulada polo Real Decreto 1529/2012, do 8 de novembro, polo que se desenvolve o contrato para a formación e a aprendizaxe e se establecen as bases da formación profesional dual.

Segundo a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria a FPD é unha modalidade de formación profesional que ten como finalidade a cualificación profesional das persoas nun réxime de alternancia de actividade laboral nunha empresa coa actividade formativa nun centro educativo.

Ilustración 1. Requisitos de acceso á FPD



Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Formación Profesional Dual en Galicia.

Como sinala a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria para acceder a esta modalidade de formación profesional é preciso cumprir os requisitos que se resumen na ilustración 1 e que se expoñen con máis detalle a continuación:

- Ter entre dezoito anos (ou facelos no ano natural en que comece o ciclo formativo) e vinte e nove anos no momento de inicio do ciclo formativo.
- Carecer da cualificación profesional, obtida e recoñecida polo sistema de formación para o emprego ou do sistema educativo, requirida para concertar un contrato en prácticas para o posto de traballo ou a ocupación obxecto do proxecto.
- Non ter realizado con anterioridade un contrato de formación e aprendizaxe, e cumprir os requisitos establecidos na normativa laboral vixente para o poder efectuar.
- Non ter superado ningún módulo profesional do ciclo formativo do proxecto solicitado, agás que fose cursando outro ciclo formativo.

Ilustración 2. Vantaxes da FPD

Vantaxes	Obtención titulación de formación profesional.
	Carácter remunerado.
	Alta porcentaxe de inserción laboral.

Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Formación Profesional Dual en Galicia.

2. Análise da oferta formativa de FPD en Galicia 2014-2018

No curso escolar 2014/2015 a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria autorizou proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos en colaboración con diversas entidades.

Nese ano foron sete os centros que ofertaron FP en modalidade dual: dous na provincia de A Coruña, un na provincia de Lugo, un na provincia de Ourense e tres na provincia de Pontevedra.

En total, para toda Galicia había once ciclos formativos de FPD:

- Un FPD da familia profesional de Imaxe Persoal na cidade de A Coruña.
- Tres FPD da familia profesional de Transporte e Mantemento de Vehículos: un na cidade de A Coruña, outro en Santiago de Compostela e outro en Ourense.
- Un FPD da familia profesional de Instalación e Mantemento en Santiago de Compostela.
- Tres FPD da familia profesional de Hostalería e Turismo en Pontevedra.

- Un FPD da familia profesional de Administración e Xestión en Vigo.
- Un FPD da familia profesional de Comercio e Marketing en Vigo.

Táboa 1. Oferta formativa FPD ano 2014

Concello	Centro educativo	Código de ciclo	Ciclo formativo	Entidade colaboradora
A Coruña	CIFP Someso	MIMPO2	Peluquería e cosmética capilar	Loida, S.A.
		MTMV02	Electromecánica de vehículos automóbiles	Asociación Provincial de Talleres de Reparación de Vehículos de A Coruña
Santiago de Compostela	CIFP Politécnico de Santiago	SIMA03	Mecatrónica industrial	Financiera Maderera, S.A. y Foresa Industrias Químicas del Noroeste, S.A.
		MTMV02	Electromecánica de vehículos automóbiles	Asociación Provincial de Talleres de Reparación de Vehículos de A Coruña
Ourense	IES Universidad Laboral	MTMV01	Carrocería	Unidad de Vehículos Industriales, S.A.(Unvi)
Pontevedra	CIFP Carlos Oroza	SHOT04	Dirección de cocina	Arlea Hotels, S.L.U.
		SHOT05	Dirección de servizos de restauración	Arlea Hotels, S.L.U.
		SHOT01	Xestión de aloxamentos turísticos	Arlea Hotels, S.L.U.
Vigo	IES Ricardo Mella	SADG01	Administración e finanzas	Bosch Security Systems, S.A.U.
	IES A Guía	S06002	Xestión comercial e marketing	Media Markt Saturn Administración España, S.A.U.

Fonte: ORDE de 6 de xuño de 2014 pola que se autorizan proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos en colaboración con diversas entidades.

Táboa 2. Oferta formativa FPD ano 2014

Concello	Centro educativo	Código de ciclo	Ciclo formativo	Entidade colaboradora
Lugo	CIFP As Mercedes	MTMV02	Electromecánica de vehículos automóbiles	<ul style="list-style-type: none"> - José Estévez As Ferreiras, S.L. - Maquinaria Agrícola del Noroeste, S.L. - Agrobarreiro, S.L.

Fonte: ORDE de 25 de novembro de 2014 pola que se amplían os proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados pola Orde de 6 de xuño de 2014.

No curso escolar 2015/2016 a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria autorizou novamente varios proxectos de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos en colaboración con diversas entidades.

Nese ano foron dez os centros que ofertaron FP en modalidade dual: tres na provincia de A Coruña, un na provincia de Lugo, un na provincia de Ourense e cinco na provincia de Pontevedra.

En total, para toda Galicia había once os ciclos formativos de FPD:

- Dous FPD da familia profesional de Química en A Coruña e Vigo.
- Un FPD da familia profesional de Edificación en Obra Civil en Lugo.
- Un FPD da familia profesional de Transporte e Mantemento de Vehículos en Ourense.
- Tres FPD da familia profesional de Hostalería e Turismo en Pontevedra, Santiago de Compostela e A Coruña.
- Un FPD da familiar profesional de Têxtil, Confección e pel en Vigo.
- Un FPD da familia profesional de Servicios Socioculturais e á Comunidade en Pontevedra.
- Un FPD da familia profesional de Fabricación Mecánica en Valga.
- Un FPD da familia profesional de Instalación e Mantemento en Vigo.

Táboa 3. Oferta formativa FPD ano 2015

Concello	Centro educativo	Código de ciclo	Ciclo formativo	Entidade colaboradora
A Coruña	IES Sardiñeira	A SQUI02	Química industrial	Repsol Petróleo, S.A.
Lugo	CIFP Politécnico de Lugo	MEOC01	Construción	<ul style="list-style-type: none"> - Construcciones Seijas Enríquez, S.L. - Garvi Lugo Construcciones Proyectos y Reformas, S.L. - José Mourelle Díaz - Luís Villamide, S.L. - Odegal, S.L. - Oltaya Lugo, S.L. - Óscar Piñeiro López - Recubre Lugo, S.L. - Reforma Noroeste C.B. - Reformas y Sistemas de Galicia, S.L.
Ourense	IES Universidade Laboral	MTMV01	Carrocería	Unidad de Vehículos Industriales, S.A. (Unvi)
Pontevedra	CIFP Carlos Oroza	SHOT01	Xestión de aloxamentos turísticos	Arlea Hotels, S.L.U.
Santiago de	CIFP	SHOT01	Xestión de aloxamentos	Arlea Hotels, S.L.U.

Compostela	Compostela		turísticos	
Vigo	CIFP Manuel Antonio	MTCP01	Confección e moda	Sociedad Textil Lonía, S.A.

Fonte: ORDE de 3 de xuño de 2015 pola que se autorizan proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos en colaboración con diversas entidades.

Táboa 4. Oferta formativa FPD ano 2015

Concelo	Centro educativo	Código de ciclo	Ciclo formativo	Entidade colaboradora
A Coruña	CIFP Paseo das Pontes	SHOT05	Dirección de Servizos de Restauración	Paradores de Turismo de España, S.A.
Pontevedra	CIFP A Xunqueira	MSSC01	Atención a Persoas en Situación de Dependencia	Asociación Familiares de Enfermos de Alzheimer e outras demencias de Pontevedra, Centro de Día Anduriña, S.L., Sisae, C.B., Sacendi, S.L., Rapesúa, S.L., Soremay Berguer, S.L.
Valga	IES de Valga	SFM02	Construcións Metálicas	Extrusionados Galicia, S.A, Aluminios Padrón, S.A.U., Gama e Hijos, S.L., Sistemas Técnicos de Accesorio e Componentes, S.L., Talleres ODL de Carpintería Metálica, S.L.
Vigo	CIFP Manuel Antonio	SQUI02	Química Industrial	Lonza Biologics Porriño, S.L.
	IES Politécnico de Vigo	MIMA03	Mantemento Electromecánico	Ben

Fonte: ORDE de 19 de agosto de 2015 pola que se amplían os proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados pola Orde de 3 de xuño de 2015.

No curso escolar 2016/2017 a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria autorizou novamente varios proxectos de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos en colaboración con diversas entidades.

Nese ano foron trece os centros que ofertaron FP en modalidade dual: cinco na provincia de A Coruña, dous na provincia de Lugo, un na provincia de Ourense e cinco na provincia de Pontevedra.

En total, para toda Galicia había dezanove os ciclos formativos de FPD:

- Sete FPD da familia profesional de Hostalería e Turismo: Dous en A Coruña, un en Santiago, un en Chantada, dous en Pontevedra e un en Vigo.
- Un FPD da familia profesional de Industrias Alimentarias en Ribeira.
- Un FPD da familia profesional de Electricidade e Electrónica en Santiago de Compostela.
- Dous FPD da familia profesional de Administración e Xestión en Chantada e Vigo.
- Un FPD da familia profesional de Transporte e Mantemento de Vehículos en Ourense.
- Dous FPD da familia profesional de Química en Santiago de Compostela e Vigo.
- Un FPD da familia profesional de Comercio e Marketing en Vigo.
- Un FPD da familia profesional de Instalación e Mantemento en Vigo.
- Un FPD da familia profesional de Informática e Comunicacions en Chantada.
- Un FPD da familia profesional de Edificación en Obra Civil en Lugo.
- Un FPD da familia profesional de Têxtil, Confección e pel en Vigo.

Táboa 5. Oferta formativa FPD ano 2016

Concello	Centro educativo	Código de ciclo	Ciclo formativo	Entidade colaboradora
A Coruña	CIFP Paseo das Pontes	SHOT05	Dirección de Cocina	Arlea Hotels S.L.U.
A Coruña	CIFP Paseo das Pontes	SHOT01	Dirección de Servizos de Restauración	Paradores de Turismo de España, S.A.
A Coruña	IES Urbano Lugrís	SELE01	Sistemas Electrotécnicos e Automatizados	Gas Natural SDG, S.A
Ribeira	CIFP Coroso	MINA03	Elaboración de Produtos Alimentarios	Salica Alimentos Congelados
Santiago de Compostela	CIFP Compostela	SHOT01	Xestión de Aloxamentos Turísticos	Arlea Hotels, S.L.U.
Santiago de Compostela	CIFP Politécnico de Santiago	SELE01	Sistemas Electrotécnicos e Automatizados	Arlea Hotels, S.L.U.
Chantada	IES Val do Asma	SADG01	Administración e Finanzas	Citadel
Chantada	IES Val do Asma	SHOT02	Axencias de Viaxes e Xestión de Eventos	Restel
Ourense	IES Universidade Laboral	MTMV01	Carrocería	Unidad de Vehículos Industriales, S.A
Pontevedra	CIFP Carlos Oroza	SHOT05	Dirección de Cocina	Arlea Hotels, S.L.U.
Pontevedra	CIFP Carlos Oroza	SHOT01	Dirección de Servizos de Restauración	Arlea Hotels, S.L.U.
Vigo	CIFP Manuel	SHOT01	Dirección de Servizos	Arlea Hotels, S.L.U.

	Antonio		de Restauración	
Vigo	CIFP Manuel Antonio	SQUI03	Fabricación de Productos Farmacéuticos, Biotecnolóxicos e Afíns	Lonza Biologics Porriño, S.L. CZ Veterinaria, S.A.
Vigo	IES Ricardo Mella	SADG01	Administración e Finanzas	Bosch Security Systems, S.A.U.
Vigo	IES A Guía	SCOM03	Xestión de Vendas e Espazos Comerciais	Media Markt Saturn Administración España, S.A.U.
Vigo	IES Politécnico de Vigo	MIMA03	Mantemento Electromecánico	Benteler Automotive Vigo, S.L.

Fonte: ORDE de 6 de xuño de 2016 pola que se autorizan proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos en colaboración con diversas entidades.

Táboa 6. Oferta formativa FPD ano 2016

Ayuntamiento	Centro educativo	Código de ciclo	Ciclo formativo	Entidade colaboradora
Santiago de Compostela	CIFP Politécnico de Santiago	SQUI01	Laboratorio de análisis e de control de calidad	Corporación Laber, Laboratorio y Consultoría, S.L.
Chantada	IES Val do Asma	SIFC03	Desenvolvemento de aplicacións web	IGM WEB, S.L.
Lugo	CIFP Politécnico de Lugo	MEOC01	Construción	Construcciones Tellao, S.L. Manuel Santos Gómez Obras y Reformas Construmen, S.L. Obras y reformas Lugo, S.L. Odegal, S.L. Oltaya Lugo, S.L. Óscar Piñeiro López José Antonio Rodríguez Cabanas. Reformas Noroeste, C.B. Reformas y Sistemas de Galicia, S.L. Rubén López Barreiro Unkia, S.L.

Fonte: ORDE de 11 de agosto de 2016 pola que se amplían os proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados pola Orde de 6 de xuño de 2016.

Para este curso escolar 2017/2018 a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria autorizou novamente varios proxectos de formación

profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos en colaboración con diversas entidades.

Neste ano son vinte os centros que ofertaron FP en modalidade dual: oito na provincia de A Coruña, seis na provincia de Lugo, dous na provincia de Ourense e catro na provincia de Pontevedra.

En total, para toda Galicia había trinta e tres os ciclos formativos de FPD:

- Dous FPD da familia profesional de Imaxe Persoal: un en A Coruña e outro en Lugo.
- Dous FPD da familia profesional de Química en A Coruña.
- Un FPD da familia profesional de Industrias Alimentarias en A Coruña.
- Trece FPD da familia profesional de Hostalería e Turismo: Catro en A Coruña, un en Santiago, un en Lugo, un en Chantada, dous en Foz, un en Ourense e tres Pontevedra.
- Dous FPD da familiar profesional de Têxtil, Confección e pel: un en A Coruña e outro en Vigo.
- Catro FPD da familia profesional de Instalación e Mantemento: un en Culleredo, un en Ferrol, un en Santiago e outro en Vilagarcía de Arousa.
- Un FPD da familia profesional de Enerxía e Auga en Santiago de Compostela.
- Un FPD da familia profesional de Electricidade e Electrónica en Santiago de Compostela.
- Un FPD da familia profesional de Comercio e Marketing en Santiago de Compostela.
- Un FPD da familia profesional de Administración e Xestión en Chantada.
- Dous FPD da familia profesional de Transporte e Mantemento de Vehículos: un en Ribadeo o outro en Ourense.
- Un FPD da familia profesional de Informática e Comunicacions en Chantada.
- Un FPD da familia profesional de Agraria en Mondoñedo.
- Un FPD da familiar profesional de Fabricación mecánica en Valga.

Táboa 7. Oferta formativa FPD ano 2017

Concello	Centro educativo	Código de ciclo	Ciclo formativo	Entidade colaboradora
A Coruña	CIFP Someso	SIMP01	Estética Integral e Benestar	Arlea Hotels, S.L.U.
A Coruña	IES A Sardiñeira	SQUI02	Química Industrial	Hijos de Rivera, S.A.U.
		SQUI02	Química Industrial	Repsol Petróleo, S.A.
A Coruña	CIFP Paseo das Pontes	MINA01 e MHOT02	Panadaría, Repostaría e Confeitaría e oferta parcial do ciclo de Servizos en Restauración	Panadería da Cunha, S.L.
		MTCP01	Confección e Moda	Inditex, S.A.
		SHOT05 e SHOT04	Dobre titulación en Dirección de Servizos de Restauración e en Dirección de Cociña	Arlea Hotels, S.L.U.
		SHOT05	Dirección de servizos de Restauración	Paradores de Turismo de España, S.A.
Culleredo	IES Universidad e Laboral	SIMA03	Mecatrónica Industrial	Hijos de Rivera, S.A.U.
Ferrol	CIFP Ferrolterra	SIMA03	Mecatrónica Industrial	Navantia, S.A.
Santiago de Compostela	CIFP Politécnico de Santiago	MENA01	Redes e Estacións de Tratamento de Augas	Viaqua Gestión Integral de Aguas de Galicia, S.A.U.
		SELE01	Sistemas Electrotécnicos e Automatizados	Arlea Hotels, S.L.U.
		SIMA03	Mecatrónica Industrial	Financiera Maderera, S.A.
Santiago de Compostela	CIFP Compostela	SHOT01	Xestión de Aloxamentos Turísticos	Arlea Hotels, S.L.U.
Santiago de Compostela	IES A Pontepedriña	SCOM03	Xestión de Vendas e Espazos Comerciais	Leroy Merlin España, S.L.
Chantada	IES Val do Asma	SADG01	Administración e Finanzas	Citadel (Grupo Hotusa)
		SHOT02	Axencias de Viaxes e Xestión de Eventos	Hotusa Hotel, S.A. Restel, S.A. (Grupo Hotusa)
		SIFC03	Desenvolvemento de Aplicacións Web	Roomleader, S.A. IGM Web, S.L.
Foz	IES de Foz	SHOT05 e SHOT04	Dobre titulación en Dirección de Servizos de Restauración e en Dirección de Cociña	Arlea Hotels S.L.U.
Lugo	IES Muralla Romana	SIMP01	Estética Integral e Benestar	Oca Hotels, S.L.
Lugo	IES Sanxillao	MHOT01	Cociña e Gastronomía	Oca Hotels, S.L.
Mondoñedo	IES Plurilingüe	MAGA04	Aproveitamento e Conservación do	Carronza, S.L. Forestal Díaz Casariego,

	San Rosendo		Medio Natural	S.L. Hijos de Ramón Rubal, S.L. Maderas Argimiro, S.L. Maderas Díaz Ramos, S.L. Maderas Masma, S.L. Maderas Míguez de Burela, S.L. Maderas Naciente, S.L. Maderas Patricio, S.L. Maderera de Cospeito, S.L. Obrasy Viales Teixeira, S.L. Maderas Villampol, S.A.
Ribadeo	CIFP Porta da Auga	MTMVO 3	Electromecánica de Maquinaria	Agro Forestal Rouco, S.L.U. Centro Técnico Maquinaria Forestal, S.L. Dingoma, S.A. El Fondrigo, S.A.L. Logmax Iberica, S.L. Talleres Ramón Castro, S.L. Cooperativas Lácteas Unidas Clun, S.C.G.
Ourense	IES Universidad Laboral	MTMVO 1	Carrozaría	Unidad de Vehículos Industriales, S.A.
Ourense	IES de Vilamarín	SHOT01	Xestión de Aloxamentos Turísticos	Arlea Hotels, S.L.U.
Pontevedra	CIFP Carlos Oroza	SHOT01	Xestión de Aloxamentos Turísticos	Arlea Hotels, S.L.U.
		SHOT05 e SHOT04	Dobre titulación en Dirección de Servizos de Restauración e en Dirección de Cociña	Arlea Hotels, S.L.U.
Valga	IES de Valga	MFME0 2	Soldadura e Caldeiraría	Barton Maquinaria, S.L. Curvados Anros, S.L. Fundivisa Gama e Hijos, S.L. Tune Eureka Sistemas Técnicos de Accesorio e Componentes, S.L. Talleres Old de Carpintería Metálica, S.L. Maimbar XXI, S.L. Aluminios Padrón, S.A.U. Algofar, S.L.
Vigo	CIFP Manuel Antonio	MTCP01	Confección e Moda	Sociedad Textil Lonía, S.A.
Vilagarcía de Arousa	IES Fermín Bouza Brey	SIMA03	Mecatrónica Industrial	Connorsa-Conservas del Noroeste Conservas Daporta

<p>Conservas Selectas de Galicia Grupo Profand (Cefrico) Jealsa-Rianxeira Mariscos Linamar Mascato Salvaterra Ignacio González Montes</p>

Fonte: ORDE do 13 de xuño de 2017 pola que se autorizan proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades.

3. Análise dos convenios asinados con empresas colaboradoras nos proxectos de FPD en Galicia 2015-2017

Na propia páxina web da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria podemos ver os Convenios en vigor no ámbito da formación profesional dual, clasificados polo ano en que se asinaron.

A continuación imos facer unha clasificación dos convenios por anos e sectores profesionais:

Táboa 8. Convenios asinados FPD 2013

EMPRESA COLABORADORA QUE ASINA CONVENIO	CENTRO CO QUE ASINA CONVENIO	FAMILIA PROFESIONAL Á QUE PERTENCE
COREMAIN, SLU	CIFP POLITÉCNICO DE SANTIAGO	INFORMÁTICA E COMUNICACIÓNS
UNVI, SA	IES UNIVERSIDADE LABORAL	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
REPSOL PETRÓLEO, SA	IES A SARDIÑEIRA	QUÍMICA
FEPROHOS	CIFP MANUEL ANTONIO	HOSTALERÍA E TURISMO
FEPROHOS	CIFP CARLOS OROZA	HOSTALERÍA E TURISMO

Fonte: Xunta de Galicia. Dirección Xeral de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

Convenios en vigor no ámbito da formación profesional dual

Táboa 9. Convenios asinados FPD 2014

EMPRESA COLABORADORA QUE ASINA CONVENIO	CENTRO CO QUE ASINA CONVENIO	FAMILIA PROFESIONAL Á QUE PERTENCE
FINANCIERA MADERERA S.A. FORESA INDUSTRIAS QUÍMICAS DEL NOROESTE S.A.	CIFP POLITÉCNICO DE SANTIAGO	INSTALACIÓN E MANTEMENTO
BOSCH SECURITY SYSTEMS, SAU	IES RICARDO MELLA	ADMINISTRACIÓN E XESTIÓN
ASOCIACIÓN PROVINCIAL DE TALLERES DE REPARACIÓN DE VEHÍCULOS DE LA CORUÑA	CIFP POLITÉCNICO DE SANTIAGO	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS

UNVI S.A.	IES UNIVERSIDADE LABORAL	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
LOIDA S.A.	CIFP SOMESO	IMAXE PERSOAL
APTCOR	CIFP SOMESO	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
MEDIA MARKT SATURN ADMINISTRACIÓN ESPAÑA, SAU	IES A GUÍA	COMERCIO E MARKETING
DEPUTACIÓN PROVINCIAL DE PONTEVEDRA ARLEA HOTELS S.L.U.	CIFP CARLOS OROZA	HOSTALERÍA E TURISMO
BENTELER AUTOMOTIVE VIGO S.L.	IES POLITÉCNICO DE VIGO	INSTALACIÓN E MANTEMENTO
FERROATLÁNTICA, S.A.U.	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA E ADMINISTRACIÓN E XESTIÓN
TÉCNICA 4 INGENIERÍA Y MONTAJES, S.L.	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA E ADMINISTRACIÓN E XESTIÓN
ACERSA HIERROS, S.L.	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA E ADMINISTRACIÓN E XESTIÓN
CASAS CUBE, S.L.U.	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA E ADMINISTRACIÓN E XESTIÓN
TALLERES TERMI S.A.	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA E ADMINISTRACIÓN E XESTIÓN
ALCOA S.L.U.	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA E ADMINISTRACIÓN E XESTIÓN
MOBAL ATLANTIC, S.L.U	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA E ADMINISTRACIÓN E XESTIÓN
PROSEGUR COMPAÑÍA DE SEGURIDAD, S.A.	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA E ADMINISTRACIÓN E XESTIÓN
ELINTELUZ	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA E ADMINISTRACIÓN E XESTIÓN
CONCELLO DE ARTEIXO	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA E ADMINISTRACIÓN E XESTIÓN
JOSÉ ESTÉVEZ AS FERREIRAS, SL	CIFP AS MERCEDES	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
MAQUINARIA AGRÍCOLA DEL NOROESTE, SL	CIFP AS MERCEDES	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
AGROBARREIRO, SL	CIFP AS MERCEDES	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
DURÁN MAQUINARIA AGRÍCOLA, SL	CIFP AS MERCEDES	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS

Fonte: Xunta de Galicia. Dirección Xeral de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

Convenios en vigor no ámbito da formación profesional dual

Táboa 10. Convenios asinados FPD 2015

EMPRESA COLABORADORA QUE ASINA CONVENIO	CENTRO CO QUE ASINA CONVENIO	FAMILIA PROFESIONAL Á QUE PERTENCE
EXTRUSIONADOS GALICIA, S.A.	IES DE VALGA	FABRICACIÓN MECÁNICA
ALUMINIOS PADRÓN, S.A.U.	IES DE VALGA	FABRICACIÓN MECÁNICA
GAMA E HIJOS, S.L.	IES DE VALGA	FABRICACIÓN MECÁNICA
SISTEMAS TÉCNICOS DE ACCESORIO	IES DE VALGA	FABRICACIÓN MECÁNICA

E COMPONENTES, S.L.		
TALLERES ODL DE CARPINTARÍA METÁLICA, S.L.	IES DE VALGA	FABRICACIÓN MECÁNICA
PARADORES DE TURISMO DE ESPAÑA, S.A.	CIFP PASEO DAS PONTES	HOSTALERÍA E TURISMO
LONZA BIOLOGICS PORRIÑO S.L.	CIFP MANUEL ANTONIO	QUÍMICA
BENTELER AUTOMOTIVE VIGO S.L.	IES POLITÉCNICO DE VIGO	INSTALACIÓN E MANTEMENTO
FAMILIARES DE ENFERMOS DE ALZHEIMER E OUTRAS DEMENCIAS, DE PONTEVEDRA	CIFP A XUNQUEIRA	SERVICIOS SOCIOCULTURAS E Á COMUNIDADE
“CENTRO DE DÍA ANDURIÑA, S.L.”	CIFP A XUNQUEIRA	SERVICIOS SOCIOCULTURAS E Á COMUNIDADE
“SISAE, C.B.”	CIFP A XUNQUEIRA	SERVICIOS SOCIOCULTURAS E Á COMUNIDADE
“SACENDI, S.L.”	CIFP A XUNQUEIRA	SERVICIOS SOCIOCULTURAS E Á COMUNIDADE
“RAPESÚA, S.L.”	CIFP A XUNQUEIRA	SERVICIOS SOCIOCULTURAS E Á COMUNIDADE
“SOREMAY BERGUER, S.L.”	CIFP A XUNQUEIRA	SERVICIOS SOCIOCULTURAS E Á COMUNIDADE
ASOCIACIÓN AMENCER	CIFP A XUNQUEIRA	SERVICIOS SOCIOCULTURAS E Á COMUNIDADE
UNIDAD DE VEHÍCULOS INDUSTRIALES, S.A.	IES UNIVERSIDADE LABORAL	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
SOCIEDAD TÉXTIL LONIA, S.A.	CIFP MANUEL ANTONIO	TÉXTIL, CONFECCIÓN E PEL
LUÍS VILLAMIDE, S.L.	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
CONSTRUCCIONES SEIJAS ENRÍQUEZ, S.L.	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
GARVI LUGO CONSTRUCCIONES	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
PROYECTOS Y REFORMAS, S.L.	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
ODEGAL, S.L.	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
OLTAYA LUGO, S.L.	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
RECUBRE LUGO, S.L.	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
REFORMAS Y SISTEMAS DE GALICIA, S.L.	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
REFORMA NOROESTE C.B.	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
OSCAR PIÑEIRO LÓPEZ	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
CONSTRUCCIONES MOURELLE	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
REPSOL PETRÓLEO, SA	IES A SARDIÑEIRA	QUÍMICA
ARLEA HOTELS S.L.U.	CIFP COMPOSTELA	HOSTALERÍA E TURISMO
ARLEA HOTELS S.L.U.	CIFP CARLOS OROZA	HOSTALERÍA E TURISMO
COMERCIAL FRAVER, S.L.	CIFP AS MERCEDES	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS

MILLARES TORRÓN, S.L.	CIFP AS MERCEDES	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
TALLERES CHURRILLO, S.L.	CIFP AS MERCEDES	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS

Fonte: Xunta de Galicia. Dirección Xeral de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

Convenios en vigor no ámbito da formación profesional dual

Táboa 11. Convenios asinados FPD 2016

EMPRESA COLABORADORA QUE ASINA CONVENIO	CENTRO CO QUE ASINA CONVENIO	FAMILIA PROFESIONAL Á QUE PERTENCE
COMPAÑÍA GAS NATURAL SDG, S.A.	IES URBANO LUGRÍS	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA
BOSCH SECURITY SYSTEMS, SAU	IES RICARDO MELLA	ADMINISTRACIÓN E XESTIÓN
SALICA, ALIMENTOS CONGELADOS, S.A	CIFP COROSO	INDUSTRIAS ALIMENTARIAS
UNIDAD DE VEHÍCULOS INDUSTRIALES, S.A.	IES UNIVERSIDADE LABORAL	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
RETEL, S.A.	IES VAL DO ASMA	COMERCIO E MARKETING
MEDIA MARKT SATURN ADMINISTRACIÓN ESPAÑA, SAU	IES A GUÍA	COMERCIO E MARKETING
CITADEL SLU.	IES VAL DO ASMA	ADMINISTRACIÓN E XESTIÓN
BENTELER AUTOMOTIVE VIGO S.L.	IES POLITÉCNICO DE VIGO	INSTALACIÓN E MANTEMENTO
ARLEA HOTELS, SLU	CIFP CARLOS OROZA	HOSTALERÍA E TURISMO
ARLEA HOTELS, SLU	CIFP COMPOSTELA	HOSTALERÍA E TURISMO
ARLEA HOTELS, SLU	CIFP MANUEL ANTONIO	HOSTALERÍA E TURISMO
ARLEA HOTELS, SLU	CIFP PASEO DAS PONTES	HOSTALERÍA E TURISMO
ARLEA HOTELS, SLU	CIFP POLITÉCNICO DE SANTIAGO	HOSTALERÍA E TURISMO
PARADORES DE TURISMO DE ESPAÑA, S.A	CIFP PASEO DAS PONTES	HOSTALERÍA E TURISMO
LONZA BIOLOGICS PORRIÑO S.L CZ VETERINARIA S.A	CIFP MANUEL ANTONIO	QUÍMICA
CORPORACIÓN LABER, LABORATORIO Y CONSULTORÍA, S.L.	CIFP POLITÉCNICO DE SANTIAGO	QUÍMICA
CONSTRUCCIONES TELLAO, SL	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ CABANAS	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
MANUEL SANTOS GÓMEZ	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
OBRAS Y REFORMAS CONSTRUMEN, SL	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
OBRAS Y REFORMAS LUGO, SL	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
ODEGAL, SL	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
OLTAYA LUGO, SL	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
ÓSCAR PIÑEIRO LÓPEZ	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
REFORMA NOROESTE CB	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL

REFORMAS Y SISTEMAS DE GALICIA, SL	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
RUBÉN LÓPEZ BARREIRO	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
UNKIA, SL	CIFP POLITÉCNICO DE LUGO	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL
IGM WEB S.L.	IES VAL DO ASMA	INFORMÁTICA E COMUNICACIÓNS
NAVANTIA S.A.	CIFP FERROLTERRA	INSTALACIÓN E MANTEMENTO
FERROATLANTICA, SAU ALCELEC, SC	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA
ALEJANDRO NOVO GONZÁLEZ "ELECTRICIDAD ALEMI"	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA
JUAN FRANCISCO MUÑIZ ARIJÓN "REEL"	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA
ELECTRICIDAD INSCABE, SL	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA
M. CASAL GONZÁLEZ ELECTRICIDAD, SL	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA
RINSTELEC INSTALACIONES ELECTRICAS, SL	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA
ALBA PAZ RODRÍGUEZ, "ELINTELUZ"	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA
PROSEGUR COMPAÑÍA DE SEGURIDAD, SA	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA
MOBAL ATLANTIC, SLU	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA
ANABEL TORRES SALGADO, "MODA INFANTIL REBULIR"	IES DE SABÓN	COMERCIO E MARKETING
MERCARTABRIA SL	IES DE SABÓN	COMERCIO E MARKETING
SISTEMAS ELECTROACÚSTICOS ARTEIXO, SL	IES DE SABÓN	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA
COMERCIAL BALBOA ÁLVAREZ, SL	IES DE SABÓN	COMERCIO E MARKETING
PROGANDO, SL	IES DE SABÓN	COMERCIO E MARKETING
ESPIÑEIRA MENAXE, SL	IES DE SABÓN	COMERCIO E MARKETING

Fonte: Xunta de Galicia. Dirección Xeral de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

Convenios en vigor no ámbito da formación profesional dual

Táboa 12. Convenios asinados FPD 2017

EMPRESA COLABORADORA QUE ASINA CONVENIO	CENTRO CO QUE ASINA CONVENIO	FAMILIA PROFESIONAL Á QUE PERTENCE
INDITEX S.A.	CIFP PASEO DAS PONTES	TÉXTIL, CONFECCIÓN E PEL
COOPERATIVAS LÁCTEAS UNIDAS	CIFP PORTA DA AUGA	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
CLUN, S.C.G.	CIFP PORTA DA AUGA	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
CENTRO TÉCNICO DE MAQUINARIA	CIFP PORTA DA AUGA	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
FORESTAL, S.L.	CIFP PORTA DA AUGA	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
LOGMAX IBERIA, S.L.	CIFP PORTA DA AUGA	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS

TALLERES EL FONDRIGO, S.A.	CIFP PORTA DA AUGA	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
AGRO FORESTAL ROUCO, S.L.U.	CIFP PORTA DA AUGA	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
TALLERES RAMÓN CASTRO, S.L.	CIFP PORTA DA AUGA	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
DINGOMA, S.A.	CIFP PORTA DA AUGA	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
UNVI S.A.	IES UNIVERSIDADE LABORAL	TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS
ROOMLEADER, S.L.	IES VAL DO ASMA	INFORMÁTICA E COMUNICACIÓNS
IGM WEB S.L.	IES VAL DO ASMA	INFORMÁTICA E COMUNICACIÓNS
PANADERÍA DA CUNHA, S.L.	CIFP PASEO DAS PONTES	INDUSTRIAS ALIMENTARIAS
HOTUSA HOTEL, S.A	IES VAL DO ASMA	COMERCIO E MARKETING
RESTEL, S.A.	IES VAL DO ASMA	COMERCIO E MARKETING
FINANCIERA MADERERA S.A.	CIFP POLITÉCNICO DE SANTIAGO	INSTALACIÓN E MANTEMENTO
FORESA INDUSTRIAS QUÍMICAS DEL NOROESTE S.A.	CIFP POLITÉCNICO DE SANTIAGO	INSTALACIÓN E MANTEMENTO
CITADEL, S.L.U.	IES VAL DO ASMA	ADMINISTRACIÓN E XESTIÓN
ALUMINIOS PADRÓN, S.A.U.	IES DE VALGA	FABRICACIÓN MECÁNICA
GAMA E HIJOS, S.L.	IES DE VALGA	FABRICACIÓN MECÁNICA
SISTEMAS TÉCNICOS DE ACCESORIO Y COMPONENTES, S.L	IES DE VALGA	FABRICACIÓN MECÁNICA
TALLERES ODL DE CARPINTERÍA METÁLICA, S.L.,	IES DE VALGA	FABRICACIÓN MECÁNICA
MAIMBAR XXI, S.L.	IES DE VALGA	FABRICACIÓN MECÁNICA
FUNDIVISA, S.A.	IES DE VALGA	FABRICACIÓN MECÁNICA
BARTON MAQUINARIA, S.L.	IES DE VALGA	FABRICACIÓN MECÁNICA
TUNE EUREKA, S.A.	IES DE VALGA	FABRICACIÓN MECÁNICA
CURVADOS ANROS, S.L.	IES DE VALGA	FABRICACIÓN MECÁNICA
ALFOGAR, S.L	IES DE VALGA	FABRICACIÓN MECÁNICA
SOCIEDAD TÉXTIL LONIA, S.A.	CIFP MANUEL ANTONIO	TÉXTIL, CONFECCIÓN E PEL
REPSOL S.A.	IES A SARDIÑEIRA	QUÍMICA
ARLEA HOTELS, SLU	CIFP CARLOS OROZA	HOSTALERÍA E TURISMO ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA IMAXE PERSOAL
ARLEA HOTELS, SLU	CIFP COMPOSTELA	HOSTALERÍA E TURISMO ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA IMAXE PERSOAL
ARLEA HOTELS, SLU	CIFP PASEO DAS PONTES	HOSTALERÍA E TURISMO ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA IMAXE PERSOAL
ARLEA HOTELS, SLU	CIFP POLITÉCNICO DE SANTIAGO	HOSTALERÍA E TURISMO ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA IMAXE PERSOAL
ARLEA HOTELS, SLU	CIFP SOMESO	HOSTALERÍA E TURISMO ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA

		IMAXE PERSOAL
ARLEA HOTELS, SLU	IES DE FOZ	HOSTALERÍA E TURISMO ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA IMAXE PERSOAL
ARLEA HOTELS, SLU	IES DE VILAMARÍN	HOSTALERÍA E TURISMO ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA IMAXE PERSOAL
VIAQUA GESTIÓN INTEGRAL DE AGUAS DE GALICIA, S.A.U.	CIFP POLITÉCNICO DE SANTIAGO	ENERXÍA E AUGA
LEROY MERLIN ESPAÑA, S.L.U	IES A PONTEPEDRIÑA	COMERCIO Y MARKETING
HIJOS DE RIVERA, S.A.U.	IES UNIVERSIDADE LABORAL	INSTALACIÓN E MANTEMENTO QUÍMICA
HIJOS DE RIVERA, S.A.U.	IES A SARDIÑEIRA	INSTALACIÓN E MANTEMENTO QUÍMICA
CONSTITUCIÓN DE OBRAS Y VIALES TEIXEIRA S.L.	IES PLURILINGÜE SAN ROSENDO	AGRARIA
CARRONZA, S.L.	IES PLURILINGÜE SAN ROSENDO	AGRARIA
HIJOS DE RAMÓN RUBAL, S.L.	IES PLURILINGÜE SAN ROSENDO	AGRARIA
MADERAS ARGIMIRO, S.L.	IES PLURILINGÜE SAN ROSENDO	AGRARIA
FORESTAL DÍAZ CASARIEGO, S.L.	IES PLURILINGÜE SAN ROSENDO	AGRARIA
MADERAS NACIENTE, S.L.	IES PLURILINGÜE SAN ROSENDO	AGRARIA
MADERERA DE COSPEITO, S.L.	IES PLURILINGÜE SAN ROSENDO	AGRARIA
TOJEIRO Y VIDAL, S.L.	IES PLURILINGÜE SAN ROSENDO	AGRARIA
MADERAS VILLAPOL, S.A.	IES PLURILINGÜE SAN ROSENDO	AGRARIA
MADERAS PATRICIO, S.L.	IES PLURILINGÜE SAN ROSENDO	AGRARIA
MADERAS MASMA, S.L.	IES PLURILINGÜE SAN ROSENDO	AGRARIA
MADERAS MÍGUEZ DE BURELA, S.L	IES PLURILINGÜE SAN ROSENDO	AGRARIA
INVERSIONES HOTELERAS DE GALICIA S.L.	IES SANXILLAO	HOSTALERÍA E TURISMO IMAXE PERSOAL
INVERSIONES HOTELERAS DE GALICIA S.L.	IES MURALLA ROMANA	HOSTALERÍA E TURISMO IMAXE PERSOAL
ANFACO-CECOPECA	IES FERMÍN BOUZA BREY	INSTALACIÓN E MANTEMENTO
MASCATO SALVATERRA, S.L.	IES FERMÍN BOUZA BREY	INSTALACIÓN E MANTEMENTO
CONSERVAS DEL NOROESTE, S.A.	IES FERMÍN BOUZA BREY	INSTALACIÓN E MANTEMENTO
CEFRICO, S.L.	IES FERMÍN BOUZA BREY	INSTALACIÓN E MANTEMENTO
CONSERVAS DAPORTA, S.L.	IES FERMÍN BOUZA BREY	INSTALACIÓN E MANTEMENTO
JEALSA RIANXEIRA, S.A.	IES FERMÍN BOUZA BREY	INSTALACIÓN E MANTEMENTO
IGNACIO GONZÁLEZ MONTES, S.A.	IES FERMÍN BOUZA BREY	INSTALACIÓN E MANTEMENTO
CONSERVAS SELECTAS DE GALICIA, S.L.U.	IES FERMÍN BOUZA BREY	INSTALACIÓN E MANTEMENTO
DEPURADORA MOLUSCOS LA SIRENA, S.L.	IES FERMÍN BOUZA BREY	INSTALACIÓN E MANTEMENTO
NAVANTIA, S.A., S.M.E.	CIFP FERROLTERRA	INSTALACIÓN E MANTEMENTO

Fonte: Xunta de Galicia. Dirección Xeral de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

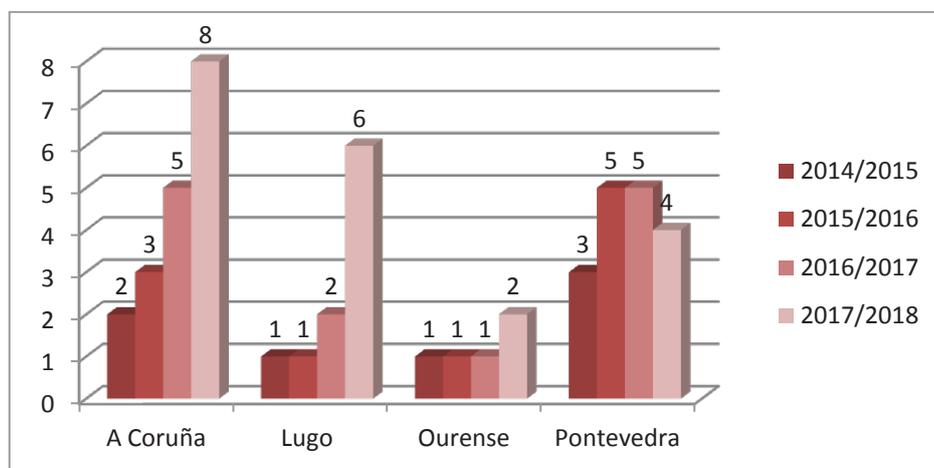
Convenios en vigor no ámbito da formación profesional dual

4. Conclusións

Se facemos unha análise dos datos mostrados ata o momento, podemos observar que a aposta pola FPD foi en incremento, sen embargo, sobre todo nos primeiros anos, a oferta formativa non foi todo o ampla e diversa que seguramente se esperaba.

Se facemos unha comparativa por provincias, como podemos observar no seguinte gráfico, vemos, que as provincias nas que máis se aposta pola modalidade dual de formación profesional son actualmente A Coruña e Lugo. Sen embargo, como tamén podemos ver no gráfico, nos primeiros anos destacaba a provincia de Pontevedra, que xunto coa provincia de A Coruña, eran as que maior oferta formativa de FPD tiñan. A provincia de Ourense foi e é a provincia que menor oferta ten de FPD.

Gráfico 1. Evolución FPD por provincias cursos 2014/2015 – 2017/2018

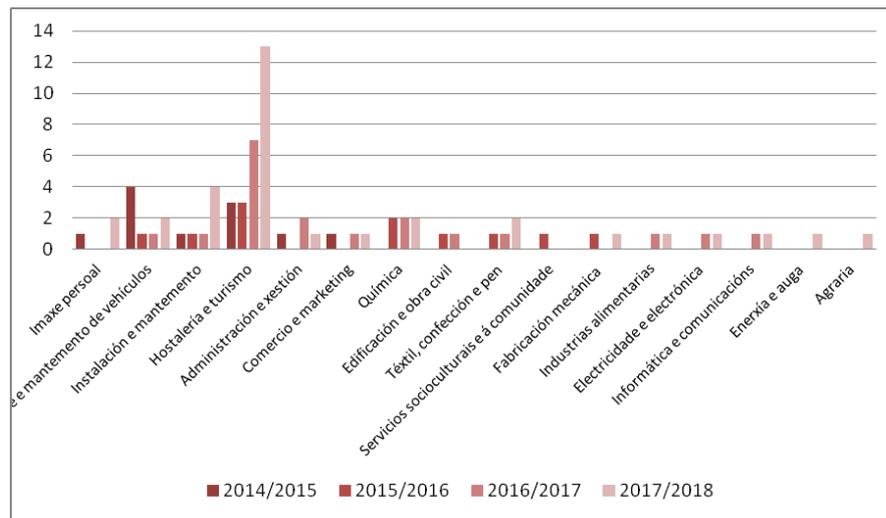


Fonte: propia

Se facemos unha análise por familias profesionais vemos que as familias polas que claramente se aposta son:

- Hostalería e turismo
- Transporte e mantemento de vehículos
- Instalación e mantemento
- Administración e xestión
- Comercio e marketing
- Téxtil, confección e pel.

Gráfico 2. Evolución FPD por familias profesionales cursos 2014/2015 – 2017/2018



Fonte: propia

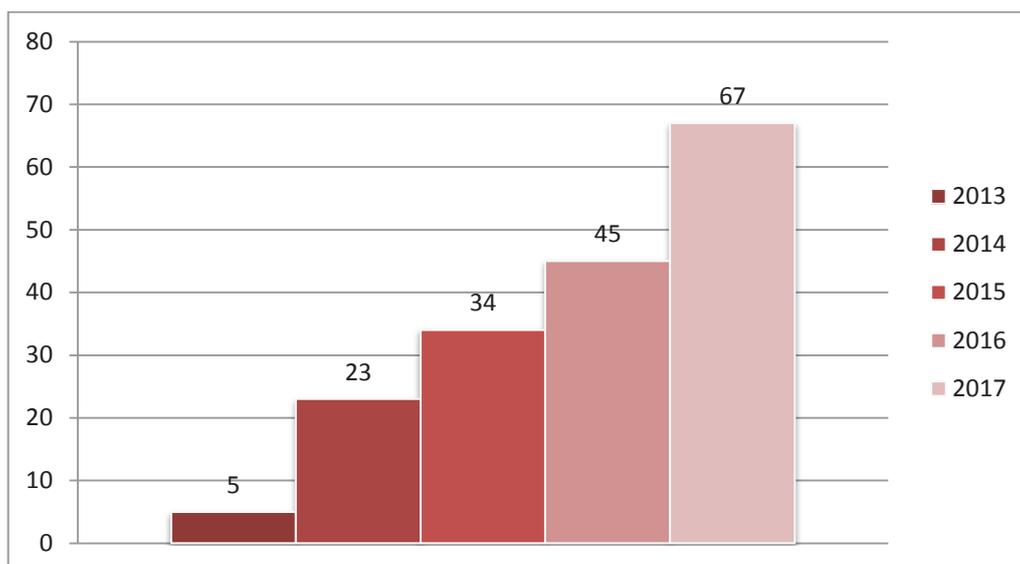
Táboa 13. Evolución FPD por familias profesionais cursos 2014/2015 – 2017/2018

	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	TOTAL
Imaxe persoal	1	0	0	2	3
Transporte e mantemento de vehículos	4	1	1	2	8
Instalación e mantemento	1	1	1	4	7
Hostalería e turismo	3	3	7	13	26
Administración e xestión	1	0	2	1	4
Comercio e marketing	1	0	1	1	3
Química	0	2	2	2	6
Edificación e obra civil	0	1	1	0	2
Téxtil, confección e pel	0	1	1	2	4
Servicios socioculturais e á comunidade	0	1	0	0	1
Fabricación mecánica	0	1	0	1	2
Industrias alimentarias	0	0	1	1	2
Electricidade e electrónica	0	0	1	1	2
Informática e comunicacións	0	0	1	1	2
Energía e auga	0	0	0	1	1
Agraria	0	0	0	1	1

Fonte: propia

Por outro lado, se facemos una análise dos convenios asinados polas empresas, vemos que a interese por esta modalidade educativa por parte das mesmas vai en aumento xa que, como podemos ver na seguinte táboa, pasamos de cinco convenios no ano 2013 a sesenta e sete no ano 2017.

Gráfico 3. Evolución convenios asinados FPD 2013-2017



Fonte: propia

Por último, se votamos una ollada aos convenios asinados por familias profesionais, como podemos apreciar a seguinte táboa as familias polas que máis se aposta dende o mercado laboral en relación, claramente, a aquelas nas que se oferta formación de FPD son:

- Electricidade e electrónica (28 convenios asinados)
- Edificación e obra civil (23 convenios asinados)
- Hostalería e turismo (22 convenios asinados)
- Instalación e mantemento (19 convenios asinados)
- Fabricación mecánica (15 convenios asinados)
- Administración e xestión (14 convenios asinados)
- Agraria (12 convenios asinados)
- Transporte e mantemento (11 convenios asinados)
- Imaxe persoal (10 convenios asinados)
- Comercio e marketing (10 convenios asinados)

Táboa 14. Evolución Convenios asinados por familias profesionais FPD 2013-2017

	2013	2014	2015	2016	2017
INFORMÁTICA E COMUNICACIÓNS	1	0	0	0	0
TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS	1	0	0	0	10
QUÍMICA	1	0	2	2	1
HOSTALERÍA E TURISMO	2	1	3	6	10
INSTALACIÓN E MANTEMENTO	0	2	1	2	14
ADMINISTRACIÓN E XESTIÓN	0	11	0	2	1

TRANSPORTE E MANTEMENTO DE VEHÍCULOS	0	6	3	1	0
IMAXE PERSOAL	0	1	0	0	9
COMERCIO E MARKETING	0	1	0	7	3
ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	0	10	0	11	7
FABRICACIÓN MECÁNICA	0	0	5	0	10
SERVICIOS SOCIOCULTURAIS E Á COMUNIDADE	0	0	7	0	0
TÉXTIL, CONFECCIÓN E PEL	0	0	1	0	2
EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	0	0	11	12	0
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	0	0	0	1	1
INFORMÁTICA E COMUNICACIÓNS	0	0	0	1	2
ENERXÍA E AUGA	0	0	0	0	1
AGRARIA	0	0	0	0	12

Fonte: propia

Referencias

Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual

ORDEN de 6 de junio de 2014 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos en colaboración con diversas entidades.

ORDEN de 25 de noviembre de 2014 por la que se amplían los proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados por la Orden de 6 de junio de 2014.

ORDEN de 3 de junio de 2015 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos en colaboración con diversas entidades.

ORDEN de 19 de agosto de 2015 por la que se amplían los proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados por la Orden de 3 de junio de 2015.

ORDEN de 6 de junio de 2016 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación

profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos en colaboración con diversas entidades.

ORDEN de 11 de agosto por la que se amplían los proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados por la Orden de 6 de junio de 2016.

ORDE do 13 de xuño de 2017 pola que se autorizan proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades.

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual

Xunta de Galicia. Dirección Xeral de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Convenios en vigor no ámbito da formación profesional dual

Visibilización del rol del tutor/a de empresa en la Formación Profesional Dual: aspectos a considerar

CRISTINA CEINOS SANZ, ELENA FERNÁNDEZ REY Y MIGUEL ANXO NOGUEIRA PÉREZ

Universidad de Santiago de Compostela - España

Introducción

Tras la implantación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970, que supuso la aparición, en el contexto español, de la acción tutorial como parte esencial de los procesos educativos, son diversas las referencias legislativas promulgadas que han favorecido, tanto a nivel estatal como autonómico, la institucionalización de la tutoría, el desarrollo de la función tutorial y su planificación en la totalidad de niveles educativos no universitarios.

En consecuencia, el proceso de regularización de la acción tutorial en la Formación Profesional es también una realidad, destacando, en el contexto autonómico gallego, el Decreto 77/2011 por el que se establece el reglamento orgánico de los Centros Integrados de Formación Profesional y la Orden de 29 de junio, en los que se especifica la finalidad básica de la tutoría como preparar al alumnado para su actividad en un campo profesional, facilitar su adaptación a las modificaciones que puedan producirse en el contexto laboral, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática.

Tras el Real Decreto 1529/2012 se inicia la progresiva implantación de la Formación Profesional dual en el contexto español, por lo que se precisa el establecimiento de ciertas medidas que favorezcan un desarrollo efectivo de dicho modelo de formación, cobrando especial relevancia, por la temática a abordar en el presente trabajo, la acción tutorial en las organizaciones empresariales.

Son diversas las problemáticas y necesidades existentes que obstaculizan el desarrollo de una acción tutorial de calidad en el seno de las instituciones empresariales, por lo que el trabajo que se presenta se centra, en líneas generales, en visibilizar y favorecer el reconocimiento público de la labor llevada a cabo por los tutores/as de empresa. Con dicho propósito y tratando de responder al interrogante ¿cuáles son los principales aspectos a considerar en el desempeño de la acción tutorial en la empresa?, se sintetizan, a partir de la búsqueda documental realizada en diversos buscadores, bases de datos y fondos bibliográficos, las principales ideas y aportaciones para favorecer el desarrollo de una acción tutorial de calidad en el ámbito empresarial.

1. Acción Tutorial: Conceptualización y aproximación a su institucionalización en el contexto educativo español y gallego

Con el propósito de centrar nuestra atención en el tratamiento de la tutoría, es preciso, previamente, hablar del constructo de orientación, el cual, hoy en día, desde una concepción amplia, puede definirse, de acuerdo con Álvarez González y Bisquerra (2012), como un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas a lo largo de su vida, centrado en la totalidad de aspectos inherentes al sujeto, haciendo especial hincapié en la prevención y el desarrollo (personal, social y profesional) y en el que se encuentran implicados los diferentes agentes educativos (tutores/as, orientadores/as y profesorado en general) y sociales (familias, entre otros).

En consecuencia, tomando como referente lo indicado, el proceso de orientación (especialmente, desde la reforma educativa de la LOGSE en España), presenta como principal finalidad contribuir a la formación plena y armónica del alumnado (Martín & Tirado, 1997), permitiendo el desarrollo de una enseñanza individualizada y adecuada a las necesidades educativas de cada estudiante, cobrando especial relevancia en dicho proceso la función tutorial a desenvolver por el profesorado. En este sentido, de acuerdo con Caravaca (2012), la tutoría se define como la actividad orientadora llevada a cabo por el tutor/a con su alumnado y vinculada estrechamente al propio proceso educativo y a la práctica docente.

Complementariamente a la formación integral del alumnado a la que ha de contribuir la labor a realizar por el profesorado tutor, cabe apuntar, de acuerdo con Sobrado (2007), aquellas metas propias también de dicha labor y que se concretan del siguiente modo:

- Adecuar el currículum y el contexto escolar a las necesidades de cada educando.
- Prevenir dificultades de aprendizaje, dotando de forma equilibrada al alumnado con las estrategias, técnicas y hábitos adecuados.
- Asesorar y formar en materia de toma de decisiones.
- Favorecer la comunicación y la interrelación respecto a los demás miembros de la comunidad escolar.

Con la Ley General de Educación de 1970 surge, por vez primera en España, la acción tutorial como parte esencial e indisoluble de los procesos educativos, por lo que en aquel momento fue considerada como una competencia a asumir por todo el profesorado, especialmente, por el tutor/a. De este modo, se introduce la acción tutorial en el sistema educativo, a pesar de que el resultado obtenido no fue el esperado, puesto que se caracterizó por su escasa presencia en los procesos educativos (Grañeras & Parras, 2009).

Con la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en 1990, la orientación y la acción tutorial asumieron un importante valor en el sistema educativo no universitario, contemplándose como un factor de calidad en la educación, al tiempo que reconocía, entre otros aspectos, la función tutorial como parte de la función docente y contemplaba el Plan de Acción Tutorial (PAT) como un documento marco diseñado colaborativamente para organizar y sistematizar las actividades tutoriales en los centros educativos.

En el año 2006, con la Ley Orgánica de Educación (LOE), se conservan los tres niveles que conforman el actual sistema de orientación, ya implantados con la normativa anterior (Acción Tutorial, Departamento de Orientación y Equipos de Sector), al tiempo que la tutoría se entendió como aquel proceso continuo y de carácter preventivo concebido no como un conjunto de actuaciones remediales destinadas a ofrecer soluciones a problemas puntuales, sino como aquéllas planificadas con el propósito de dar respuesta a las necesidades detectadas (Caravaca, 2012).

En 2013, con la promulgación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), se estableció que la acción tutorial debía orientar el proceso educativo individual y colectivo del alumnado en el conjunto de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, otorgando a la tutoría y a la orientación educativa y profesional especial consideración en los Ciclos Formativos (González Benito & Vélaz de Medrano, 2014).

Además de los aspectos normativos comentados hasta el momento, es preciso, como consecuencia de la transferencia de competencias educativas a las Comunidades Autónomas, conocer específicamente el sistema de orientación en Galicia.

En dicho contexto, el Decreto 324/1996 del 26 de julio de 1996, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (IES), menciona la tutoría y la orientación como funciones docentes, recogiendo, en su artículo 59, las funciones del profesor tutor/a. Dos años más tarde, el Decreto 120/1998 y la Orden de 24 de julio regulan, con modificaciones puntuales de acuerdo con la nueva legislación vigente, la orientación educativa y profesional, destacando la creación de los Departamentos de Orientación, la integración en estos de los tutores/as de cada uno de los ámbitos curriculares, así como la creación de los Equipos de Orientación Específicos.

Con posterioridad, el Decreto 133/2007 de 5 de julio de 2007, regulador de la Educación Secundaria Obligatoria en Galicia, dedica el artículo 20 de forma específica a la tutoría y orientación, recogiendo, a un tiempo, la especificación de una hora lectiva de tutoría

semanal en dicha etapa educativa. Complementariamente, cabe apuntar que, a partir de la LOE, son diversas las circulares publicadas que establecieron determinadas líneas de actuación en relación a la tutoría.

En lo que respecta específicamente a la Formación Profesional, cabe apuntar que a partir del Decreto 77/2011 y de la Orden de 29 de julio, en el contexto autonómico gallego, comienza la regulación de la acción tutorial (Centros Integrados), haciendo referencia expresa al PAT como aquel documento programático destinado a organizar las acciones necesarias de preparación del alumnado para su actividad en un campo profesional, para facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que puedan producirse durante la vida, así como para contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática. Cabe apuntar que, a pesar de que dichas referencias regulan la acción tutorial en la Formación Profesional, el Decreto 324/1996, en el punto 2 de su artículo 59, establecía las principales funciones a desempeñar por el profesorado tutor en estos estudios respecto al módulo de Formación en Centros de Trabajo.

Cuadro 1. Funciones del profesor tutor/a en Formación Profesional. Galicia.

- Elaborar el programa formativo del módulo en colaboración con el responsable designado para estos efectos por el centro de trabajo.
- Evaluar el módulo, teniendo en cuenta el informe del responsable designado por parte del centro de trabajo sobre las actividades realizadas por los alumnos/as durante el período de estancia en ese centro.
- Mantener contactos periódicos con el responsable designado por el centro de trabajo con el fin de contribuir a que el programa de formación se ajuste a la cualificación que se pretende.
- Atender en el centro educativo los problemas de aprendizaje que presente su grupo de alumnos/as y valorar de modo continuado las actividades correspondientes al programa de formación.
- Informar sobre las peticiones de validaciones o exenciones formuladas por el alumnado del ciclo formativo.
- Tramitar para su grupo de alumnos/as la documentación relativa a la formación en centros de trabajo.
- Ayudar al departamento en la identificación de la necesidad de colaboración de expertos, así como en el calendario de intervención.
- Proponer, para su aprobación por el Consejo Escolar, la distribución de la asignación económica destinada a estas enseñanzas.
- Informar a la dirección del centro de todo lo referente al ciclo formativo.
- Redactar la memoria final de curso, que será incluida en la memoria del centro.

Fuente: Decreto 324/1996, de 26 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (Diario Oficial de Galicia, de 9 de agosto de 1996).

Tras la LOMCE, llegaría con la Orden de 5 de agosto de 2014 la regulación de la Formación Profesional Básica en el contexto gallego, recogiendo, en su artículo 6, como finalidad básica de la tutoría y la orientación guiar al alumnado en su transición al mundo laboral o académico, así como el desarrollo de planes de acogida en los centros, al tiempo que establecía al menos una hora lectiva semanal de tutoría. En lo que respecta a las funciones tutoriales del profesorado tutor/a se remite a las reguladas en el artículo 59.1 del Decreto 324/1996.

En consecuencia, tomando como referente el recorrido realizado, se está en condiciones de reconocer la institucionalización de la tutoría, el desarrollo de la función tutorial y su planificación en la totalidad de niveles educativos no universitarios, incluida la Formación Profesional.

2. Presencia de la Tutoría en la Formación Profesional Dual

Según Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, entre otros cometidos, se establecen las bases para llevar a cabo una progresiva implantación de la Formación Profesional dual en el contexto español, entendiéndola, de acuerdo con su artículo 2, como el conjunto de acciones e iniciativas formativas mixtas de empleo y formación, cuya finalidad básica se centra en la cualificación profesional de los trabajadores, combinando, para ello, los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto en la empresa como en el centro de formación.

Con la implantación de esta medida, complementariamente a la mejora de la formación de los jóvenes y su posterior inserción laboral, se pretende avanzar hacia una formación profesional en la que exista mayor colaboración de las empresas, promoviendo, por tanto, una participación más activa de éstas en el proceso formativo del alumnado. En otras palabras, se trata de que la empresa y el centro de Formación Profesional estrechen vínculos, aúnen esfuerzos y contribuyan a favorecer una mayor inserción laboral del alumnado durante su período formativo.

En base a lo expuesto y tomando en consideración diversos referentes legislativos previos, la colaboración y participación de las empresas en el desarrollo del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, de acuerdo con los artículos 6 y 11.3 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, consistía en el desempeño de un papel activo en la formación del alumnado en los centros de trabajo, siendo necesario el establecimiento de mecanismos adecuados para favorecer la realización de acciones formativas financiadas con fondos públicos en centros o directamente por empresas. Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 42.2, preveía

que el currículo de las enseñanzas de Formación Profesional debía incluir una fase de formación práctica en los centros de trabajo.

Para favorecer la implantación y desarrollo de la Formación Profesional dual en nuestro contexto, en cualquiera de las modalidades existentes (formación exclusiva en centro formativo; con participación de la empresa; en empresa autorizada o acreditada y en centro de formación; compartida entre el centro formativo y la empresa; o exclusiva en la empresa), se precisa el establecimiento de una serie de medidas que favorezcan su desarrollo efectivo.

Por su relevancia con la temática a abordar en el presente trabajo, cabe hacer especial mención a la actividad formativa inherente al contrato para la formación y el aprendizaje, que presenta como objetivo contribuir a la cualificación profesional de las personas trabajadoras en un régimen de alternancia con la actividad laboral retribuida en un centro empresarial, favoreciendo, en consecuencia, la obtención de un título de formación profesional de grado medio o superior, de un certificado de profesionalidad o, en su caso, de una certificación académica o acreditación parcial acumulable.

De este modo, entre los diferentes aspectos formativos que ha de presentar el contrato para la formación y el aprendizaje, según el Real Decreto 1529/2012, en su artículo 20, se hace referencia explícita a las tutorías. Destaca, por un lado, la existencia de un tutor/a en el centro formativo, responsable de la programación y seguimiento de la formación, así como de la coordinación de la evaluación, desempeñando, a un tiempo, la función de interlocutor con la empresa para el desarrollo de la actividad formativa y laboral establecida en el contrato. Por otra parte, se menciona la existencia de otra persona en la empresa encargada de realizar la tutoría en dicho contexto, quien será la que asuma la responsabilidad y tutela del desarrollo de la acción tutorial en dicha institución, y que deberá poseer la cualificación o experiencia profesional adecuada, sin especificar los criterios y competencias necesarias para el correcto desempeño de dicha labor.

Tomando en consideración los requisitos exigidos a nivel legislativo para desempeñar la función tutorial en la empresa (cualificación o experiencia profesional adecuada), cabe apuntar la indefinición de ciertos requisitos mínimos, que ayudarían a delimitar la cualificación o experiencia profesional idónea, ya que el éxito del modelo dual de formación profesional depende, en gran medida, del desarrollo de una actividad tutorial de calidad en la empresa.

3. Importancia de la acción tutorial en la empresa y visibilización de la figura del tutor/a

El proceso de implantación y desarrollo de la Formación Profesional dual en España requiere de ciertas exigencias, existiendo, de acuerdo con algunos estudios centrados en

valorar dicho modelo de formación (Alianza para la Formación Profesional Dual, 2015, 2016; Echeverría, 2016), determinadas lagunas susceptibles de reflexión y mejora, como es el papel y el rol a desempeñar por el tutor/a de empresa, puesto que, entre otros aspectos, el logro de un sistema de Formación Profesional dual de calidad precisa de profesionales cualificados que favorezcan el desarrollo adecuado de la actividad tutorial.

Resulta fundamental, al igual que ha sucedido en otros países centroeuropeos (por ejemplo, Alemania), definir cuáles son las funciones a desarrollar por esta figura y concienciar a las organizaciones empresariales de la importancia y prestigio del tutor/a en la empresa con el propósito de disponer, de este modo, de los mejores profesionales para el desarrollo y puesta en práctica de la función tutorial, así como para apoyar y favorecer su cualificación a través de procesos formativos adaptados.

Son varios los aspectos a considerar de cara a favorecer dicho cometido, considerando prioritario identificar, en primera instancia, las funciones a desarrollar por este perfil. En este sentido, de acuerdo con el Real Decreto 1529/2012 que no recoge ninguna especificación sobre las funciones y tareas concretas a realizar, pero señala, en exclusividad, responsabilidades generales como el seguimiento del acuerdo para la acción formativa y el establecimiento de comunicaciones con el centro de formación, conviene concretar las principales funciones de carácter específico a desarrollar (Alianza para la Formación Profesional, 2016; Generalitat de Catalunya, 2014):

- Comprender el proyecto de Formación Profesional dual a realizar e informar y asesorar sobre el mismo de cara a favorecer su desarrollo.
- Conocer los derechos, deberes y obligaciones de los diferentes agentes implicados en el proyecto establecido, así como velar por el cumplimiento de los mismos.
- Diseñar y ejecutar un plan de acogida e integración del estudiante en la empresa.
- Favorecer la integración del estudiante en el equipo de trabajo a través del establecimiento de un plan que contribuya a la producción como parte del proceso formativo.
- Generar herramientas y metodologías innovadoras para el desarrollo de la actividad tutorial.
- Realizar el proceso de seguimiento y valoración a través del diseño de instrumentos y del establecimiento de criterios específicos para las tareas a desenvolver.

- Establecer reuniones periódicas y otros canales de comunicación entre la empresa y el centro formativo, en las que se incluya también al alumno/a de cara a llevar a cabo la valoración de la labor realizada.
- Valorar la acción tutorial desempeñada con el propósito de formular propuestas que contribuyan a la mejora de futuros procesos.

Una vez delimitadas las principales funciones a desarrollar por la figura del tutor/a de empresa, cabe apuntar, en segundo lugar y no por ello menos importante, otros dos aspectos; por un lado, la considerable falta de concienciación por parte de las empresas en lo que respecta a la importancia de realizar una tutoría de calidad, mientras que por el otro destaca la inadecuada formación de las personas que desarrollan este cometido. Estos aspectos junto con la indefinición del rol del tutor/a de empresa, han de ser subsanados ya que, de este modo, se favorecerá el desarrollo de la actividad tutorial.

Centrándonos en la falta de concienciación por parte de las empresas sobre la necesidad de llevar a cabo una tutoría de calidad, lograr el reconocimiento de dicha figura se convierte en imprescindible, siendo preciso que dichas instituciones tomen en consideración, entre otras cuestiones, la preparación que poseen para la tarea concreta a realizar, su motivación hacia el puesto que desempeñan, así como su capacidad de enseñar.

Complementariamente, no debe quedar en el olvido la importancia que ha de concederse a aquellas acciones que han de dirigirse a favorecer el (re)conocimiento interno de la figura del tutor/a en la propia empresa y de la actividad realizada por estos (identificación de tutores/as, difusión de su actividad, establecimiento de ciertos incentivos...) así como la dotación por parte de dichas instituciones de las herramientas y recursos necesarios para ejercer su función bajo parámetros de calidad, aspecto este último que implica, entre otras cuestiones, la liberación de ciertas tareas dentro de la empresa y, en consecuencia, disponer del tiempo necesario y de horas específicas para llevar a cabo la acción tutorial. Este aspecto, en conjunción con el resto de factores mencionados, supondrá que las organizaciones empresariales estén en condiciones de disponer de los mejores profesionales para poner en práctica la labor tutorial.

También es importante prestar especial atención al bagaje competencial requerido a las personas encargadas del desarrollo de la acción tutorial en las empresas, y aunque el Real Decreto 1529/2012 no llega a especificar las competencias necesarias ni el nivel de adquisición de las mismas requerido, la formación de los tutores/as de empresa es un elemento de calidad, por lo que promover el diseño y puesta en práctica de acciones formativas concretas

centradas en abordar los siguientes contenidos tendrá el propósito de subsanar las carencias formativas existentes y, en consecuencia, favorecer la mejora de su cualificación profesional:

- **Formación Profesional Dual:** disposiciones generales, objeto y finalidades, modalidades, destinatarios y centros participantes, así como contrato para la formación y el aprendizaje y aspectos formativos de éste.
- **La Actividad Formativa en la Empresa:** organización de la estancia, el plan de acogida del estudiante y el plan de actividades.
- **La Tutoría en la Empresa:** importancia de la figura del tutor/a, rol, funciones y tareas a desempeñar.
- **Proceso de Seguimiento, Acompañamiento y Valoración:** fases, técnicas, instrumentos y recursos a emplear.
- **Habilidades requeridas en el Perfil Profesional de Tutor/a de Empresa:** capacidad de planificación, de gestión, de innovación, de motivación, de flexibilidad, de responsabilidad, de relación interpersonal, de trabajo en equipo y de resolución de problemas.
- **Actitudes pedagógicas**
- **Competencias comunicativas**

4. Conclusiones

Tras la exposición de las diferentes ideas y reflexiones formuladas a lo largo del presente trabajo, se desprende, en primer lugar, la evolución experimentada en los últimos años en lo que respecta a la institucionalización y concepción de la orientación y de la acción tutorial en el ámbito educativo. En consecuencia, nos encontramos ante una realidad educativa, en la que la tutoría se concibe como la actividad orientadora llevada a cabo por el profesor tutor/a con su alumnado y vinculada estrechamente al propio proceso educativo y a la práctica docente.

La evolución mencionada también ha tenido sus efectos en la Formación Profesional en general, así como en el modelo dual establecido en el contexto español en los últimos años, ya que la acción tutorial ha de guiar al alumnado en sus transiciones académicas o laborales, por lo que la implicación de los tutores/as, tanto formativos como laborales, ha de ser mayor, así como la colaboración y cooperación que ha de establecerse entre ellos.

En este sentido, resulta de vital importancia llevar a cabo acciones que permitan identificar los principales problemas, demandas y necesidades con los que el colectivo de tutores/as se enfrenta en el desarrollo de sus actividades, siendo preciso, por tanto,

intercambiar experiencias, conocimientos y metodologías con el fin de debatir y compartir soluciones.

Tras la revisión documental realizada, se considera relevante hacer hincapié en (re)conocer y visibilizar el rol a desempeñar por el tutor/a de empresa, aún no delimitado de modo específico, por lo que, en líneas generales, es preciso definir el perfil profesional correspondiente, destacando las funciones y tareas a desempeñar, así como la cualificación requerida para un correcto desempeño de las mismas.

Referencias

Alianza para la Formación Profesional Dual [AFPD] (2015). *Alianza para la Formación Profesional Dual*. Barcelona: Fundación Bertelsmann. Recuperado de <http://www.alianzafpdual.es/sobre-nosotros/alianza-fp-dual/>

Alianza para la Formación Profesional Dual [AFPD] (2016). *El espacio del tutor en la Formación Profesional Dual. Informe*. Barcelona: Fundación Bertelsmann. Recuperado de <https://www.fundacionbertelsmann.org/es/home/publicaciones-raiz/publicacion/did/el-espacio-del-tutor-en-la-formacion-profesional-dual/>

Álvarez González, M. & Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: WoltersKluwer.

Caravaca, T. (2012). La función tutorial hoy en día: dificultades y posibilidades. *Publicaciones Didactic.com*, 32, 300-306.

Decreto 324/1996, de 26 de julio de 1996, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, España, 9 de agosto de 1996, núm. 156, pp. 7600-7621.

Decreto 120/1998, de 23 de abril de 1998, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, España, 27 de abril de 1998, núm. 79, pp. 4321-4326.

Decreto 133/2007, de 5 de julio de 2007, por el que se regulan las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, España, 13 de julio de 2007, núm. 136, pp. 12032- 12199.

Decreto 77/2011, de 7 de abril de 2011, por el que se establece el Reglamento orgánico de los Centros Integrados de Formación Profesional competencia de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, España, 10 de mayo de 2011, núm. 90, pp. 8548- 8593.

- Echeverría, B. (32016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314.
- Generalitat de Catalunya (2014). *F.P. Dual a Catalunya. Manual de Suport: orientacions a la tutoria d'empresa*. Barcelona: Department d'Ensenyament. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/empreses-fpdual/Manual-suport-orientacions-tutoria-empresa.pdf>
- González Benito A. M^a. & Vélaz de Medrano, C. (Ed.) (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- Grañeras, M. & Parras, A. (Coords.) (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto de 1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. España, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*. España, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*. España, 20 de junio de 2002, núm. 147, pp. 22437-22442.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. España, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. España, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Martín, E. & Tirado, V. (Coords.) (1997). *La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Orden de 24 de julio de 1998, por la que se establece la organización y funcionamiento de la Orientación Educativa y Profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia regulada por el Decreto 120/1998. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, España, 31 de julio de 1998, núm. 147, pp. 8861- 8870.

Orden de 29 de julio de 2011, por la que se desarrolla el Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los Centros Integrados de Formación Profesional competencia de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, España, 8 de agosto de 2011, núm. 151, pp. 22637- 22650.

Orden de 5 de agosto de 2014, por la que se regulan aspectos específicos para la implantación de las enseñanzas de Formación Profesional Básica en el curso académico 2014/15. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, España, 13 de agosto de 2014, núm. 153, pp. 34802-34852.

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional dual. *Boletín Oficial del Estado*. España, 9 de noviembre de 2012, núm. 270, pp. 78348-78365.

Sobrado, L. M. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *XXI, Revista de Educación*, 9, 43-64.

Achegas das tecnoloxías da información e comunicación á orientación profesional

ELENA FERNÁNDEZ REY, CRISTINA CEINOS SANZ E MIGUEL A. NOGUEIRA PÉREZ

Universidade de Santiago de Compostela - España

1. Papel das Tecnoloxías da Información e Comunicación na Orientación Profesional

Os beneficios que levan a aprendizaxe e a orientación ao longo da vida, tanto para os destinatarios como para os profesionais da formación e da orientación, poden verse multiplicados cando se empregan de maneira adecuada as Tecnoloxías da Información e Comunicación -TIC- (CEDEFOP, 2008).

Para os primeiros, destacan como consecuencias positivas a posibilidade de ter un acceso máis fácil a uns servizos formativos e orientadores integrados, facilmente identificables e que cumbran cunhas garantías de calidade.

Aos profesionais facilitaralles oportunidades para compartir coñecementos e aprendizaxes, para intercambiar informacións e experiencias de boas prácticas desde un enfoque de formación colaborativa, na que sexa posible a elaboración conxunta de proxectos. Ademais pode fomentar o uso eficiente dos recursos dispoñibles.

Para cumprir coa función de mediación dos servizos de orientación profesional as fontes de información e os instrumentos de diagnóstico baseados nas TIC e na Internet abren novas vías para mellorar o seu alcance e o seu nivel de calidade.

No contexto europeo están en marcha diferentes iniciativas de orientación profesional en Internet accesibles a todos os cidadás. Por exemplo, *Euroguidance*, a rede que engloba sesenta e cinco centros nacionais de recursos para a orientación profesional en trinta e dous países e que ofrece apoio aos orientadores no fomento da mobilidade e na difusión da dimensión europea na educación e a formación; o portal da mobilidade profesional de EURES (*EUROpean Employment Services*), que facilita información sobre ofertas e demandas de emprego, evolución do mercado de traballo e condicións laborais e de vida nos países da Unión Europea; ou a *European Lifelong Guidance Policy Network* (ELGPN), que ten como obxectivo principal dinamizar as políticas de orientación ao longo da vida a través de catro áreas prioritarias: a adquisición permanente das habilidades de xestión da carreira persoal, formativa e profesional; o acceso aos servizos de orientación; os sistemas de garantía de calidade nestes servizos; e a coordinación e a cooperación entre os sistemas de orientación

nacionais, rexionais e locais.

Estes servizos supranacionais deben complementarse cunha oferta local e accesible, de maneira especial, para grupos ou colectivos específicos (mozos e mozas en busca do primeiro traballo, demandantes de emprego de longa duración...)

As TIC son ferramentas relevantes na orientación profesional, complementarias a outros recursos ou estratexias. Non substitúen o papel dos profesionais da orientación, pero axudan ao desenvolvemento de procesos de auto-orientación, nos que os profesionais asumen unha función de guía.

No seguinte apartado destácanse tanto as limitacións para a inclusión das TIC no campo do desenvolvemento da carreira, como os beneficios que a súa integración pode proporcionar.

2. Limitacións e beneficios da integración das TIC na Orientación Profesional

As potencialidades das TIC na orientación profesional dependerán de tres criterios (Sobrado, Ceinos & García, 2012): os obxectivos que se formulen para a acción orientadora; a dispoñibilidade de recursos e os destinatarios implicados. En función deles, na táboa 1 preséntanse os principais beneficios que se conseguen coa integración das TIC no ámbito da orientación profesional.

Táboa 1. Beneficios da integración das TIC na orientación profesional

Dimensión da orientación profesional	Beneficios
Función	Información Comunicación Asesoramento Xestión
Destinatarios	Motivación Satisfacción de necesidades
Servizos	Mellora do funcionamento Incremento da calidade
Enfoques	Orientación a distancia e-orientación

Fonte: Elaborado a partir de Ceinos (2008); Pantoja (2004); Sobrado & Ceinos (2011)

E na táboa 2 recóllense as dificultades e as limitacións que poden xurdir na incorporación das TIC á orientación profesional.

Táboa 2. Limitacións da integración das TIC na orientación profesional

Dimensión da orientación profesional	Limitacións
Nivel persoal	Illamento Individualidade

Finalidade	Predominio do acceso á información Privilexio da información fronte a comunicación
Recursos	Descoñecemento por parte dos profesionais das súas potencialidades Aparición de novas desigualdades: brecha dixital Falta de infraestruturas
Nivel formativo dos profesionais	Baixo nivel de formación Necesidade de desenvolver competencias específicas Falta de experiencia profesional

Fonte: Elaborado a partir de Ceinos (2008); Pantoja (2004); Santana (2010); Sobrado & Ceinos (2011)

Con carácter xeral os servizos de orientación profesional deberían ter en conta, segundo Venable (2010), os seguintes aspectos para que o proceso de incorporación das tecnoloxías teña unha garantía de éxito:

- a. Obrigación ética por parte dos profesionais (cumprimento dos principios básicos de privacidade e confidencialidade).
- b. Aceptación dos cambios que implica o seu uso.
- c. Necesidade de dispor dun plan de formación en competencias tecnolóxicas para profesionais e, tamén, para destinatarios.
- d. Planificación a longo prazo.
- e. Partir da valoración das necesidades dos usuarios e do servizo para unha toma de decisións adecuada.
- f. Enfoque de orientación combinado: interacción persoal-emprego de recursos tecnolóxicos.
- g. Axuda técnica en cuestións administrativas e de infraestruturas.

3. Posibilidades de emprego das TIC na Orientación Profesional

Diferéncianse tres niveis de uso das TIC en orientación: recurso, medio e desenvolvemento de materiais.

A utilización das TIC como recurso no marco da relación directa do profesional co destinatario mentres o axuda, traballando ambos coas mesmas ferramentas (por exemplo, bases de datos); ou ofrecéndolle un recurso específico para usar de maneira autónoma (por exemplo, unha páxina web).

A utilización das TIC como medio enfócase, principalmente, na comunicación co destinatario a través dunha ferramenta concreta (e-mail, foro ou chat).

A terceira opción implica o desenvolvemento de materiais de orientación baseados nas tecnoloxías, como a elaboración de itinerarios de auto-orientación na web ou a creación de software específico para desenvolver un proceso orientador.

Na grande maioría das funcións fundamentais da orientación (diagnóstico; información e formación; axuda e consello; consulta; organización e planificación; avaliación e investigación) poderíanse utilizar recursos tecnolóxicos aínda que son as tarefas orientadoras que precisen acceder, almacenar, tratar e difundir informacións ou establecer unha interacción persoal ou grupal as prioritarias no emprego das TIC.

Na táboa 3 expónse unha relación de exemplos de posibilidades de emprego das TIC para desenvolver as funcións fundamentais da orientación profesional.

Táboa 3. Posibilidades de emprego das TIC na orientación profesional

Función	Posibilidades	Recursos TIC
Información	Facilidade de acceso, selección, arquivo ou difusión de información e materiais Simplificación de tarefas de busca Diversidade de contidos Redución de tempos e costes	Portais web Blogs Chats Foros web de orientación profesional
Medio de comunicación	Establecemento de comunicacións (sincrónicas e asincrónicas)	Correo electrónico Listas de discusión Videoconferencia
Avaliación e diagnóstico	Aplicación e/ou corrección de probas estandarizadas Observacións Entrevistas	Software específico Aplicación <i>online</i> Cámara dixital Teléfono móbil CV 2.0 e Vídeo CV
Asesoramento, orientación e consulta	Actividades de orientación profesional a distancia e-orientación	Correo electrónico Chat Videoconferencia Preguntas frecuentes
Formación e investigación	Formación <i>online</i> Acceso a materiais e recursos Buscas bibliográficas especializadas Difusión e comunicación de resultados de investigacións	Espazos web dedicados á formación Comunidades virtuais a través de redes sociais Redifusión web Revistas electrónicas Listas de distribución Buscadores ou directorios web especializados

Fonte: Elaboración propia

Tanto os profesionais, como os destinatarios da orientación, perciben as tecnoloxías como viables para traballar a planificación da carreira en dimensións como o autoconhecimento, o coñecemento do mundo do traballo, a conciencia da necesidade de planificar e a toma de decisións sobre a carreira (Harris-Bowlsbey e Sampson, 2005).

Tamén é importante destacar que na integración das TIC nos procesos orientadores a dimensión ética ten un peso significativo. Non é suficiente con saber sobre tecnoloxías e saber como empregalas na orientación profesional, senón que ademais hai que coñecer como analízalas eticamente (Cortés, 2006), xa que o seu uso posúe connotacións valorativas en si mesmas e, ao mesmo tempo, estes medios son transmisores e mediadores de contidos de carácter axiolóxico.

O seu emprego crítico e reflexivo na orientación profesional é preciso para garantir actitudes éticas adecuadas por parte dos seus profesionais como a confidencialidade, a seguridade, a responsabilidade ou o respecto pola propiedade intelectual, entre outras.

Conclusións

A incorporación das TIC no campo da orientación profesional debe percibirse polos seus profesionais e polos destinatarios como unha posibilidade de desenvolver procesos de orientación cunha maior accesibilidade e eficacia si se fundamentan nas súas necesidades, nos obxectivos cos que se planifiquen as accións orientadoras e nos recursos dispoñibles.

Para lograr que esa integración tecnolóxica resulte adecuada deberán terse en conta tanto as súas potencialidades como as súas limitacións.

Progresivamente, vanse incorporando as tecnoloxías ao cumprimento de diversas funcións orientadoras, máis alá das de información e comunicación, como por exemplo, nas de avaliación, asesoramento ou investigación e formación.

E tamén amplíase a variedade de recursos tecnolóxicos que se empregan, incorporando novidades como as redes sociais ou o vídeo CV a outros máis habituais, como o correo electrónico ou os blogs.

Referencias

- CEDEFOP (2008). *Establishing and developing national lifelong guidance policy forums. A manual for policy-makers and stakeholders*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Ceinos, C. (2008). *Diagnóstico de las competencias de los orientadores laborales en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación* (Tesis doctoral). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio da Universidade de Santiago de Compostela.
- Cortés, P. A. (2006). Un análisis de la Orientación Profesional desde la Tecnoética Educativa. *REOP*, 17(2), 181-193.

- Harris-Bowlsbey, J., e Sampson, J. P. (2005). Use of Technology in Delivering Career Services Worldwide. *The Career Development Quarterly*, 54, 48-56.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información: Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Santana, L. E. (2010). La aplicación de las nuevas tecnologías al campo de la orientación profesional. En C. S. González González (dir.) *Nuevas tendencias en TIC y Educación. Volumen I* (pp. 57-70) [versión eBook en PDF]. Recuperado de <http://www.bubok.es/downloads/>
- Sobrado, L. M. e Ceinos, C. (2011). *Tecnologías de la Información y Comunicación. Uso en Orientación Profesional y en la Formación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrado, L. M., Ceinos, C. e García, R. (2012). Utilización de las TIC en orientación profesional: Experiencias innovadoras. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9(23), 2-10.
- Venable, M. A. (2010). Using Technology to Deliver Career Development Services: Supporting Today's Students in Higher Education. *The Career Development Quarterly*, 59, 87-96.
- Watts, A. G. (2002). *First Evaluation report of the Project ICT Skills*. Manuscrito inédito.

As mudanças curriculares no ensino de matemática de escolas brasileiras

ÉRICA CZIGEL, ELISANGELA PAVANELO, FABIANE MONDINI

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Brasil

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular apresenta-se como uma proposta curricular à nível nacional, elaborada pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), e com o Plano Nacional da Educação (2014), com o intuito de proporcionar avanços na Educação Brasileira (BRASIL, 2015).

Com o objetivo de organizar o Ensino Básico brasileiro, que compreende o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, buscou-se envolver as mais diversas necessidades sociais e específicas de cada indivíduo, de modo a desenvolver suas qualidades e os conhecimentos básicos, e que possam, de acordo com o documento, promover o convívio afetivo e social, o caráter social, afetivo, desportivo e cultural, o cuidado com os ambientes naturais e os de vivência social e profissional, as linguagens do corpo, da fala, da escrita, das artes, da matemática, das ciências humanas e da natureza, assim como informar e se informar por meio dos vários recursos de comunicação e informação; a localização de espaços vida e de origem, em escala local, regional, continental e global, assim como cotejar as características econômicas e culturais regionais e brasileiras com as do conjunto das demais nações, vivências, individuais e coletivas, em práticas corporais e intelectuais nas artes, em letras, em ciências humanas, em ciência da natureza e em matemática, em situações significativas que promovam a descoberta de preferências e interesses, o questionamento livre, estimulando formação e encantamento pela cultura[...] (BRASIL, 2015, p.7 e p.8)

Para a elaboração do documento, foi criado um portal online, intitulado Portal da Base, que proporcionava a participação da sociedade na elaboração do mesmo, com canais de participação de instituições, de profissionais de várias áreas, e da sociedade em geral, onde poderiam opinar e debater sobre a construção da base nacional comum. Dispunha também de um Comitê de Assesores, e da colaboração do Distrito Federal e dos municípios. Ao Comitê foi atribuída a tarefa de realizar uma prévia do documento que seria apresentada

ao público até março de 2016 pela Secretária da Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). (BNCC,2015)

Foram realizadas também consultas públicas em todas as regiões do país, reuniões, debates e seminários em instituições de ensino, sindicatos e em variados outros lugares, e por fim após inúmeras discussões e análises foi construída a segunda versão da “Base Nacional Comum Curricular”.

O documento é organizado de acordo com as etapas do ensino básico (Ensino Infantil, Fundamental e Médio), ele apresenta em cada área de conhecimento, sendo essas denominadas por Área de Linguagens, Área de Ciências da Natureza, Área de Ciências Humanas, Área de Ensino Religioso e Área de Matemática que será o alvo da pesquisa, os conteúdos a serem explorados. (BNCC, 2015)

A nossa pesquisa está voltada para a Área de Matemática no Ensino Fundamental, portanto nesse texto focamos os estudos a fim de compreender a atual organização da Matemática que consta na BNCC.

2. Metodologia

Esse texto apresenta os resultados de pesquisa qualitativa⁶², desenvolvida na abordagem fenomenológica, ou seja, expõe a “qualidade percebida pelo sujeito” no caminho da investigação. A pesquisa nessa abordagem, não parte de quadros ou categorias pré-determinadas para analisar o fenômeno investigado, mas interpreta o que se mostra ao olhar atento do pesquisador.

Não se tem, a priori, um quadro de categorias de como se deve interpretar o relatado, mas há que se ficar atento ao rigor para não se cair prisioneiro do “achismo”, pontificando-se sobre o que ali está dito a partir de visões particulares, quer sejam do próprio investigador, quer sejam de autores estudados (BICUDO, 2012, p.17).

Segundo Bicudo (2012, p.20) pesquisar é “perseguir uma interrogação em diferentes perspectivas, de maneira que a ela podemos voltar uma vez e outra ainda e mais outra [...]”. Na pesquisa que desenvolvemos, cujo foco foi o estudo da organização dada Matemática do Ensino Fundamental, pela BNCC, partimos da leitura atenta do documento, guiadas pela pergunta “o que o texto (nesse caso a BNCC) diz? ” para responder a interrogação norteadora da pesquisa: “O que diz a BNCC da Ciência Matemática?”.

⁶² “Como o próprio nome já indica, trabalha-se com a qualidade” (BICUDO, 2012, p.17) do que está sendo investigado.

A interrogação se comporta como se fosse um pano de fundo onde as perguntas do pesquisador encontram seu solo, fazendo sentido. A interrogação é diferente da pergunta, que indaga, solicitando esclarecimentos e explicitações; do problema, que explicita a pergunta, problematizando uma situação de maneira mais discursiva (BICUDO, 2012, p.20).

Por se tratar da análise de um documento historicamente situado, optamos por analisar hermeneuticamente o texto para a constituição dos dados, partindo da leitura do documento e buscando por

articulações efetuadas no próprio movimento de investigar. Interrogações que interrogam núcleos genéticos de constituição de ideias e conceitos científicos, por exemplo, solicitam um olhar atento à historicidade dessa constituição, o que já envolve concepção de história e possibilidades de trabalhar-se nessa dimensão da realidade humana, assumindo-se postura fenomenológica (BICUDO, 2012, p.24).

Esses modos de analisar e interpretar a legislação permite que avancemos em compreensões para além das informações trazidas pelas leituras primeiras da proposta.

Com o texto da lei destacamos, em cada texto, os trechos que, em nossa perspectiva, responde a interrogação norteadora desse trabalho. Os trechos são destacados “espontaneamente quando o pesquisador assume a atitude de estudioso da área de seu inquérito” (BICUDO, 2011, p.57). Esses trechos destacados possibilitam a abertura de significados possíveis na perspectiva da interrogação norteadora; nós os denominamos de ‘Unidades de Significados’, por serem significativas ao pesquisador que tem como pano de fundo a totalidade de onde elas foram destacadas, ou seja, o pesquisador está situado no solo da intersecção de sua historicidade pessoal e do tema investigado. Para expor esse movimento elaboramos um quadro para da lei estudada (MONDINI 2013, p.34).

O resultado desse movimento de análise, ou seja, a metacompreensão da pesquisa, é o que apresentamos na continuidade desse texto.

3. A Organização da Matemática no Ensino Fundamental Segundo a BNCC²

A tabela a seguir expõe a interpretação hermenêutica que realizamos a partir da

leitura da BNCC. Para apresentar os dados organizamos a tabela⁶³ em três colunas: na primeira coluna estão as unidades significativas, ou seja, os trechos da BNCC destacados, que de acordo com a interpretação dos pesquisadores, respondem a interrogação norteadora do trabalho. Na segunda coluna expomos as interpretações iniciais das unidades de significado, buscando compreender o que elas dizem a partir do estudo de dicionários e outros autores. Na terceira coluna estão as asserções interpretativas, escritas na linguagem do pesquisador. Na continuidade do texto apresentamos nossa compreensão do investigado.

Tabela 01: Análise da BNCC

UNIDADES SIGNIFICATIVAS	INTERPRETAÇÕES INICIAIS	ASSERÇÕES NA LINGUAGEM DO PESQUISADOR
A Matemática pode ser vista como uma fonte de modelos para os fenômenos que nos cercam.	Matemática , ciência que estuda objetos abstratos (números, figuras, funções) e as relações existentes entre eles, procedendo por método dedutivo; ensino dos processos, operações e propriedades matemáticas (HOUAISS, 2001, p.1867)	Um tipo de conhecimento necessário para compreensão do universo vasto que compreende os números.
A Matemática ao ser apresentada ao estudante	Relevância social e cultural , em todos os momentos da história e em todas as civilizações, as ideias	A Matemática deve ser apresentada ao estudante, de modo que o ajude a compreender a sociedade e a
evidencie sua relevância social e cultural e seu papel no desenvolvimento histórico da ciência.	matemáticas estão presentes em todas as formas de fazer e de saber (D'AMBROSIO, 1999, p.1)	cultura em que ele vive.
A Matemática, no currículo da escola, deveria constituir, juntamente com a área de Linguagens, sobretudo a Língua Materna , um recurso imprescindível para a construção e a expressão de argumentos convincentes e para o enfrentamento de situações-problema.	Língua materna , a língua oral assume uma importância fundamental também no ensino da Matemática, e como a escrita matemática não comporta a oralidade, esta deve ser emprestada da Língua Materna (MACHADO, 1989, p.165)	Apesar de tratadas muitas vezes separadamente, a Língua Materna e a Matemática deveriam desenvolver um papel em conjunto na Educação, tendo por parâmetro a correlação da função que as duas desempenham na formação escolar.

⁶³ Apresentamos nessa tabela apenas parte da análise de dados da pesquisa, devido ao limite de páginas.

<p>A Matemática do Ensino Médio deve priorizar conceitos e procedimentos que possibilitem o estabelecimento de conexões tanto entre diversas ideias matemáticas, como com outras áreas do conhecimento, atentando para suas aplicações sociais.</p>	<p>Priorizar, dar prioridade a; enfrentar em primeiro lugar e com mais empenho (HOUAISS, 2001, p. 2300)</p>	<p>A Matemática do Ensino Médio deve ser trabalhada a partir de metodologias e conceitos que possibilitem um vínculo entre ela e as demais ciências, necessários para a formação do aluno, de modo que isso influencie não só na sua formação acadêmica, mas também na sua formação social.</p>
<p>Os Objetos Matemáticos são entes abstratos que somente podem ser acessados por meio de suas representações.</p>	<p>Objetos Matemáticos: Objetos matemáticos são objetos não reais e não concretos em oposição aos objetos reais (físicos ou mentais), são objetos abstratos (SILVA, 2007, p.54)</p>	<p>Os objetos matemáticos são abstratos, ou seja, são retratados por meio de ideias construídas logicamente.</p>
<p>No caso da Matemática, um mesmo objeto pode ser representado de diferentes maneiras e uma mesma representação pode ser associada a diferentes objetos.</p>	<p>Representação: ideia ou imagem que concebemos do mundo ou de alguma coisa (HOUAISS, 2001, p. 2432)</p>	<p>Segundo Ponte (2008, p.1) e Velez; as representações matemáticas têm um papel significativo nos currículos matemáticos, influenciam o pensamento do aluno uma vez que representam objetos abstratos, facilitando o entendimento do mesmo.</p>
<p>Um currículo, na área da Matemática, dialogando com todas as áreas, precisa garantir o direito à compreensão das ideias abrangentes que articulam</p>	<p>Currículo: Documentos em que se reúnem dados relativos às características pessoais, formação, experiência profissional e/ou trabalhos realizados por um candidato a emprego,</p>	<p>Um currículo na área da Matemática dependerá do ciclo escolar que estará inserido ou até mesmo da região, tem como principal objetivo orientar o professor em sala de aula, com conceitos da disciplina,</p>
<p>conhecimentos específicos; ao desenvolvimento do pensamento analítico e a interpretação de problemas.</p>	<p>atividade de autônomo, cargo específico etc. (HOUAISS, 2001, p. 894)</p>	<p>precisa garantir o direito à compreensão das ideias abrangentes que articulam conhecimentos específicos; ao desenvolvimento do pensamento analítico e a interpretação de problemas.</p>
<p>A Matemática é uma ciência composta por múltiplos conceitos que se relacionam, se complementam e que, muitas vezes, são interdependentes.</p>	<p>Conceitos, compreensão que alguém tem de uma palavra; concepção, ideia. (HOUAISS, 2001, p.783 a 784)</p>	<p>Os conceitos da Matemática são interligados entre si, formando um conjunto de sínteses, ideias, e definições que se acrescentam e as vezes são dependentes.</p>

<p>A Matemática Contemporânea se constitui a partir de elos com outras áreas de conhecimento e com os desafios do desenvolvimento da sociedade.</p>	<p>Matemática Contemporânea, se relaciona com as tendências contemporâneas, essas que por sua vez são dependentes da época atual, “portanto, as tendências parecem não ser algo estático, mas sim dinâmico e complexo”. (CAVALCANTI, s.d, p. 4). Segundo esse autor algumas das tendências referentes ao ensino da Matemática, referem-se as metodologias, métodos e concepções de ensino- aprendizagem.</p>	<p>Tendências surgem de acordo com a necessidade da sociedade em determinado período, pesquisas realizadas em sala de aula e fora dela evidenciando a realidade da educação, são os principais impulsionadores das tendências contemporâneas e devem ser incorporadas em sala de aula.</p>
<p>O eixo da Álgebra, nesta etapa está associado à capacidade de identificar atributos e regras de formação de sequências, uma das primeiras evidências de organização do pensamento.</p>	<p>Álgebra, parte da matemática elementar que generaliza a aritmética, introduzindo variáveis que representam os números; ciência matemática cuja finalidade principal consiste em, simplificando e resolvendo por meio de fórmulas problemas nos quais as grandezas são representadas por símbolos, generalizar os resultados dos mesmos (HOUAISS, 2001, p. 153)</p>	<p>Área da Matemática que é apresentada no Ensino Médio e Fundamental, em equações, polinômios e outras operações matemáticas, adotando letras do alfabeto para a resolução de conteúdos aritméticos.</p>
<p>É nessa etapa, também, que o eixo da Álgebra e Funções ganha densidade, o que contribui não apenas para o raciocínio lógico, mas, principalmente, o poder de desenvolver problemas que dependem de um novo tipo de</p>	<p>Resolução, ação ou efeito de resolver; meio pelo qual se decide um caso duvidoso, uma questão (HOUAISS, 2001, p. 2438)</p>	<p>Modelos de resoluções representam um conjunto de soluções.</p>
<p>compreensão das informações disponíveis para gerar modelos de resolução.</p>		

<p>No processo de elaboração do currículo de Matemática do Ensino Médio, deve-se levar em conta a importância da contextualização, pois os conceitos e procedimentos matemáticos precisam ter significado para o/a estudante, dado que um estudo sem referências, sem vínculo forte com a realidade concreta, dificulta os processos de ensino e aprendizagem.</p>	<p>Processos de ensino aprendizagem, para Freire (2002, p. 13), nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do transformado em educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente do saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.</p>	<p>O papel do professor está conectado ao do aluno. Assim como ensino e aprendizagem são conceitos dependentes, sendo essas por sua vez ações que devem ser tomadas conjuntas, o professor sendo o intermediador do ensino e fazendo parte do processo de aprendizagem e crescimento do educando, e esse no que lhe concerne, expressando e transmitindo esses conhecimentos adquiridos.</p>
<p>Conceitos Matemáticos são instrumentos para a construção de novos conceitos, além de ferramentas para a compreensão e a explicação de fenômenos sociais e da natureza.</p>	<p>Conceitos Matemáticos, definições matemáticas.</p>	<p>Os conceitos Matemáticos atuam como caminhos para o desenvolvimento de novos conceitos, além disso, são instrumentos utilizados para o entendimento de fenômenos sociais e da natureza.</p>
<p>O trabalho com a Matemática no Ensino Médio pode ser enriquecido por meio de propostas pautadas no uso de recursos tecnológicos como instrumentos que visem auxiliar na aprendizagem e na realização de projetos, sem anular o esforço da atividade compreensiva.</p>	<p>Recursos Tecnológicos, Recursos Tecnológicos são, essencialmente, recursos multimídia, isso é, são imagens, gráficos, animação, áudio e textos (UTFPR, s.d, p. 1)</p>	<p>O uso de recursos tecnológicos em sala de aula, como tabletes, lousas digitais, etc, possibilitam uma aula mais dinâmica do que o normal, e facilitam o entendimento do aluno, à vista que se aproximam da realidade, facilitando a visualização do problema, mas apesar de alcançar uma grande quantidade de estudantes, os recursos tecnológicos ainda não são privilégios de todos.</p>
<p>A produção rápida e excessiva de informações na sociedade atual requer um eficiente pensamento analítico para compreender pesquisas de opinião, índices econômicos,</p>	<p>Pensamento analítico consiste em decompor o todo, tanto quanto possível, nas suas partes mais simples que são mais facilmente solucionadas ou explicadas, para, posteriormente agregar essas soluções ou</p>	<p>Na atualidade onde vivemos em um mundo que está em processo constante de globalização, é necessário possuir conhecimentos matemáticos, que possibilitem uma análise básica, seja ela de um gráfico, ou até mesmo</p>
<p>doenças, problemas ambientais, entre outros.</p>	<p>explicações parciais em uma solução ou explicação do todo (CHIAVENATO, 2003, p. 410)</p>	<p>ocorrências corriqueiras</p>

Fonte: Elaboração própria

4. Reflexão da Matemática presente na BNCC

Conforme a BNCC (2016, p.131), a Matemática deve ser apresentada ao estudante de modo que o ajude a compreender a sociedade e a cultura em que ele vive, buscando sempre o envolvimento com a história, afinal, temos um currículo aberto às especificidades regionais, possibilitando que tal sociedade e cultura sejam exploradas e apresentadas profundamente aos estudantes, entretanto, isso deve ser feito de forma que haja um nivelamento do saber com base em um parâmetro nacional, mas sem fugir das peculiaridades e necessidades de cada região brasileira.

A Matemática proposta na BNCC apresenta seus componentes curriculares de forma a visar uma compreensão ampla do mundo social, “a Matemática deve ser vista como um processo em permanente construção”, isto é, ela desenvolve-se simultaneamente com a sociedade, uma vez que é levada a escola com o intuito de desenvolver seu pensamento crítico de modo que seja capaz de resolver problemas e passar por situações onde se faz necessário seu uso.

O estudante deve ser motivado a, em seu percurso escolar, questionar, formular, testar e validar hipóteses, buscar contra exemplos, modelar situações, verificar a adequação da resposta a um problema, desenvolver linguagens, como consequência, construir formas de pensar que o levem a refletir e agir de maneira crítica sobre questões com as quais ele se depara em seu cotidiano. (BNCC, 2016, p. 131)

Intencionando seu ensino à compreensão do mundo atual, abrangendo todas suas áreas, e promovendo também a inserção do estudante no mundo do trabalho, que segundo a BNCC (2016, p.131) “precisa ser sustentada pela capacidade de argumentação, segurança para lidar com problemas e desafios de origens diversas”, o que visa e propicia a interdisciplinaridade que possibilita um vínculo entre a Matemática e as demais ciências.

A BNCC em todo seu contexto, oferece subsídios ao estudante de modo que ele seja capaz de formular e resolver problemas, garantindo que o mesmo desenvolva outras capacidades e entenda a resposta do problema já que compreende a origem do mesmo.

Esse é um momento, portanto, em que o estudante adota uma postura ativa em relação ao próprio processo de construção do conhecimento matemático, direito essencial de suas aprendizagens. Ele desenvolve autonomia para realizar uma leitura crítica do mundo natural e social, que o instrumentaliza para a tomada de posições frente aos problemas sociais e ambientais que

impactam sua vida e a de sua coletividade. (BNCC, 2016, p. 133)

5. Considerações Finais

Esse estudo procurou refletir um pouco sobre a trajetória escolar brasileira evidenciando a história da Matemática, e fazendo uma análise aprofundada dos documentos atuais que organizam o Sistema Escolar Brasileiro, buscando compreender a origem e fundamentações desses textos legais.

Perante a pesquisa realizada vemos que a educação se expandiu e atualmente alcança uma parte considerável da sociedade, não só a população de baixa renda que antes era excluída, mas outras iniciativas como a Educação Inclusiva, a Educação Indígena e os mais diversos projetos que continuam a crescer cada vez com mais força em prol de uma educação igualitária, que constam nas documentações legais que organizam o Sistema Escolar atual, diante do exposto evidenciamos o fato de que o preconceito dentro das escolas está sendo abolido, e dando lugar ao respeito individual que caracteriza as especificidades de cada um, como também as diferenças regionais e culturais de nosso País.

Nesse sentido a BNCC merece destaque, uma vez que é um documento que apresenta uma proposta curricular que atende e respeita as diversidades do país, em particular a BNCC na área de Matemática, apresenta em seus componentes curriculares todas as áreas de conhecimento necessárias para uma boa formação, além do mais exibe em sua elaboração a participação de toda a sociedade civil, o que de fato é um elemento que difere das demais legislações escolares.

A BNCC apesar de ser um dos documentos mais recentes, já estava presente na legislação escolar brasileira desde a década de 80, a ideia de se formular uma base nacional é antiga, com o intuito de promover uma educação articulada, que busque um currículo diferenciado, foi elaborada com o intuito de atender uma das exigências do Plano Nacional de Educação (PNE).

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010, art. 14, p.6)

A Base Nacional Comum Curricular representou um grande avanço na educação escolar brasileira, no sentido de que procura valorizar as necessidades sociais, integrando aos componentes curriculares temas transversais que são pertinentes na formação cidadã em geral, valorizando as diversidades individuais e coletivas, representando um documento completo.

Enfim, a Educação é fundamental quando se trata da evolução da sociedade visto que representa um papel essencial na formação de cada cidadão, quando falamos de educação, estamos tratando de algo que é vivo, que cresce progressivamente, avança gradualmente acompanhando a sociedade, fator esse que tentamos demonstrar no desenvolvimento dessa pesquisa, pois é um dos grandes desafios da educação, "o grande desafio para a educação é pôr em prática hoje o que vai servir para o amanhã." (D'AMBROSIO, 2009, p.80).

Referencias

Bicudo, M. A. V. A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa.

Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v.5,p.15-26,2012. Disponível em:

<<http://mariabicudo.com.br/resources/ARTIGOS/A%20pesquisa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20matem%C3%A1tica%20a%20preval%C3%Aancia%20da%20abordagem%20qualitativa.pdf>>

Brasil. Base Nacional Comum Curricular: Proposta preliminar. 2 versão revista. Ministério da Educação. 2016. Disponível em:

< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>

Brasil. Base Nacional Comum Curricular. 1 versão. Ministério da Educação. 2015. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>

Cavalcanti, J.D.B. As tendências Contemporâneas no Ensino de Matemática e na Pesquisa em

Educação Matemática: questões para o debate. Disponível em:<http://www.uesb.br/mat/semat/seemat2/index_arquivos/mr_d.pdf>at/seemat2/index_arquivos/mr_d.pdf>

Chiavenato, I. Introdução a Teoria Geral da Administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7 ed. rev e atual. Rio de Janeiro, RJ: Editora Elsevier, 2003. Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?id=p1v6UEVixy8C&pg=PA410&dq=pensamento+analitico&hl=ptBR&sa=X&ved=0ahUKEwirxPHY9ZvOAhWBjpAKHSpADUQQ6AEIKDAC#v=onepage&q=pensamento%20analitico&f=false>>

Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Ministério da Educação. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>

D'Ambrosio, U. A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas, org. Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Editora UNESP, São Paulo, 1999; pp. 97-115. Disponível em <http://cattai.mat.br/site/files/ensino/uneb/pfreire/docs/HistoriaDaMatematica/Ubiratan_DAmbrosio_doisTextos.pdf>

D'Ambrosio U. Educação matemática: da teoria à prática. Perspectivas em educação matemática. 17 ed. Papirus Editora, 2009. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/6446447/educacao-matematica-da-teoria-a-pratica-----ubiratan-dambrosio>>

D'Ambrosio U. Sociedade, Cultura, Matemática e seu Ensino. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a08v31n1.pdf>>

Freire, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>

Houaiss A.; Villar M.S. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa; elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

Macedo, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1530 Programa de Pós- graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>>

Machado, N. Matemática e Língua Materna: uma aproximação necessária. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/viewFile/33439/36177>>

Mondini, F. A presença da Álgebra na Legislação Escolar Brasileira. Disponível em:<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102139/mondini_f_dr_

rcla.pdf?sequence=1>

Moreno, J.C. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas do século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/26158/19188>>

Ponte, J.P; Velez, I. A Representação Matemática na Concepção dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório. Disponível em: <<http://cmup.fc.up.pt/cmup/eiem/grupos/documents/11.Ponte%20e%20Velez.pdf>>

Rodrigues et.al. Teorias Pedagógicas Para O Ensino De Matemática. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. João Pessoa – PB, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.41.pdf>

Silva, J.J.da. Filosofias da Matemática. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=GbjVBs_P3hYC&pg=PA54&dq=objeto+s+matem%C3%A1ticos&hl=ptBR&sa=X&ved=0ahUKEwitp_azmJnOAhVFjJAKHcXLDgQQ6AEIHDA#v=onepage&q=objetos%20matem%C3%A1ticos&f=false>

Utfpr. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Recursos Tecnológicos. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/cotedu/recursos-educacionais-digitais/tipos-de-recursos>>

Viana, G. A. Tecnologia Invade a Sala de Aula: veja recursos que auxiliam o ensino. [S.l.:s.n.], 2012. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2012/10/tecnologia-invade-sala-de-aula-veja-recursos-que-auxiliam-o-ensino.html>>

Zanatta, S.C., Neves, M.C.D. Uma Discussão sobre a Implantação Da Bncc: um olhar para o ensino de física. 2016. Trabalho apresentado em: I Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino de Ciências. Campina Grande – PB, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conapesc/trabalhos/TRABALHO_EV058_MD1_SA89_ID1338_05052016100301.pdf>

A importância do Professor de Educação Física no Desenvolvimento Infantil

JEFFERSON MARTINS COSTA, KARINA VIEIRA MARTINS ANTUNES LOPES

Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - Brasil

Introdução

A Educação Infantil é um campo que vem se mostrando muito importante dentro do meio científico, - visto que, atualmente há inúmeras pesquisas relacionadas ao tema desde que passamos a compreender que a criança é um ser humano que possui peculiaridades e singularidades -, é por meio desta primeira etapa que percebemos e entendemos o como o indivíduo estabelece suas relações, seja esta com a sociedade ou com o meio em torno dela. É também nesta fase que a criança começa sua percepção motora, psicológica e intelectual, e por esta razão, é necessário que o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula deva levar em consideração o lúdico atrelado ao pedagógico, mas de forma cautelosa, respeitando-se os limites de cada criança, pois, como apresenta a LDBEN nº 9.394/96 em relação a formação integral do indivíduo, “ a primeira etapa da Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seus cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social” (BRASIL, 1996 – alterada pela Resolução 12.796/2013).

Desta forma, quando falamos de formação integral da criança, estamos nos referindo desde os primórdio do desenvolvimento de seu corpo, como por exemplo, o desenvolvimento motor de um bebê, que para começar a andar, primeiro ele precisa ter domínio de sua cabeça, depois de seus membros superiores, passando pelo tronco, e por último suas pernas e pés, ou seja, a sua linguagem corporal e motora se estabelece a partir do momento que este ser se relaciona e se adapta ao ambiente e, neste caso, é preciso saber interpretar as evoluções de cada etapa e saber quando interferir quando algo não está correspondendo durante o processo, pois, se algo não for bem laborado no início desse desenvolvimento, futuramente, a criança poderá sofrer com lesões ocasionadas daquele período em que o professor não se atentou.

Nós, enquanto pedagogos não possuímos formação específica para nos atentarmos a este observar mais minucioso que o professor de Educação Física possui. As noções da anatomia de nosso corpo são imprescindíveis para que um bom trabalho seja realizado e, diga-se de passagem, na Licenciatura em Pedagogia não se ouve falar dessa disciplina, e tampouco estudá-la.

E, é em detrimento desse bom trabalho a ser realizado que, durante a vivência da disciplina de Estágio Supervisionado nas escolas de Educação Infantil da cidade de Presidente Prudente e, respectivamente, situadas nos bairros Jardim Cobral e Montalvão, pudemos observar que durante as aulas de Educação Física é o próprio professor/ pedagogo que também leciona a mesma, ou seja, executa brincadeiras aleatórias sem planejamento dos benefícios, - sem planejamento, pois nos deparamos com situações em que o professor apenas colocou as crianças no pátio e disse “hoje é sexta-feira, vão gastar energia, vão correr, vão pular...”, e as crianças foram - , e, também dos malefícios que tais entretenimentos podem causar.

Neste sentido, nossa inquietação em relação à falta do profissional de Educação Física para ministrar essas aulas, é que da mesma forma como planejamos as aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, etc. devemos também, preparar, rever, orientar as aulas de Educação Física na Educação Infantil mediante a presença do Professor de Educação física, o qual é o profissional habilitado e qualificado para tal finalidade.

Portanto, nosso objetivo com esse trabalho é fazer com que todos os envolvidos com a área da Educação possam compreender que o Professor de Educação Física é importante em todos os níveis de aprendizagem; apresentar exemplos de Estados que já aderiram a leis que regulamentam o Professor de Educação Física em todos os níveis de ensino.

E para embasar este artigo, utilizaremos alguns exemplos de Estados que já regulamentaram leis que defendem a importância do Professor de Educação Física na Educação Infantil, bem como alguns autores, tais como Almeida (2007), Betti (2009), Freire (1989), entre outros que defendem essa importância.

Desenvolvimento

Sendo a Educação Física uma área cujos conhecimentos são necessários para que se possa construir cidadãos mais completos, mais integrados e conscientes de seu papel na sociedade, ela está inserida como um componente curricular obrigatório a ser frequentado pelos alunos independente de sua raça, cor, etnia e classe social, portanto, quando falamos todos, estamos englobando crianças de 0-5 anos de idade também, como prevê a LDBEN 9.394/96.

Além disso, GALLAHUE (2005), enfatiza que é de extrema relevância para o desenvolvimento integral do indivíduo, que compreendamos os aspectos motor, cognitivo, afetivo-social e sensor, pois um não existe se o outro. Ou seja, por volta dos dois e sete anos, temos a fase de aquisição dos movimentos fundamentais para o desenvolvimento do

indivíduo, isto é, andar, correr, pular, arremessar, receber, chutar, etc. Estes movimentos são a base para que toda aquisição motora posterior também se estabeleça, logo, sem a aprendizagem efetiva desses movimentos, ainda de acordo com o autor, seria difícil e impróprio aprender um esporte, uma dança, ou qualquer outra modalidade composta por movimentos especializados. Neste caso, segundo Freire (1997) a nossa memória de experiência motora acaba refletindo na alfabetização e no raciocínio lógico-matemático, que conforme, LE BOULCH (1988) compromete nossa orientação espacial, temporal, direcional e de lateralidade, os quais são imprescindíveis para a realização da escrita e leitura.

Diante do exposto, durante o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, percebemos que há a disciplina de Educação Física e que ela acontecesse de forma muito banalizada, justamente, por não haver uma formação de qualidade para os professores que a exercem. Não nos referimos aos licenciados em Educação Física,

mas, sim, aos licenciados em Pedagogia, os chamados professores polivalentes e, os quais ministram as aulas de Educação Física na educação infantil e, por não terem um conhecimento adequado acabam por desenvolver essa disciplina sem planejamento prévio, negligenciando alguns aspectos importantes para o desenvolvimento motor do discente.

Desta forma, conforme Kopal (et. al., 2007, p.43) “faz-se necessário que os profissionais estudem, procurem saber o que, por que, e para que os conteúdos devem ser desenvolvidos nas aulas”, pois, ainda de acordo com a autora, “cada criança tem características únicas e diferentes das outras” e, por esta razão, é fundamental o professor ter consciência de todo o processo ensino e aprendizagem para que o desenvolvimento ocorra de forma efetiva.

Além disso, será durante as aulas de Educação física que o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo, afetivo-social, motor e emocional se concretizará por meio das brincadeiras e das vivências em grupo.

Assim como Piaget, Vygotsky, Wallon, Montessori e entre tantos outros autores que abordam a questão do movimento durante o desenvolvimento da criança desde o seu nascimento, temos, também, o RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) que nos apresenta que o movimento na Educação Infantil é de grande valia para as crianças. No entanto, ele também aborda que o movimento é mal interpretado, desvalorizados dentro das escolas de ensino infantil, - não é a toa que escutamos frases do tipo “hoje é sexta, vão correr, gastar energia”, ou ainda, “agora é o meu descanso, vão brincar”-, pois, muitos professores polivalentes negligenciam e interpretam mal algumas

atitudes, como por exemplo, o levantar da carteira, o caminhar pela sala de aula, o sentar no chão, etc. visto que, o desenvolvimento motor da criança vai muito além do se deslocar no espaço.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p.15), em relação ao movimento, diz que “constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo”. Ou seja, deve-se levar em consideração as múltiplas funções e manifestações do ato motor, afim de propiciar um desenvolvimento amplo de aspectos específicos da motricidade infantil, da ampliação da cultura corporal e a reflexão sobre as posturas corporais.

Embora percebamos que todos esses aspectos sejam trabalhados pelos professores polivalentes, durante o estágio que executamos, também percebemos que quando se trata da aula da educação física, esses mesmos professores veem a disciplina como um momento aleatório em que a criança pode brincar do que quiser, não há uma atividade proposta com objetivos, e por esta razão, o valor que a disciplina tem em outras modalidades de ensino, não são aplicáveis na educação infantil, justamente, por se tratar de um horário vago para que tanto professor, quanto alunos possam “descansar” das atividades estressantes do dia.

Em contrapartida do conceito banalizado sobre a educação física na educação infantil, Toledo (1999), ao refletir sobre o objetivo da educação física na escola, argumenta que, esta precisa contribuir com a pluralidade cultural e permitir que os alunos desfrutem das diversidades de seu país e mundo, bem como, sejam capazes de solucionar problemas de ordem corporal, em diferentes situações e, que ainda, consigam perceber e conhecer os diferentes padrões de saúde, beleza e estética corporal.

Para tanto, cabe ao ensino de Educação Física, segundo o RCNEI, desenvolver a expressividade e o equilíbrio e a coordenação. Se esses três elementos não forem muito bem interpretados e muito bem planejados, dificilmente teremos desenvolvido cidadãos capazes de atuar na sociedade em que vive de maneira efetiva. Pois, a expressividade se dá em todos os momentos do cotidiano, seja com gestos, seja nas posturas, nos ritmos, etc., é por meio dela que a criança se comunica, que diz se está bem ou não; se está feliz ou triste; e saber interpretar toda essa expressividade fará com que esses alunos cresçam criativos e é, por isso, que as brincadeiras de rodas, o faz de conta, o dançar, não podem ser vistos como algo banal, que é capaz de ser feito todos os dias; mas deve ser visto como algo que é realizado todos os dias, mas de maneiras diferentes; como algo que pode ser explorado.

Em relação ao equilíbrio e a coordenação, devemos estar atentos e refletir sobre o

como nosso corpo se comporta diante do espaço que nos circunda, pois, assim seremos capazes de compreender o lúdico expressivo durante as manifestações da motricidade infantil. Por isto, é importante conhecer e organizar corretamente o ambiente de exploração, pois, será neste meio que ocorrerá inúmeras descobertas, e, portanto, os conteúdos de movimento devem ser inseridos na rotina das escolas de educação infantil com o auxílio do professor de educação física, devidamente habilitado, para que a qualidade de ensino seja mantida, bem como para que ocorra a ampliação do campo de trabalho e valorização desses profissionais.

Embora, a LDBEN aponte como componente curricular obrigatório, a mesma lei não aborda a necessidade de se ter um professor habilitado para ministrar a educação física na educação básica. Por outro lado, em 2013 tramitou na comissão de educação o Projeto de Lei Complementar 116/2013 que visa a obrigatoriedade da licenciatura para o professor que deseja atuar na disciplina de educação física; à época o deputado Lelo Coimbra (Câmara dos deputados, 2013, acessado em 29 de julho de 2017) defendeu a ideia de que “as aulas de Educação Física dadas por professores não habilitados pode ser prejudicial às crianças”. O texto ainda apresenta a seguinte redação,

Nas crianças, a organização do sistema nervoso central ainda não está concluída, o que só se encerra por volta dos seis anos. Esse aspecto demonstra a importância do acompanhamento e do desenvolvimento da expressão corporal por licenciados em Educação Física, argumentou Lelo Coimbra.

(<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ESPORTES/438337-EDUCACAO-APROVA-LICENCIATURA-OBRIGATORIA-PARA- PROFESSOR-DE-EDUCACAO-FISICA.html>)

Embora o texto ainda esteja em tramitação no Senado, há alguns municípios que regulamentaram leis em prol do profissional de educação física atuarem na educação infantil, priorizando a qualidade do ensino de nossas crianças. Não é o caso do nosso município, Presidente Prudente, o qual ainda conta com professores polivalentes para ministrar a disciplina em questão. Por outro lado, como afirma Cavalaro (2009, p.247), na cidade de Florianópolis “desde de 1982 encontramos professores de educação física atuando em creches e Núcleos de Educação Infantil que atendem crianças, geralmente na faixa de quatro a seis anos de idade [...]”, além disso, a autora ainda afirma que na cidade de Campinas as aulas de educação física acontecem com o profissional licenciado da área e em ambas cidades a atuação desse profissional só fez melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem das crianças.

Considerações finais

Tendo em vista toda a discussão realizada acerca da importância do professor de educação física na educação infantil, principalmente pelo fato de que é na primeira infância que necessitamos mais de atenção quanto ao desenvolvimento motor, sensorial, psicológico e social, concluímos que, primeiramente, a falha para que os professores polivalentes possam atuar de maneira adequada nas aulas que recebem o nome de Educação Física, se encontra no curso de Pedagogia por não possuir uma formação adequada nesta área e, portanto, em detrimento desse fator é de extrema importância que haja a presença desse profissional na educação infantil, em segundo, é urgente que tenhamos leis que amparem e viabilizem o professor de educação física em âmbito nacional para que ele possa atuar junto com os professores polivalentes, afim de que, o trabalho a ser realizado com as crianças possa ser de melhor qualidade.

Referencias

- Brasil, Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases para a educação Nacional n.º 9.394/96. Brasília: MEC/FAE, 1996.
- Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional de educação infantil: introdução. Brasília, 1998.
- Freire, E.S.; Soriano, J.B.; De Santo, D. L. O Conhecimento da Educação Física escolar. In: I Congresso Latino-Americano e II Congresso Brasileiro de Educação Motora. Foz do Iguaçu, outubro, 1998.
- Freire, J.B. Educação de Corpo Inteiro. São Paulo: Scipione, 1997.
- Gallahue, D.; Ozmun, J. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.
- Kobal, M. C.; Barbosa, E.; Santos, J. S. G. Educação Física na Educação Infantil: visão dos professores, da direção e dos pais. In: V Congresso Internacional de educação Física e Motricidade Humana e XI Simpósio Paulista. Universidade Estadual Paulista – Rio Claro, abril, 2007
- Le Boulch, J. Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1988. 356p.
- Toledo, E. Proposta de conteúdos para a ginástica escolar. Proposta de conteúdos para a ginástica escolar: um paralelo com a teoria de Coll. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas -

UNICAMP, Campinas, 1999.

Monitoria estudantil em prol do aprendizado universitário: um acompanhamento de três anos

GABRIEL PEREIRA NUNES, ANA VICTÓRIA BUTARELO E JULIANA DA SILVA ROSSINI

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Brasil

Introdução

A monitoria acadêmica é um passo importante na trajetória de um estudante universitário, ela pode levá-lo a trilhar caminhos diferentes dos que havia planejado ao adentrar no mundo acadêmico. É uma oportunidade necessária para o aluno de graduação se preparar para atividades de ensino, assim como uma experiência solene para desmembrar opiniões de caráter limitado acerca do universo global envolvendo ensino-aprendizado, pois através dela algumas dúvidas serão esclarecidas, tanto no âmbito da aprendizagem do aluno quanto no âmbito educacional, servindo de base para a construção da identidade de educador do aluno-monitor [Cordeiro, 2012].

Além do desenvolvimento acadêmico e pessoal do monitor, essa atividade vem para servir como auxílio ao estudo das disciplinas curriculares e, conseqüentemente assessorar o estudante a obter maior conhecimento, busca de informações e êxito ao cumprir o conteúdo programático das mesmas. Tendo em vista que, algumas disciplinas possuem alto índice de reprovações continuamente, a monitoria também tem como finalidade coadjuvar os alunos a possuírem certa aptidão ao estudo, amparar no que tange respeito às suas dificuldades. Essa situação é reforçada por Ferreira ao mencionar que “unir saberes torna-nos mais sábios e produtivos. É preciso descobrir novas perspectivas, dividindo e somando com o outro” [2010, p. 60].

Fatores de várias dimensões podem dificultar o aprendizado durante a infância e a adolescência. No entanto, a questão é habitual também no Ensino Superior. As dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes de déficits cognitivos que prejudicam a aquisição de conhecimentos, como também, na maioria delas, consistem somente no produto de problemas educacionais ou ambientais que não estão associados a um comprometimento cognitivo [ARAÚJO; TAVARES, 2011].

O projeto de monitoria visa propiciar a interdisciplinaridade e unir teoria e prática durante as atividades desenvolvidas, auxiliando o docente, facilitando e maximizando o

aprendizado dos alunos, despertando o interesse na importância da disciplina acadêmica [SOARES & SANTOS]. A monitoria é uma atividade que coloca o aluno em interação com atividades didáticas. A rotina do

ensino, o preparo de aulas bem como treinamento da postura frente as mais diversas situações encontradas na docência, serve como bases sólidas para aqueles que desejam seguir carreira acadêmica [SOUSA JR].

Para evitar dificuldades e até mesmo melhor rendimento do monitor e uma ideal atuação pelas funções que são exigidas por essa atividade, o monitor deve estar sempre em busca de informações e se atualizando, para evitar contratempos e inconvenientes como a descrença por parte dos alunos auxiliados. Se ele, enquanto aluno-orientador, perde a sua identidade, o processo de ensino se desencaminha, fazendo a balança pender unicamente para o lado do professor, o que ocasiona ao monitor a perda de seu significado diante da turma e de seu orientador. Dessa maneira a monitoria acadêmica pouco contribuirá ou, na pior das hipóteses, de nada servirá para o seu crescimento no enfoque de ensino. A iniciativa e relevância em estudar o tema deste trabalho surgiu da necessidade de se verificar se a monitoria acadêmica contribui de forma positiva para a aprendizagem dos alunos, favorecendo e auxiliando os estudos dos discentes, aqui restringido no âmbito educacional do Bacharelado em Odontologia, bem como a experiência vivenciada pelo monitor em seus primeiros passos rumo à docência, se a mesma pode atribuir considerações pertinentes como por exemplo avaliar o perfil do monitor e se a atividade desenvolvida garante bases conclusivas para determinar uma possível condução e motivação para um possível seguimento na carreira docente.

Material e Método

As atividades da monitoria na disciplina de Farmacologia (2º ano da grade curricular) do curso de Odontologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” do Campus de Araçatuba eram desenvolvidas nos dias de aula da disciplina e em horários extras-classe. O monitor semanalmente frequentava as aulas da disciplina, prestando auxílio aos estudantes quando necessário. Além disso, o monitor marcava revisões do conteúdo programático da Farmacologia para as turmas dos dois períodos (Integral e Noturno). As revisões eram agendadas com caráter explicativa em uma sessão e, outra com caráter de resoluções de dúvidas e questionamentos por parte dos alunos. Essas

revisões eram realizadas em horário oposto ao cronograma de aulas das turmas, para o noturno no período integral e vice-versa.

Também era esquematizado grupos de estudos reduzidos (em menor número de estudantes) para melhor aproveitamento do encontro e sanar todas dúvidas e dificuldades que os mesmos possuíam. Esses grupos de estudos eram efetivados na biblioteca do campus universitário ou nos recintos domiciliares dos alunos (local que permitisse acomodação dos mesmos de maneira organizada e plausível para o estudo). Segundo Perpétuo e Gonçalves [2005, p. 2], a dinâmica de grupo constitui um valioso instrumento educacional que pode ser utilizado para trabalhar o ensino-aprendizagem quando optasse por uma concepção de educação que valoriza tanto a teoria quanto a prática e considera todos os envolvidos neste processo como sujeitos.

Outrossim no ano de 2015, o monitor Gabriel Pereira Nunes, criou de cunho próprio um tutorial para estudos, na qual abrangia todos os conteúdos/assuntos do projeto político pedagógico da disciplina, com o objetivo em nortear e direcionar os alunos nos estudos no tempo em que esses fossem estudar isoladamente, assim como é indispensável para todo discente a dedicação individual para a aquisição do conhecimento. Ademais em todo ano letivo, os alunos conjuntamente com monitor, possuía um grupo virtual para soluções de exercícios ou tira-teima de modo mais rápido, seguro e que envolvesse todos, para ambos partilhar de todas as indagações, sugestões e ponderações. Perrenoud [1999] ressalta que a figura do professor na avaliação formativa exige disposição, uma postura que não se encerra na instrumentalidade, mas um posicionamento ativo e o planejamento de uma metodologia de ensino recheada de intencionalidade para defrontar as dificuldades de aprendizagens.

Após o desenvolvimento da monitoria na disciplina, foi feito o levantamento no banco de dados da instituição, tendo como registro as informações obtidas quanto número de matriculados e reprovações e, posteriormente, tais dados foram processados e segregados (relativos aos períodos integral e noturno) para facilitar a confecção de tabelas, visando uma melhor visualização e compreensão dos resultados alcançados.

Resultados e Discussão

Tabela 1. Porcentagem de reprovações dos alunos do período Integral na disciplina de Farmacologia da FOA/UNESP, de acordo com o ano letivo analisado

Ano Letivo Analisado	Nº de Matriculados	Nº de Reprovados	% das Reprovações
2011	78	12	15,3% a
2012	81	09	11,2% b
2013	79	13	16,4% a
2014	76	12	15,8% a
2015	74	03	4,1% c
2016	82	04	4,8% c

Letras distintas mostram diferença significativa em cada análise entre as reprovações nos anos letivos (Student-Newman-Keuls, $p < 0,001$).

Tabela 2. Porcentagem de reprovações dos alunos do período Noturno na disciplina de Farmacologia da FOA/UNESP, de acordo com o ano letivo analisado

Ano Letivo Analisado	Nº de Matriculados	Nº de Reprovados	% das Reprovações
2011	25	05	20,0% b
2012	28	06	21,4% b
2013	29	08	27,5% a
2014	24	05	20,8% b
2015	24	02	8,3% c
2016	18	00	0,0% d

Letras distintas mostram diferença significativa em cada análise entre as reprovações nos anos letivos (Student-Newman-Keuls, $p < 0,001$).

Segundo as informações contidas nas tabelas acima, nota-se que a disciplina de farmacologia anteriormente ao ano inicial da monitoria (2015) havia altos índices de reprovações como podem ser vistos pela porcentagem (%) das reprovações, tanto para o período integral quanto para o período noturno. Quando a monitoria foi incorporada a disciplina já observa-se no primeiro ano (2015) uma redução da % de reprovações nos dois períodos (em média 11,7% para o integral e 12,5% para o noturno) quando comparado ao ano anterior (2014) em que não havia um monitor desempenhando papel desta atividade. Como há um panorama mostrando os altos índices de reprovações nos quatro anos anteriores a introdução da monitoria, se torna sensato afirmar que essa foi preponderante para a melhor performance dos alunos na disciplina e, conseqüentemente uma diminuição significativa no número de desaprovados.

Além da atenuação do número de reprovados, a monitoria também conquistou feitos expressivos e vistosos, pois alguns alunos que cursavam a disciplina por repetidas vezes em dependência conseguiram a aprovação. Especificamente, um estudante que havia cinco anos em acomodação com o título de “DP” foi dado um enfoque e atenção especial para o mesmo, onde através de acompanhamento criterioso e assistência motivacional o estudante que ora já desestimulado pela disciplina “encarou a tarefa” do estudo como algo primordial e necessário

para sua vida e conseguiu superar os obstáculos e dificuldades que os conteúdos o empunhava e granjeou a tão almejada aprovação, sendo como um exemplo de persistência e empenho em busca da admissão. Realmente, educar um indivíduo pressupõe transformá-lo, ajudá-lo a desenvolver suas potencialidades, tentando descobrir outras. É preciso levar em conta o fator genético, ambiental e a interação entre os dois elementos é que a educação passará a modificar [NOVAES, 1972].

Justificavelmente, o fato do monitor ter cursado a disciplina e enfrentado as mesmas dificuldades e requisições da mesma, facilitou sua forma de atuação, a maneira que ele deveria transmitir as informações para os monitorandos, bem como o entendimento relativo aos problemas que os alunos se deparavam e a medida aplicável para solucionar seus questionamentos. Segundo Coelho: A partir do momento em que a educação passa a compreender os princípios do processo de aprendizagem e adquire a prática na aplicação dos mesmos em situação representativa, os problemas que podem ocorrer nesta área serão tratados e resolvidos sem tabus e sem traumas [1990, p.09]. Uma vez que, considerando papel inerente ao educador disponibilizar suporte ao processo de aprendizado para que o aluno possa desenvolver-se com segurança, na busca constante de sua independência e autonomia, a avaliação da aprendizagem é compreendida como uma prática rigorosa de acompanhamento e reorientação do educando, tendo em vista confrontar as dificuldades de aprendizagem e, desse modo assegurar o desenvolvimento dos estudantes [PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2001, 2005, 2011].

Com relação ao controle total do número de reprovações do período noturno a 0% no ano de 2016, se justifica principalmente pelo menor número de matriculados na classe, posto que de certa forma era maior o controle e percepção das dificuldades de cada aluno, havia uma transmissão de conhecimento e informações de maneira holística, pois as dificuldades dos alunos eram mais visíveis, todos conseguiam expor seus contratempos com menos timidez, até porque a vivência coletiva permitia maior exposição e o feedback imediato cooperava no desenvolvimento da análise crítica dos estudantes Outra explicação baseia-se no tamanho médio da turma capazes de combinar a diversidade de perfis com a atenção ao monitor. Kokkelenberg et al. [2008] estudaram que o fator quantidade de alunos (n) em uma sala de aula interfere em no estudo-aprendizagem e conseqüentemente na nota dos universitários. Assim como, Bedard e Kuhn [2007], analisaram como o tamanho das salas de aula interferem na avaliação feita por alunos sobre o desempenho dos professores, cujas as salas menores foram onde classificaram melhor o desempenho dos professores.

Um objetivo crucial do programa de monitoria é intensificar a cooperação entre o

corpo docente e discente nas atividades acadêmicas, processando-se como algo de extrema revolução para contribuir para a melhoria do ensino de graduação, pois nesse contexto, o docente trabalha na condição de perceber o processo de construção da aprendizagem e interferir para conduzir o grupo a uma ressignificação da aprendizagem. A interação entre os atores envolvidos em torno da aquisição dos saberes torna-se elemento central da avaliação. Esteban [2001] considera que avaliar não significa então julgar sua aprendizagem, deve ser um momento que revela o processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe ainda, suas possibilidades de avanço e superação.

A monitoria é um espaço de aprendizagem para o aluno, favorecendo o seu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Ela tende a refinar suas habilidades como docente e motivá-lo a seguir esse caminho, ou ajudá-lo a perceber as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da área, para o seu próprio desenvolvimento. Nesse contexto, a atuação como monitor impulsionou ao estudante uma orientação quanto seu futuro profissional, direcionando-o para prosseguir em busca da carreira docência e foi um “divisor de águas” para uma avaliação e conclusão pessoal para definir sua área de prossecução: o ingresso na pós graduação.

Considerações finais

Os objetivos iniciais foram alcançados, a disciplina de Farmacologia do curso de Odontologia da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araçatuba obteve excelente índice de aprovação dos discentes durante os anos da monitoria, através do desenvolvimento de uma atuação que democratizou o processo educativo por meio de uma aprendizagem significativa. Foi possível constatar que a assistência formativa possui efeito positivo na aprendizagem dos educandos, possibilitando o acesso ao conhecimento e foi imprescindível para a sistematização dos conteúdos abordados na temática disciplinar. Percebe-se que a presença do monitor contribui profundamente para o adequado desempenho escolar dos alunos, pois melhora a formação acadêmica tanto dos discentes auxiliados como o aprendizado do próprio monitor. Portanto, seria viável instituir a monitoria em todas as disciplinas, quando possível, pois essa é desenvolvida como um instrumento positivo no processo de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

Referencias

Araujo, R. B.; Tavares, L. B. Família e dificuldades de aprendizagem. *Psicopedagogia On Line*, v. I, p. 1324, 2011. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1324#.VFLX5kCf7_8. Acesso em: 17 ago. 2014.

- Bedard_K; Kuhn, P. Where class size really matters: Class size and student ratings of instructor effectiveness. *Economics of Education Review*. V. 27, p. 253–265, 2008
- Coelho, M. T. *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1990.
- Cordeiro, A.S., *Monitoria acadêmica: a importância para o aluno de licenciatura em química*. Disponível em <http://annq.org/eventos/upload/1325330899.pdf>
- Esteban, M. T (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP &A, 2001.
- Ferreira, A. da S.; Pacheco, A. B. Intervenção psicopedagógica numa perspectiva multidisciplinar: trabalhando para o desenvolvimento das potencialidades de estudantes adolescentes. p. 53 à 76. Conselho Federal de Psicologia. *Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola*. Conselho Federal de Psicologia – Brasília: CFP, 2010. 180 p.
- Kokklenberg, E. C.; Dillon, M.; Christy, S. M. The effects of class size on student grades at a public university. *Economics of Education Review*. V. 27, p. 221- 233, 2008.
- Luckesi, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Novaes, M. H. *Psicologia Escolar*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1972.
- Oliveira, Aflaudizio Antunes de; FILHO, Antonio Fernandes Maia; SIQUEIRA, Liédje Bettizaide Oliveira de. *Monitoria do de: os primeiros passos na vida acadêmica*. Disponível em: www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/monitoriapet/ANAIS/Area4/4CCS ADEMT04.pdf Acesso em: 13.08.2011.
- Perpétuo, Susan Chio de; GONÇALVES, Ana Maria. *Dinâmicas de grupos na formação de lideranças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- Perrenoud, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ANEXOS

ANEXO I: PROGRAMA

XOVES, 19 DE OUTUBRO DE 2017 (Bloque I. A Formación Profesional Dual)

10h00-10h30	Identificación e recollida de material
10h30-11h00	Acto de inauguración
11h00-12h00	Conferencia Inaugural. <i>Os sistemas europeos de Formación profesional dual: duos ou duetos?</i> Fernando Marhuenda Fluixá, Universidade de Valencia Presentación: António Leite, Instituto de Emprego e Formación Profesional da Rexión Norte de Portugal
12h00-12h30	Descanso
12h30-14h30	Simposio 1 <i>A transferencia dos modelos de formación profesional dual de outros p é posible no noso contexto?</i> Benito Echeverría Samanes, Universidade de Barcelona; Jesús Manuel Rodríguez Buján, Servizo de Ordenación e Formación Profesional da Xunta de Galicia; Cristina Rodrigues, IEFP-Comisión de Recursos de Portugal Coordinación: Carmen Sarceda Gorgoso, Universidade de Santiago de Compostela
16h00-17h00	Conferencia.- <i>Dualidade Vs alternancia, a quen beneficia e como</i> Antonio Rial Sánchez, Universidade de Santiago de Compostela Presentación: Miguel Ángel Carretero Díaz, Universidade Complutense de Madrid
17h00-18h00	Simposio 2 <i>De qué maneira impregnan os modelos actuais as culturas da formación profesional?</i> Laura Rego Agraso, Universidade da Coruña; Luca Chao Pérez, Parlamento de Galicia, Comisión de Educación e Cultura; Luis Rothes, Instituto Politécnico de Oporto Coordinación: Ana María Rodrigues, Cámara Municipal de Valongo
18h00-18h30	Descanso
18h30-19h30	Comunicacións-Experiencias Mesa 1: João Mira Paulo, IEFP Mesa 2: Francisco José Silvosa Costa, GEFIL-USC Mesa 3: Carlos Menezes, IEFP Mesa 4: Raquel Mariño Fernández, GEFIL-USC
20h00-21h00	Visita o Museo Provincial de Lugo, co patrocinio da Deputación Provincial de Lugo.

VENRES, 20 DE OUTUBRO DE 2017 (Bloque II. Os contextos da Formación Profesional Dual)

9h30-11h30 Comunicaci3ns-Experiencias-Carteis

Mesa 5: Francisco Melo, IEFP

Mesa 6: Mar3a Jos3 M3ndez Lois, GEFIL-USC

Mesa 7: Celestina Silva, IEFP

Mesa 8: Mar3a del Mar Sanju3n Roca. GEFIL-USC

Mesa 9 (carteis): Mar3a del Rosario Castro Gonz3lez, GEFIL-USC

11h30-12h00 Descanso

12h00-14h00 Mesa redonda

A dualizaci3n do sistema universitario 3 un reto de futuro?

Matthias Moch. Baden-W3rttemberg Stuttgart universitario estatal; Jon Altuna Iraola, Universidade de Mondrag3n; Francisco Carballo-Cruz, Universidade do Minho

Coordinaci3n: Margarita Valcarce Fern3ndez, Universidade de Santiago de Compostela

16h00-17h00 Panel de proxectos de Formaci3n Profesional Dual 1

Converxencias e diverxencias nos modelos galego e portugu3s da formaci3n profesional dual

Proxecto 1: Jos3 Manuel Leis Blanco, Director do Instituto Polit3cnico de Santiago de Compostela e Bego3a Mart3nez D3az. 3rea de Persoas - Formaci3n de FINSA

Proxecto 2: Ema Gon3alo, Servizo de Formaci3n Profesional de Vila Real

Coordinaci3n: Mar3a Carmen Santos Gonz3lez, Universidade de Santiago de Compostela

17h00-18h00 Simposio 3

Os contextos actuais da Formaci3n Profesional dual

Ant3nio Leite, Delegaci3n do Instituto de Emprego e Formaci3n Profesional da Rexi3n Norte de Portugal; Eva Mar3a Barreira Cerqueiras, Universidade de Santiago de Compostela; Sandra Lameira, Axencia para a Cualificaci3n e o Ensino Profesional de Portugal

Coordinaci3n: Ant3nio Pego, AEP-Asociaci3n Empresarial de Portugal

18h00-18h30 Descanso

18h30-19h30 Panel de proxectos de Formaci3n Profesional Dual 2

Converxencias e diverxencias nos modelos galego e portugu3s da formaci3n profesional dual

Proxecto 3: Enrique Pazo L3pez Director do CIFP Ferrolterra de Ferrol e Mar3a Isabel Carro Garrote, Departamento de Persoal Navantia-R3a de Ferrol

Proxecto 4: Pedro Guimar3es, MODATEX- Centro de Formaci3n Profesional da

Industria Téxtil, Vestiario, Confección e Las, e António Araujo, Cámara Municipal de Lousada

Coordinación: María Luísa Rodicio García, Universidade da Coruña

20h00-21h30 **Visita ao Centro Cultural “O Vello Cárcere”, co patrocinio do Concello de Lugo.**

22h00-24h00 **Cea do Congreso, Restaurante Parrillada Porta Santiago**

SÁBADO, 21 DE OUTUBRO DE 2017 (Bloque III. Retos para a Formación Profesional dual)

10h00-12h00 **Panel de proxectos de Formación Profesional Dual 3**

Converxencias e diverxencias nos modelos galego e portugués da formación profesional dual

Proxecto 5: Manuel Hermo Piñeiro, Director do CIFP Carlos Oroza de Pontevedra e Carlos Enrique Camiñas De la Cruz, Director de Área Hotelera do grupo de HOTUSA

Proxecto 6: Rui Valente, Centro de Emprego e Formación Profesional de Oporto; Luisa Neves, SAOM-Servicios de Asistencia Organizacións de María

Coordinación: Pedro Correia Santos, Servizos de Cualificación do Instituto de Emprego e Formación Profesional da Rexión Norte de Portugal

12h00-13h00 **Conferencia clausura**

A dualidade: valores consolidados e desafíos

Clara Bassols Rheinfelder, Fundación Bertelsmann

Presentación: Elisa Jato Seijas, Universidade de Santiago de Compostela

13h00-13h30 **Acto de clausura**

17h00-18h00 **Visita ao Centro de Interpretación e murallas da cidade de Lugo, co patrocinio do Concello de Lugo.**

ANEXO II: COMITÉS

Comité Organizador

Dirección:

Antonio Rial Sánchez e Margarita Valcarce Fernández, Universidade de Santiago de Compostela.

António Leite, Instituto de Emprego e Formação Profissional da Região Norte de Portugal.

Secretaría:

María Julia Diz López, Universidade de Santiago de Compostela

Eva María Barreira Cerqueiras, Universidade de Santiago de Compostela

Vogais:

Ana Maria Rodrigues, Instituto de Emprego e Formação Profissional da Região Norte de Portugal

Celina Galdes, Instituto de Emprego e Formação Profissional da Região Norte de Portugal

Elisabete Pires, Instituto de Emprego e Formação Profissional da Região Norte de Portugal

Elsa Teixeira, Instituto de Emprego e Formação Profissional da Região Norte de Portugal

Joaquim Luís Coimbra, Universidade de Oporto

José Manuel Castro, Instituto de Emprego e Formação Profissional da Região Norte de Portugal

María del Carmen Santos González, Universidade de Santiago de Compostela

María del Carmen Sarceda Gorgoso, Universidade de Santiago de Compostela

Sílvia Vieira, Instituto de Emprego e Formação Profissional da Região Norte de Portugal

Yaiza Fernández Abal, Universidade de Santiago de Compostela

Documentación, programa e logotipo

Margarita Valcarce Fernández, Universidade de Santiago de Compostela

Comité de Honra

Presidencia:

Juan Viaño Rey, Reitor da Universidade de Santiago de Compostela

Vicepresidencia:

Javier Bueno Lema, Vicerreitor de Coordinación do Campus de Lugo da Universidade de Santiago de Compostela

Tiago Brandão Rodrigues, Ministro da Educação de Portugal

José António Vieira da Silva, Ministro do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social de Portugal

Lara Méndez López, Alcaldesa de Lugo

João Costa, Secretário de Estado da Educação

Miguel Cabrita, Secretário de Estado do Emprego de Portugal

Francisco Conde López, Conselleiro de Economía, Emprego e Industria da Xunta de Galicia

Román Rodríguez González, Conselleiro de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia

Darío Campos Conde, Presidente da Deputación Provincial de Lugo

Fernando Freire de Sousa, Presidente da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região Norte

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

Salustiano Mato de la Iglesia, Reitor da Universidade de Vigo

Julio Ernesto Abalde Alonso, Reitor da Universidade da Coruña

António Valadas da Silva, Presidente do Conselho Diretivo do Instituto de Emprego e Formação Profissional

António Leite, Delegado Regional do Norte do Instituto de Emprego e Formação Profissional

José Mesquita, Delegado da Direção de Serviços da Região Norte da Direção dos Estabelecimentos Escolares

Francisco Rodríguez Lestegás, Decano da Facultade de Formación do Profesorado de Lugo

Rosário Gamboa, Presidente do Instituto Politécnico do Porto

Isabel Braga da Cruz, Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa

Miguel Ángel Santos Rego, Director do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade de Santiago de Compostela

Eduardo Valín Fernández, Conselleiro Delegado Executivo da Confederación de Empresarios de Lugo
Arménio Carlos, Secretário-Geral da CGTP

Carlos Silva, Secretário-Geral da UGT de Portugal

António Saraiva, Presidente Confederação Empresarial de Portugal

Paulo Nunes de Almeida, Presidente da Associação Empresarial de Portugal

João Vieira Lopes, Presidente da Confederação do Comércio e Serviços de Portugal

Eduardo Oliveira e Sousa, Presidente da Confederação dos Agricultores de Portugal

Francisco Calheiros, Presidente da Comissão Executiva da Confederação do Turismo Português

Antonio Niño Saavedra, Secretario Comarcal da Confederación Intersindical Galega de Lugo

Ángel Tomé Roca, Secretario Xeral da Unión Xeral de Traballadores de Lugo

Jesús Varela Lodeiro, Secretario Xeral das Comisións Obreiras de Lugo

Comité Científico-Técnico

Presidencia:

Antonio Florencio Rial Sánchez, Universidade de Santiago de Compostela

Vice Presidencia:

Joaquim Luís Coimbra, Universidade de Oporto

Vogais:

Alcides Fernandes Da Moura, Universidade de Santiago de Compostela

Ana Candreva, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Ana Maria Rodrigues, Instituto de Emprego e Formação Profissional de Portugal

António Leite, Instituto de Emprego e Formação Profissional de Portugal

Bártolo Paiva Campos, Universidade de Oporto

Carlos Gonçalves, Universidade de Oporto

Carmen Sarceda Gorgoso, Universidade de Santiago de Compostela

Celina Geraldes, Instituto de Emprego e Formação Profissional de Portugal

Conceição Matos, Instituto de Emprego e Formação Profissional de Portugal

Delmiro Barreiro 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)

Elsa Teixeira, Instituto de Emprego e Formação Profissional

Eva María Barreira Cerqueiras, Universidade de Santiago de Compostela

Fernando Marhuenda Fluixá, Universidade de Valencia

Filipe Gonçalves Sousa Macedo, Universidade Fernando Pessoa

Francisco José Silvosa Costa, Universidade de Santiago de Compostela

Gabriel Huerta Córdova, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

Gilberto Igrejas, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Gonçalo Xufre, Agência para a Qualificação e o Ensino Profissional de Portugal

Jaime Vázquez López, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

Joaquim Azevedo, Universidade Católica Portuguesa

José Alberto Correia, Universidade de Oporto

José Manuel Castro, Instituto de Emprego e Formação Profissional de Portugal

José Matias Alves, Universidade Católica Portuguesa

José Tejada Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona

Laura Rego Agraso, Universidade da Coruña

Luis Carro Sancristobal, Universidad de Valladolid

Luís Imaginário, Universidade de Oporto

Manuel António Ferreira da Silva, Universidade do Minho

Margarita Valcarce Fernández, Universidade de Santiago de Compostela

María del Carmen Santos González, Universidade de Santiago de Compostela

María del Mar Lorenzo Moledo, Universidade de Santiago de Compostela

María del Mar Sanjuán Roca, Universidade de Santiago de Compostela

María del Pilar Carnota Carneiro, Xunta de Galicia

María del Pilar González Fontao, Universidade de Vigo

María del Rosario Castro González, Universidade de Santiago de Compostela

María José Fiuza Asorey, Universidade de Santiago de Compostela

María José Méndez Lois, Universidade de Santiago de Compostela

María Julia Diz López, Universidade de Santiago de Compostela

María Luisa Rodicio García, Universidade de Vigo

María Pilar González Fontao, Universidade de Vigo

María Refugio Plazola Díaz, Universidad Pedagógica Nacional (México)

Miguel Ángel Santos Rego, Universidade de Santiago de Compostela

Miguel Ángel Carretero Díaz, Universidade Complutense de Madrid

Nancy Silva Domínguez, Benemerita Universidad Autónoma de Puebla (México)

Neves Arza Arza, Universidade da Coruña

Paulo Feliciano, Instituto de Emprego e Formación Profesional de Portugal

Raquel Mariño Fernández, Universidade de Santiago de Compostela