

(DES)CONTI NUIDADES:



22 23 09 2022

22º CONGRESSO INTERNACIONAL

FORMAÇÃO PARA O TRABALHO - NORTE DE PORTUGAL / GALIZA 2022

22 e 23 de setembro de 2022

AUDITÓRIO DO CIV/ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS EMPRESARIAIS - IPVC, VALENÇA



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DELEGAÇÃO REGIONAL DO NORTE

(Des)continuidades:
no Tempo, nos Modos, no Trabalho,
na Formação e na Orientação

22º CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

NORTE DE PORTUGAL-GALIZA

22 e 23 de setembro de 2022

EDIÇÃO

Instituto do Emprego e Formação Profissional
Delegação Regional do Norte

Título

(DES)CONTINUIDADES: NO TEMPO, NOS MODOS,
NO TRABALHO, NA FORMAÇÃO E NA ORIENTAÇÃO

Direção Editorial

Celina Geraldes

Coordenação Editorial

Sílvia Vieira, José Manuel Castro

Data da Edição

Novembro 2023

Tiragem

50 exemplares

Depósito Legal

524146/23

ISBN

978-989-638-078-6

Índice

Índice	03
PREFÁCIO – APRESENTAÇÃO DO CONGRESSO	07
• Carla Vale	09
Delegada Regional do Norte do IEFP, IP	
• Margarita Valcarce Fernández	13
Vicepresidenta Comité Organizador, Universidade de Santiago de Compostela	
I – CONFERÊNCIAS	15
• “Traballo e Formación en épocas convulsas”	17
María Carmen Sarceda Gorgoso, Universidade de Santiago de Compostela/GEFIL	
II - MESAS REDONDAS	23
1. DESCONTINUIDADES NO TRABALHO	25
• “Transicións inversas: traballadores e traballadoras maiores de 40 anos con metas académicas”	27
Margarita Valcarce Fernández, Universidade de Santiago de Compostela	
• “Discontinuidade en el Trabajo por Razón de Xénero”	35
María del Mar Sanjuán Roca e María-José Méndez-Lois, Universidade de Santiago de Compostela	
2. DESCONTINUIDADES NA FORMAÇÃO	43
• “Vida Ativa: Identidades Fragmentadas”	45
Conceição Matos, Diretora do Departamento de Formação Profissional do IEFP, IP	
• “Só sei que nada sei”	51
Paula Arriscado, Diretora da Divisão Corporativa Pessoas, Marca e Comunicação do Grupo Salvador Caetano	
• “Axenda Galega das Capacidades para o Emprego: pacto social pola capacitación”	55
Zeltia Lado Lago, Diretora Xeral de Formación e Colocación da Consellería de Emprego e Igualdade da Xunta de Galicia	
3. DESCONTINUIDADES NA ORIENTAÇÃO	61
• “Orientar em tempos de discontinuidade – O papel do município do Porto”	63
Carolina Ferreira, Câmara Municipal do Porto	

• “Bases para o livro branco sobre orientação ao longo da vida: o caso da Espanha”.	67
Luis Carro, Universidade de Valladolid	
• ¿Cómo desarrollar las competencias de gestión de la carrera?: El Modelo CAREERS.	73
Elena Fernández-Rey, Universidade de Santiago de Compostela	
4. A FORMAÇÃO E A ORIENTAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADES INTERSUBJETIVAS	79
• “Alguns dilemas relevantes na construção de comunidades profissionais”.	81
Miguel Zabalza, Universidade de Santiago de Compostela	
III – COMUNICAÇÕES	89
1. DESCONTINUIDADES NO TRABALHO	91
• Bienestar psicológico de los desempleados en su búsqueda de empleo.	93
Adolfo Pena Prieto	
• Un estudio centrado en el análisis de los factores que influyen en el acceso al empleo de los graduados y graduadas en Pedagogía en Galicia.	103
Jesús García Álvarez; Miguel Santos Rego e Ana Vazquez Rodrigues	
• La gobernanza de la FP Dual: análisis de la participación de los agentes sociales en España y Portugal.	113
Daniel Barrientos Sánchez; Pablo Sanz de Miguel	
• Plataformização do trabalho: ainda as metamorfoses do que se faz, por quem e de que modo.	121
Moisés Salvador Coelho Ferreira; Joaquim Luis Coimbra	
• Descontinuidades na Orientação – alteração ao paradigma da orientação profissional.	133
Ligja Angelica Ferreirinha Eiras	
• Rumo ao Paradigma Holístico no Trabalho: Contributos da Espiritualidade na Educação e Desenvolvimento de Líderes.	141
Andreia Magalhães Azevedo; Carlos Manuel Gonçalves; Patricio Costa	
• El papel de la negociación colectiva en la reciente Ley de trabajo a distancia.	153
María Desemparados Bohigues Esparza	
• Cuidador de personas: trabajo emergente para el siglo XXI.	161
Miguel Angel Carretero Diaz	
• Além-Fronteiras para Trabalhar na União Europeia.	165
Zita Teixeira Pereira	
2. DESCONTINUIDADES NA FORMAÇÃO	169
• Educación no formal y juventud. Competencias transversales para un mercado laboral incierto.	171
Ana Vásquez – Rodríguez; Jesus Garcia Alvarez; Cristina Portela	

• La autoeficacia en el alumnado de educación superior.	181
Igor Mella-Núñez; Daniel Sáez Gambín; Gabriela Míguez Salina	
• (Des)continuidades en la formación de l@s pedagopg@s. Una experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) Intergeneracional.	189
María Del Carmen Gutiérrez Moar; David Facal Mayo; María Julia Diz López	
• Continuidades en la Formación Senior. Una experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) Intergeneracional.	197
María Del Carmen Gutiérrez Moar; David Facal Mayo; María Julia Diz López	
• “O Prazer de Aprender Ubiquamente num Mundo cada vez mais Inter-multi-pluri-transcultural” e “Quando dinamização, inovação e motivação são fonte de prazer na Educação!”	203
Clara Wildschutz	
• Engenaria da Formação para o desenvolvimento das competências transversais.	207
Luis Carro Sancristóbal e Manuela Henriques de Freitas	
• Revisión de la producción científica en tesis doctorales sobre competencias transversales en la Universidad.	213
Cristina González Lorente; Natalia González Morga; Javier Pérez Cusó; Pilar Martínez Clares	
• Formación en centros de trabajo. Una mirada desde los tutores de empresa de FP Dual. ...	223
Marta Virgós-Sánchez; Joaquín-Lorenzo Burguera; María del Henar Pérez-Herrero; Natalia Rodríguez-Muñiz	
• La comunicación entre profesorado-alumnado como factor de la motivación en la Formación Profesional.	229
Guillén Lamas Valcarce; Francisco Javier Álvarez Lires	
• “Que competências se tornaram essenciais? “O eu que conhece”.	233
Isabel Gonçalves; Joana Nogueira; Paula Dourado Gonçalves	
• A competencia de emprendemento dende unha perspectiva de xénero. Un estudo de caso en ciclos de Administración e Xestión.	237
Sílvia Chaves Freire; Raquel Marinõ Fernández	
• ¿Contribuye el aprendizaje-servicio al desarrollo de competencias transversales para el empleo?	243
Daniel Sáez Gambín; María del Mar Lorenzo Moledo; Igor Mella Núñez	
3. DESCONTINUIDADES NA ORIENTAÇÃO	251
• Softskills as the main development goal, in professional training.	253
Helder Rodrigo Soares Pinto; Luis Borges Gouveia e Miguel Trigo	
• Guiding Schools: La Educación de la Carrera en Enseñanza Secundaria.	261
Elena Fernández-Rey; Cristina Ceinos-Sanz; Miguel Anxo Nogueira-Pérez	
• Percepción de los profesionales de la orientación sobre las competencias de gestión de la carrera.	267
Miguel Anxo Nogueira-Pérez; Elena Fernández-Rey; Cristina Ceinos-Sanz	

<ul style="list-style-type: none"> • Cómo preparar a los jóvenes para su futuro profesional: necesidades y propuesta de intervención en orientación para el desarrollo de la carrera en Educación Secundaria. 	275
<p>Joaquín Lorenzo Burguera; María del Henar Pérez Herrero; Marta Virgós Sánchez; Natalia Rodríguez Muñiz</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Superior ou mercado de trabalho? Significados e expetativas de jovens brasileiros que se encontram numa etapa de conclusão do ensino secundário em Portugal. 	281
<p>Emanuele Eulália da Silva Barros; Carlos Manuel Gonçalves</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Continuidade no TEMPO – (Des)Continuidade no MODO. 	287
<p>Autores: Clementina Rodrigues; Eunice Cruz Co-autores: António Baltazar; Cláudia Mascarenhas; Paula Gonçalves</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Depois de uma Doença ou Acidente: Que (des)continuidades na vida profissional? 	291
<p>Benedita Rocha; Ana Gonçalves; Andreia Mota; Cecília Carvalho</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Academia+: Programa de Intercambio de Estudios y Formación para Orientadores ante los desafíos clave de los mercados laborales y sociedades europeas”. 	305
<p>Rebeca García Murias</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de competências transversais no Ensino Superior: Um activo no Mercado Laboral. 	311
<p>Hugo Araujo; Carolina Blom; Débora Coutinho</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Orientación e perspectiva de xénero nos centros integrados de Formación Profesional de Galicia. 	319
<p>María Julia Diz López</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Prospectiva acerca del perfil y funciones de los tutores y tutoras de atención primaria en los servicios de empleo de España 	327
<p>Margarita Valcarce Fernández; Guillén Lamas Valcarce; María del Rosario Castro González</p>	
ANEXOS	337
ANEXO I – COMISSÃO DE HONRA	339
ANEXO II – COMISSÃO CIENTÍFICA	343
ANEXO III – COMISSÃO ORGANIZADORA	347
ANEXO IV – PROGRAMA	351

PREFÁCIO

APRESENTAÇÃO DO CONGRESSO



Carla Vale

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

A Delegação Regional do Norte do IEFP, IP integra a **Comissão Sectorial Emprego, Formação e Educação, no âmbito da Comunidade de Trabalho Norte de Portugal/Galiza**, no sentido de dar resposta aos desígnios da União Europeia de aproximar as sub-regiões transfronteiriças.

Este movimento foi iniciado em 1999, quando um grupo de professores da Universidade de Santiago de Compostela, membros do Instituto de Orientação Galego (IGO), responsáveis pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional da Região Norte de Portugal, Professores de Universidades do Norte de Portugal e especialistas nas matérias do Emprego e Formação Profissional dos dois países realizaram uma reunião bilateral, em Viana do Castelo, em janeiro de 1999, que terminou com a elaboração de uma carta de intenções sobre os mecanismos de uma eventual cooperação internacional para promover conjuntamente:

1. A criação do grupo trabalho da Galiza e do Norte de Portugal;
2. A organização de uma conferência bianual de formação, de trabalho;
3. As normas de participação dos membros de ambos os países;
4. O futuro da incorporação de outros países.

Era entendimento deste grupo que, através de uma reflexão conjunta, se pudesse contribuir para uma união política, social e académica entre a Galiza e o Norte de Portugal, bem como contribuir para uma Europa mais coesa, do ponto vista social, cultural, político e económico.

A Cooperação entre Portugal/Galiza seria, também, o resultado de um percurso comum, ancorado nas suas afinidades históricas, culturais e linguísticas.

O desenvolvimento do 1º Encontro da GALIZA E NORTE PORTUGAL, em Santiago de Compostela (de salientar que o tema tem sido, desde o **1º Congresso, a Formação para o Trabalho**), foi uma iniciativa conjunta entre as autoridades galegas (Universidade de Santiago de Compostela e Junta da Galiza) e as “autoridades” de Portugal (neste caso o Instituto de Emprego e Formação Profissional) e tem sido realizada alternadamente num local e no outro (Galiza/Norte de Portugal).

Os Congressos de Formação para o Trabalho desenvolvem-se há já duas décadas. Dos vinte e um congressos de formação para o trabalho realizados, entre 1999 e 2019, resultou uma dinâmica muito interessante e profícua de uma comunidade de partilha e reflexão, acerca de temáticas polifacetadas (emprego, formação e orientação profissional), e possibilitou o intercâmbio de experiências entre as 2 regiões, resultando em inúmeros projetos co-

mun, envolvendo Centros de Emprego e Formação Profissional das duas regiões, Escolas Profissionais, Universidades, iniciativas EURES, INTERREG e Erasmus.

A linha do tempo conduziu-nos sem interrupções ao 21º Congresso realizado em 2019 em Santiago de Compostela.

Os anos de 2020 e de 2021 ocupam um espaço em branco na linha temporal destes congressos, e criaram um vazio pela descontinuidade provocada pela pandemia.

Mas 2020 e 2021 mostraram a urgência da continuidade desta comunidade e o seu regresso de forma assertiva, irreverente e criativa.

Como é que da continuidade e da permanência pode nascer a descontinuidade?

O que fazer perante tal “Desassossego”?

Entidade temporal por excelência, o acontecimento situa-se entre o “antes” e o “depois”, em função dos quais ganha o seu próprio sentido.

É preciso um mínimo de “antes” e de “depois” para constituir a unidade de sentido que faz de qualquer coisa que se passa um acontecimento.

O acontecimento é uma ocorrência empírica particular, tem consequências que lhe são próprias, e inaugura uma situação nova, introduzindo no mundo um novo estado de coisas.

A tradicional aliança entre causalidade, previsibilidade e continuidade é rompida pela experiência do acontecimento enquanto rutura, descontinuidade e incerteza.

A experiência do acontecimento apresenta-nos uma dura realidade: o mundo contém o imprevisível, o incerto e o incontrolável.

Como emerge uma organização, como se modificam os modos de pensamento, as condutas, as regras, as normas, as estruturas sociais? Como se desenvolvem as instituições, como os conflitos surgem e em seguida se resolvem, como se desconstruem identidades, em proveito de identificações portadoras de sentido? Como a enunciação de uma palavra ou como um ato pode ressoar na psique e abalar um processo de pensamento e de ação? Enfim, de maneira mais geral, como é que da continuidade e da permanência pode nascer a descontinuidade?

Podemos também considerar os acontecimentos como momentos que, bruscamente, abrem uma janela sobre o que estava mascarado, ignorado, despercebido por trás da harmonia, da estabilidade, da regularidade aparente e tranquilizadora do nosso universo. Trata-se, então, de momentos-chave do processo de mudança, imprevisíveis, singulares, não repetíveis, rebeldes a qualquer compreensão e a qualquer lógica. Esses momentos, nos quais é rasgada a cortina das certezas e das convenções, formais ou tácitas, abrem caminho para a irrupção, no presente, daquilo que no passado estava, há muito tempo, recalçado ou reprimido. São, portanto, momentos de luto, de desconstrução, de perda de referências, que deixam um vazio onde havia um cheio. Mas são também momentos de renovação, de despertar, de emergência, assimiláveis à criação intelectual ou poética, de abertura para um futuro inédito.

No entanto, o enigma do acontecimento, assim como o enigma da vida, jamais é inteiramente decifrado. Nenhuma explicação racional será capaz de explicar por que tal ato, aparentemente insensato, ocorreu em tal momento, ou por que tal encontro provocou em nós um verdadeiro abalo dos sentidos, ou por que tal nova ideia apareceu, ou por que aquela revolta, tanto tempo contida, de repente irrompeu, ou por que uma civilização nasce e depois desaparece... Assim, sempre restará uma parte daquilo que é inexplicável, que não deixa nenhum sinal.

No entanto, uma vida sem surpresa é uma existência vazia e morna. Uma sociedade na qual tudo ocorre sem imprevistos é uma sociedade morta, sem história. Cada acontecimento impõe-nos a obrigação de questionar as certezas que julgávamos definitivas, obriga-nos a um esforço de pensamento, no sentido de fortalecer as nossas ligações com os outros, e de sair do nosso isolamento.

A par da determinação temporal, o acontecimento que irrompe no mundo social é determinado pelas suas consequências. São, na maioria das vezes, as consequências dos acontecimentos (um terramoto, um acidente numa central nuclear, um atentado, uma pandemia, uma guerra...) que determinam o significado e o valor simbólico que lhes é atribuído pela comunidade na qual ele aconteceu.

É da própria natureza do acontecimento que ele surja no mundo como contingente, imprevisível e irrepitível. O acontecimento é uma ocorrência empírica particular, tem consequências que lhe são próprias e inaugura uma situação nova, introduzindo no mundo um novo estado de coisas.

O acontecimento é, ao mesmo tempo, irrupção e transição, contendo a continuidade e a descontinuidade, a semelhança e a diferença.

As “descontinuidades”, cujas manifestações tendem a ser violentas e espetaculares, desenvolvem-se gradual e calmamente e passam despercebidas para a maioria dos comuns. A dado momento, saem à superfície, como lava de vulcão, para mudar para sempre a paisagem da realidade.

Os conceitos de emergência e de urgência aparecem associados ao acontecimento como a capacidade de responder ao ruído, à confusão, ao desespero de forma assertiva, obstinada, irreverente e criativa.

A pandemia, enquanto perturbação abrupta e disruptiva e contra cíclica, impôs uma aceleração de futuros muitíssimo promissor.

A perturbação sanitária, económica e social mostrou a importância estratégica dos recursos públicos, enquanto arma de combate a uma classe nova de inimigos, imprevisíveis, mas letais. É provável que os cidadãos reclamem um Estado diferente, com capacidade para proteger as pessoas e o país, exigindo-lhe presença reforçada em áreas estratégicas, quer ao nível da prestação de serviços públicos críticos ou da produção de bens de primeira necessidade.

A confiança que as pessoas depositam no Estado e nos agentes públicos será um aspeto fundamental, e deve operar-se através do empoderamento dos indivíduos, tornando-os menos manipuláveis e mais capazes de realizar escolhas acertadas, contemplando não apenas o momento presente, mas também o futuro.

A sociedade que emergirá desta turbulência será muito mais digital. O esforço de digitalização conhecerá um salto exponencial, à medida em que os limites físicos da ação humana funcionem como constrangimentos no retomar das atividades económicas. As resistências serão derrubadas, à medida que o mundo virtual se assume como a alternativa à disrupção do mundo físico.

Este conjunto amplo, e ele próprio mutável, de focos de inovação tecnológica tem na inteligência artificial e nos algoritmos duas das frentes mais estruturantes e ativas da mudança, e em particular da mudança com um potencial de impactos poderosos no mercado de trabalho, de modo transversal a diferentes realidades setoriais.

Num contexto de utilização de tecnologias como a inteligência artificial, a chamada “internet das coisas” e análise de *big data*, as preocupações com a privacidade dos dados e riscos digitais têm vindo a aumentar de forma significativa. Os riscos de intromissão na vida privada e de violação da privacidade dos dados crescem, neste contexto, exponencialmente, com consequências em diferentes planos.

Com efeito, na nova economia digital torna-se cada vez mais difícil delimitar qual o tempo de trabalho e o tempo de descanso e repouso. Esta questão é de fundamental importância, dado o risco de diluição crescente entre o tempo de trabalho e o tempo de repouso e lazer dos trabalhadores, provocada não apenas pelo aumento da facilidade das comunicações, mas também pela erosão da separação entre o local de prestação de trabalho e os locais que tradicionalmente eram de não trabalho, nomeadamente o domicílio, por via das tecnologias que permitem o trabalho à distância.

As novas formas de trabalho, os novos padrões e modelos de organização do trabalho, mais flexíveis e diluídos no tempo e no espaço, não são neutros do ponto de vista do género. Podem, pelo contrário, agudizar as assimetrias entre mulheres e homens no mercado de trabalho, desde logo pelos riscos que lhes estão associados, do ponto de vista da conciliação entre trabalho e vida pessoal e familiar, particularmente para as mulheres, que são, ainda, quem assegura a maior fatia do trabalho doméstico e do trabalho de cuidar.

Enfrentamos, atualmente, dois desafios centrais: os futuros trabalhadores terão de aprender a aprender ao longo da vida, e terão de se requalificar continuamente.

Num mundo em rápida mutação, altamente interligado e competitivo, a exigência de um amplo leque de qualificações e competências e do seu desenvolvimento ao longo da vida é crescente.

O incremento da globalização em mercados altamente competitivos e as implicações para os imperativos do crescimento económico e da criação de emprego sustentável, em particular na ótica do trabalho digno e de um mercado de emprego inclusivo; o impacto e centralidade da tecnologia nos processos produtivos e, de modo mais geral, na organização económica e social, em cada vez mais domínios; a individualização das relações de trabalho, no quadro de individuação, das sociedades, os desafios conexos em matéria de relações laborais, diálogo social e negociação coletiva e, em sentido mais amplo, de representação e participação; as desigualdades salariais, territoriais, de género e de qualificações que, a par das tendências da polarização do emprego e da segmentação do mercado de trabalho, interpelam a coesão social e levantam entraves a um mercado de trabalho inclusivo; a diluição de fronteiras entre tempos e espaços de trabalho e de vida pessoal e familiar, que tornam crítica a promoção da conciliação entre trabalho e vida familiar e pessoal, dimensão-chave para a qualidade de vida das pessoas e na resposta ao desafio demográfico; os desafios demográficos e a necessidade crescente de adotar uma perspetiva

de ciclo de vida na regulação do mercado de trabalho e, em particular, em áreas como as qualificações, a transição dos jovens para a vida ativa, o envelhecimento ativo ou a igualdade entre homens e mulheres.

Neste quadro de enorme amplitude, devemos pugnar por uma perspetiva mais abrangente, equilibrada e suficientemente elástica que nos garanta o “chão”.

O 22º Congresso Norte Portugal/Galiza deu provas, uma vez mais, que há espaço para a permanente discussão e reflexão (tanto em termos conceptuais como em práticas de intervenção) acerca da formação para o trabalho (na sua respetiva articulação com o emprego e com a orientação), incorporando mecanismos e iniciativas de investigação, no âmbito da formação, centradas essencialmente nas práticas.

A firme e inabalável vontade e determinação dos fundadores deste enorme movimento, ancorado nas afinidades históricas, culturais, políticas e económicas dos dois territórios, permitiu-nos, pelo 22º ano, fortalecer ainda mais os laços culturais e sociais historicamente estabelecidos entre duas regiões tão próximas e semelhantes que, sabiamente, aprenderam a viver em conjunto, antecipando a modernidade das comunidades e regiões transfronteiriças.

A firme e inabalável vontade e determinação desta equipa permitiu-me a honra de Presidir a este 22º Congresso e assumir a sua continuidade e o seu regresso de forma assertiva, irreverente e criativa.

O meu profundo agradecimento e reconhecimento ao Dr. José Manuel Castro, ao Professor Joaquim Coimbra, à Drª Celina Geraldes, à Drª Margarita Valcarce Fernández e respetivas equipas, pela generosidade, determinação e profissionalismo, ao longo de vinte e duas edições do Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza.



Margarita Valcarce Fernández

Vicepresidenta

Comité Organizador

Universidade de Santiago

de Compostela (España)

A descontinuidade é un concepto relacionado cos movementos sísmicos, coa geodinámica que estuda os movementos internos e externos que afectan á terra. Se establecemos un paralelismo co que acontece no interior e fora do tempo, dos modos, do traballo, da formación e da orientación, debido á forza da gravidade ou da enerxía procedente da política, a economía e o contexto sociocultural, atopamos diferentes fenómenos e acontecementos que explican o dominio da descontinuidade, a súa forza crecente e vixencia desde finais do século XX, así como o seu impacto con novos desafíos e oportunidades que sinalan o futuro. Entre outros os que anticipan unha redución do tempo de traballo e un aumento do tempo de lecer. Cambios por outra parte cos que xa se especulaba profeticamente nese mesmo século.

A descontinuidade recolle na súa definición elementos separados, fenómenos, feitos que non se repiten con frecuencia; na realidade do presente é a única constante, o único que é continuo. Este concepto nuclear converte-se nun adxectivo que caracteriza contratos de traballo diversos, ofertas formativas híbridas e intermitentes; concepcións da xornada laboral; formas de traballar, vivir, aprender e incorporarse ao mercado laboral, así como unha orientación que deba dar resposta ás necesidades emerxentes derivadas de todo o anterior.

Son as ferramentas multimedia como os MOOC (*Massive Open Online Courses*) un desafío á estabilidade ou unha oportunidade para a descontinuidade da formación? O dixital introduce novas opcións nos modos de construír e organizar as relacións humanas, de comunicarse e interactuar, de utilizar as ferramentas, e lidera a cultura do presente que parece construírse arredor da visión integrada de todo e en rede, como elemento que configura unha nova perspectiva de vivir o tempo presente e futuro.

Que novas estratexias trae a descontinuidade derivada da comprensión dun tempo diferente e dos modos de facer? É misión da formación e da orientación, proporcionarlle ás persoas as competencias necesarias para xestionar a descontinuidade neste novo contexto cultural tecnolóxico-virtual? Axudarlle a facer as transicións, tomar decisións, proxectar a carreira profesional, situarse como traballadores e traballadoras nestes contextos de incerteza? Como moldea ás persoas? Sabemos que a Pandemia Covid-19 afectou significativamente á saúde mental, que despois da súa etapa de maior impacto produciuse un aumento do 25% na prevalencia da ansiedade e a depresión en todo el mundo (OMS, 2022). Inflúe a descontinuidade tamén na saúde? Están relacionadas a flexibilidade, a tolerancia, a diversidade e a descontinuidade? Como?

A descontinuidade tamén é asincronía, como poden contribuír os contornos virtuais ou dixitais á formación, a orientación e o traballo? É limitadora ou esperanzadora a nosa visión da continuidade como a mellor maneira de ordenar as realidades descontinuas?

Foi para min unha emoción participar desta 22ª edición do Congreso, despois do período COVID-19, que

puxo en cuestión a súa continuidade e a nosa, e facelo na eurocidade histórica de Valençá tamén recoñecida como «*La Valiente*», nun contexto de paz e cooperación que deixa atrás múltiples episodios de conflitos bélicos e disputas, compartindo traballo coa primeira Delegada Rexional do Norte do Instituto de Emprego e Formación Profesional, Sra. Carla Vale, e o seu equipo coordinado pola Doutora Celina Geraldes, debemos recoñecerlle o compromiso e bo desempeño fronte a este desafío, que este tempo adverso non conseguiu diminuír. Agradecer tamén a colaboración das nosas institucións Galegas: Xunta de Galicia, Universidade de Santiago de Compostela (na que teño a honra de traballar), e Concello de Tui.

O congreso desde a súa primeira edición, mantivo o seu carácter de foro de encontro e debate a través do que reflexionar e contribuír ao intercambio de ideas, experiencias e medidas relacionadas coa formación, a orientación e o traballo e as interaccións que se producen entre elas, no noso singular contexto eurorrexional, sen esquecer as referencias proporcionadas polo contorno nacional e internacional do que formamos parte Portugal e Galicia no encontro con outros países.

Cada edición permitiunos mirar o camiño percorrido, parar, valorar e sopesar os avances, estancamentos ou retrocesos que afectan aos tres temas nucleares que dan sentido e estabilidade a esta irmandade con Portugal que celebrou xa os 22 anos dunha comunidade e unha rede, solidaria e dinámica construída dende a empatía bilateral que nos acerca histórica e culturalmente.

Inda que non sempre está asegurada a conexión co público obxectivo, a través do programa desenvolvido puidemos debater algunhas das interrogantes anteriormente formuladas, que penso contribuíron a afondar no coñecemento e comprensión da nosa realidade de aprendizaxe, ampliando a percepción das oportunidades e retos de futuro inmediato que, moi previsiblemente, agardan á formación, orientación e traballo como consecuencia das derradeiras discontinuidades.

Finalmente agradecer aos distintos comités, aos relatores e relatoras, aos oradores e oradoras compañeiros da Facultade de Ciencias da Educación de Santiago, da Xunta de Galicia, da Universidade de Vigo e Valladolid que proporcionaron contido aos debates compartindo o seu saber, e a todos asistentes e participantes no mesmo. Para rematar, unha lembranza para as colegas con dificultades de saúde sobrevidas que querían pero non puideron estar.

I – CONFERÊNCIAS



Trabajo y formación en épocas convulsas

Introducción

Los dos últimos años suponen un antes y un después en la relación trabajo-formación. Con un escenario laboral marcado por el COVID, se generan cambios profundos en las estructuras sociales y económicas que han puesto de manifiesto carencias en el sistema que hacen necesario que los trabajadores amplíen su formación para adaptarse a nuevos modelos productivos en los que el teletrabajo adquiere una importancia capital.

Tal y como se pone de manifiesto, tras la irrupción del teletrabajo y los consiguientes desafíos y dificultades que conllevaron para trabajadores y empresas, hoy en día esta modalidad laboral es vista como una posibilidad que permite una mayor conciliación entre vida laboral y familiar. Sin embargo, y a pesar del esfuerzo realizado en formación de los trabajadores, la decisión sobre qué competencias son las más idóneas para desarrollar la actividad laboral en los complejos y mutantes escenarios profesionales actuales es un tema todavía pendiente, y en el que el análisis de necesidades de formación se convierte en un elemento clave para lograr un equilibrio entre las necesidades de las empresas y los trabajadores y contribuir, de esta manera, a hacer efectivo el concepto de civilización laboral.

El papel de las necesidades en la organización de la formación

Cuando se organiza un proceso de formación, para que éste tenga incidencia real en la práctica profesional, ha de tener en cuenta que aquellos contenidos que desea cubrir respondan a necesidades de formación de aquellas personas a las que irá dirigido. En este sentido, el análisis de necesidades aparece íntimamente ligado a los procesos de planificación, siendo uno de los primeros pasos que hay que realizar para planificar procesos de intervención. Se entiende como una de las cuatro dimensiones fundamentales a considerar en un programa, siendo las otras el diseño, el proceso y el producto (Caride, 1989).

Este proceso de análisis de necesidades se convierte en algo que va más allá del conocimiento de la formación. Para llevar a cabo un análisis de necesidades hay que tener en cuenta dos condiciones mínimas imprescindibles:

la existencia de una alta probabilidad de que los resultados del proceso de evaluación influirán en la toma de decisiones y la disposición de recursos para realizar un trabajo adecuado.

Dentro de la evaluación de necesidades, no hay, hoy en día, ningún modelo que haya sido universalmente aceptado, aunque sí existen algunas evidencias de las ventajas de uno con respecto a otros. Cuando utilizamos el término “modelo” estamos expresando “un marco conceptual de planificación y realización del proceso de evaluación de necesidades, incluyendo en algunos casos estrategias para reunir datos, analizarlos y establecer prioridades” (Tejedor, 1990: 21).

De la revisión de las aportaciones realizadas por distintos autores sobre los modelos de análisis de necesidades, y de la extracción y reflexión sobre los elementos que, a nuestro juicio, se presentan como más destacables, consideramos que cuando un profesional afronta un análisis de necesidades, debe seguir unas pautas que le permitan dotarlo del rigor y la científicidad necesaria. Así, en todo análisis de necesidades, y más concretamente en el campo de la formación continua, se debe atender a unos elementos que serían los siguientes:

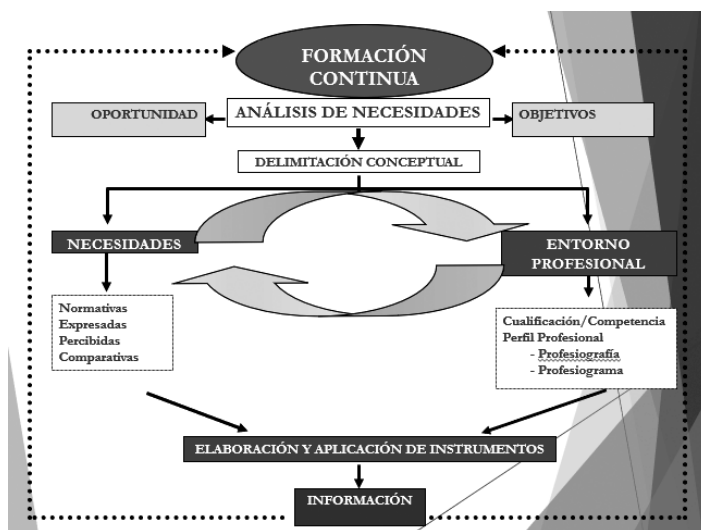


Figura 1. Ciclo del análisis de necesidades en la formación continua. Elaboración propia

El análisis de necesidades sería el primer paso en cualquier propuesta de formación, y requeriría inicialmente de una **oportunidad**, que justificara para qué lo hacemos, y de unos **objetivos** que nos situaran en el camino de aquello que deseamos conseguir.

Una vez realizados estos planteamientos previos, el análisis de necesidades precisaría de una delimitación conceptual en la que se explicitaran aspectos como:

1. Qué necesidades abordaríamos, pudiéndose situar el análisis en cuatro dimensiones: necesidades normativas, expresadas, percibidas y comparativas.
2. Cuáles son las características del ámbito en el que situamos nuestro análisis, es decir, del entorno profesional, puesto que esto condicionará el trabajo posterior. Esto significa delimitar conceptos como cualificación y competencia, establecer el perfil profesional, tanto a nivel de profesiografía (las tareas vinculadas al ejercicio profesional) y de profesiograma (condicionen en las que éstas se llevan a cabo).

El tomar como referencia estos elementos, interrelacionados entre sí, permitirá estar en situación de elaborar y aplicar los instrumentos que vamos a emplear en el análisis de necesidades, y de ahí se derivará una información que debe tener implicaciones para la posterior organización de la formación continua. Partimos, entonces, de una concepción dinámica del análisis de necesidades, en la que la toma de determinadas opciones nos lleva hacia un camino u otro.

Una de las principales **críticas** a la formación continua es que, en general, *ésta se olvidó de las necesidades de sus destinatarios* (OCDE, 1985). Desde muy diversos frentes, y si tenemos en cuenta los últimos informes internacionales, aparece la constante demanda o recomendación de que la formación tenga su punto de partida en las necesidades de los destinatarios, es decir, de los trabajadores y de los escenarios productivos. Con ello, lo que se pretende es una mayor coherencia con la comprensión de la formación como un proceso de desarrollo profesional de los trabajadores y una implicación mayor de éstos en sus propios procesos formativos. En simultáneo, se busca un mayor grado de adecuación de un programa de formación a los trabajadores y, en consecuencia, un mayor impacto en la mejora de la práctica.

Cuando hablamos de necesidades de formación, nos estamos enfrentando a problemas diversos de índole conceptual, metodológica y operativa que tienen su reflejo en planteamientos ideológicos y teóricos diferentes. En este sentido, hay tres cuestiones clave a considerar:

1. Las necesidades son relativas a la forma de ser percibidas y están asociadas a los valores, cultura, pasado histórico y experiencias de una sociedad determinada.
2. Las comunidades y sus necesidades son dinámicas, estando en permanente estado de evolución.
3. Los procesos para satisfacer necesidades están condicionados por las características de los hallazgos y por los recursos humanos, tecnológicos y financieros disponibles.

Una vez contextualizado el marco general del análisis de necesidades en el contexto de la formación, resulta importante clarificar el propio concepto de “necesidades”, el carácter polisémico del término, hace necesario explicitar cuál es la concepción que se toma como punto de partida, y que será el referente para posteriores análisis.

Conceptualización y tipos de necesidades de formación

La recopilación de las diferentes conceptualizaciones del término “necesidad” ya fue llevada a cabo hace casi 40 años por Witkin o Stufflebeam, quienes en sus trabajos destacan determinados aspectos que evidencian la amplitud y polisemia del término.

Un hecho frecuente, es la identificación en ocasiones del término “necesidades” con otros similares. Así, “deseo”, “motivación”, “opiniones”, “problemas”, etc. suelen ser utilizados indistintamente con el vocablo “necesidad”. En relación con esta polisemia, se realiza una llamada a diferenciar necesidades de otros términos con los que a menudo se confunden, debido a los límites imprecisos que separan a esos conceptos y a las dificultades substantivas y metodológicas que acompañan al análisis de necesidades. A este respecto, Gairín (1995, 1996) realiza una serie de precisiones que se pueden sintetizar en cuatro puntos clave:

1. La **motivación** hace referencia al conjunto de circunstancias y elementos (motivos, objetos de interés) que llevan a la persona a actuar. Aunque las necesidades pueden generar procesos motivacionales, también pueden existir necesidades que la persona no satisface por no estar motivado para ello.
2. Las **opiniones** hacen referencia a las manifestaciones de las personas, pero no siempre lo que opinan o dicen las personas es expresión de necesidades que tienen o sienten. En este sentido, el trasladar el foco de atención de las opiniones a las necesidades sería el elemento que permitiría rentabilizar la formación, evitando la pérdida de recursos y esfuerzos que trae como consecuencia el fundamentar la formación en las opiniones, puesto que éstas son volubles y permeables al constante cambio de circunstancias.
3. El **deseo** es algo por lo que las personas están dispuestas a pagar algo (tiempo, dinero, comodidad, etc.), manifestándose a menudo en demandas. Aunque los deseos y las demandas se fundamentan muchas veces en las necesidades de las personas, puede bien suceder que lo solicitado no venga a resolver problemas existentes.
4. Los **problemas** suelen confundirse a menudo con las necesidades, pero se debe tener en cuenta que no todos los problemas tienen como causa una necesidad, ni todas las necesidades generan problemas o situaciones problemáticas.

El origen de las necesidades puede ser diferente y variado: prácticas insatisfactorias o que provocan sentimientos de frustración; prácticas percibidas como deseables y que, sin embargo, son catalogadas como imposibles de llevarse a cabo; o prácticas percibidas como deseables, pero que no se ven acompañadas de voluntad real para llevarlas a cabo (De Ketele et al., 1988).

El centrarse en las necesidades, en vez de en otros ámbitos de intervención, permitirá incidir en la causa de los problemas y fundamentar, en consecuencia, acciones más coherentes y más ajustadas a la realidad. De todas formas, se debe tener presente que las necesidades no siempre aparecen directa e inmediatamente, sino que a menudo deben ser decodificadas a partir de las demandas y expectativas, buscando los móviles que las soportan, por lo que resulta importante tomar en consideración esos deseos, motivaciones, demandas o problemas de los trabajadores que pueden estar en la base de sus necesidades.

En lo que se refiere a los tipos de necesidades, Bradshaw (1972) establece una clasificación de las necesidades que sentará las bases de posteriores trabajos realizados en este campo (Figura 2). Para este autor, las necesidades podrían ser:

- 1. Normativas:** basadas en el establecimiento, por parte de un experto o grupo de expertos, de unos niveles teóricamente deseables de satisfacción de cada necesidad. Se identifican a menudo con las necesidades del sistema.
- 2. Expresadas:** son las que coinciden con lo manifestado y se identifican en gran parte con las demandas.
- 3. Percibidas o experimentadas:** son las basadas en la percepción de cada persona o grupo de personas. Son, por lo tanto, una apreciación subjetiva, condicionada por factores psicológicos y psicosociológicos particulares.
- 4. Comparativas:** son el resultado de la comparación entre diferentes situaciones o grupos.

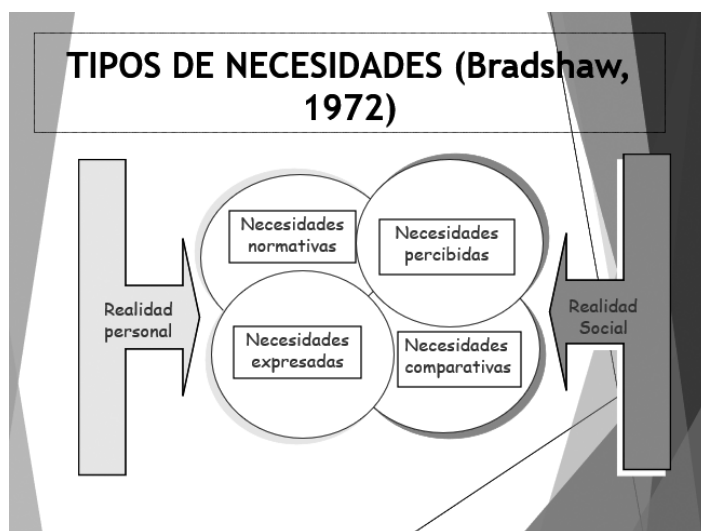


Figura 2: Tipos de necesidades de formación. Elaboración propia a partir de Bradshaw, 1972

Para Bradshaw, sería necesidad formativa de un individuo, grupo o sistema, la existencia de una condición no satisfecha e imprescindible para permitirle funcionar en condiciones normales y realizar o alcanzar sus objetivos, y tendría diferente terminología según hagan referencia al sistema (normativas), a la demanda (expresadas), a las percepciones de las personas (percibidas), o a los resultados de comparar distintas situaciones o grupos (comparativas).

Trasladando estas apreciaciones al contexto productivo y sintetizando lo expuesto entendemos que “una necesidad de formación, en una empresa, indica las diferencias existentes entre las cualificaciones y competencias reales de los trabajadores y las competencias deseables y alcanzables, siempre que para cubrir ese déficit, la formación sea la herramienta más eficaz” (Xunta de Galicia, 1997: 71).

Como se presenta en la figura 3, una vez descrita la definición de necesidad formativa, el primer paso en la metodología de detección es la descripción y el análisis de los puestos de trabajo actuales y futuros y la explicación de los perfiles profesionales idóneos o ideales para cada uno de esos puestos, con relación a los conocimientos, habilidades y actitudes. A este tipo de estudio le podemos llamar *Análisis Ocupacional*. En una primera etapa de este análisis será necesario enumerar y describir tanto los puestos actuales que existen en la empresa, como aquellos que sea previsible que existan en un futuro próximo o que existiendo actualmente vayan a cambiar debido a cambios organizativos, tecnológicos, por diversificación de actividades o cambios legislativos. El resultado de este estudio será un inventario de puestos de trabajo, así como un análisis provisional de puestos de trabajo.

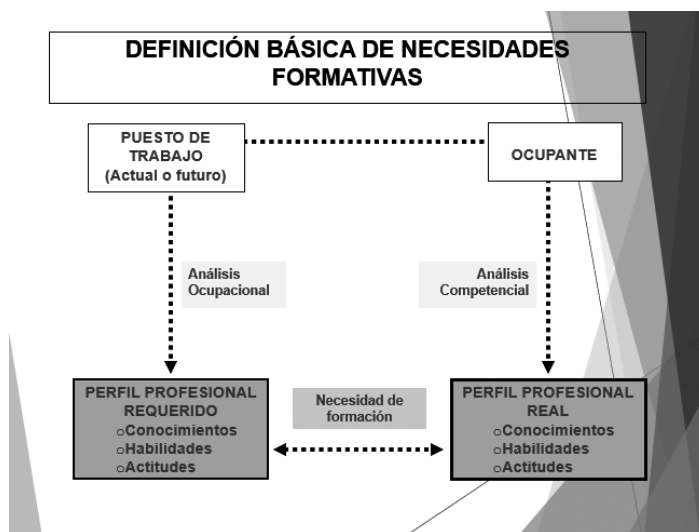


Figura 3: Etapas en la identificación de necesidades. Elaboración propia

Una vez se dispone del inventario de puestos de trabajo, será necesario describir el contenido de cada uno de esos puestos de trabajo y definir las competencias organizacionales ideales que deberá tener cualquier ocupante de dicho puesto.

Por otra parte, es necesario atender al desempeño real y efectivo que se está llevando a cabo en ese puesto de trabajo y en él hemos de considerar de nuevo los conocimientos, habilidades y actitudes. Nos situaríamos en lo que se denomina *Análisis Competencial*.

Una vez realizados tanto el análisis ocupacional como el análisis competencial, estaríamos en condiciones de identificar las posibles necesidades de formación que resultarían del análisis comparativo entre el perfil profesional requerido y el perfil profesional real.

La formación tendrá como objetivo rellenar el vacío de estas brechas, es decir, entre las exigencias y capacidades descritas en el análisis de los puestos de trabajo y las destrezas, conocimientos, habilidades y actitudes que realmente posee la persona que ocupa dicho puesto.

Necesidades empresariales vs. necesidades personales: avanzando hacia una civilización laboral.

Una de las cuestiones más delicadas en cuanto a la organización de la formación para el trabajo tiene que ver con el equilibrio y la capacidad de ésta de dar respuesta a dos dimensiones diferentes y, en ocasiones contrapuestas: la empresarial y la individual.

Desde la sociología, se destaca que no existe una relación automática entre el trabajo y el desarrollo humano ya que no todo trabajo contribuye a mejorarlo. Por ejemplo, la explotación laboral priva a las personas de lo que les corresponde, de sus derechos y de su dignidad; del mismo modo, un trabajo que sea

peligroso, que no cuente con medidas de seguridad, con derechos laborales o con una protección social no es propicio para el desarrollo humano.

Uno de los parámetros actuales para valorar la civilización laboral tiene que ver con la satisfacción de los empleados en relación con la atención a sus necesidades, y que toma como referencia la jerarquía de necesidades de Maslow, pero con un enfoque en el mundo laboral. Desde esta perspectiva, habría cinco las dimensiones básicas a considerar:

- *Compensación*: los empleados deben recibir una compensación adecuada por su trabajo para poder sobrevivir en el mundo y sentirse respetados en su puesto. Esta compensación incluye el salario, así como otros beneficios que pueden recibir, como acciones, beneficios de la empresa, etc. Si no pueden satisfacer esta necesidad básica, los empleados no serán capaces de satisfacer las demás, ya que esta es fundamental para el resto. La falta de una compensación adecuada puede llevar a experimentar baja autoestima, frustración y dudas.
- *Seguridad*: Un empleado no se sentirá realizado en su trabajo si cree que puede perderlo en cualquier momento. La falta de seguridad laboral puede dar lugar a insatisfacción laboral.
- *Pertenencia*: una de las necesidades básicas de Maslow es la pertenencia. El trabajador debe sentir que puede ser el mismo plenamente en su trabajo. Los niveles de satisfacción disminuyen cuando se está aislado de los miembros de la empresa.
- *Propósito*: los empleados más satisfechos son aquellos que tienen un sentido de propósito en lo que hacen. Cuando los miembros del equipo entienden cómo su trabajo diario incide en la misión global de la empresa, tienden a estar más motivados y entusiasmados con su trabajo..
- *Autorrealización*: los empleados con una sensación de autorrealización tienen confianza al realizar su trabajo, y están dispuestos a liberar su curiosidad, formarse, y trabajar en colaboración con otros departamentos.

Por lo tanto, parece evidente que existe un difícil equilibrio entre necesidades de la empresa y necesidades del trabajador, y en el que la formación tiene un importante papel, correspondiéndoles a los gestores de la formación atender al ajuste necesario que permita una organización de la formación no sólo eficaz en términos económicos, sino también en el aspecto humano, lo cual, sin duda, constituye un reto hoy en día.

Referencias

- Bradshaw, J. (1972). The concepts of social needs. *New society*, 30, 640-643.
- Caride, J. A. (1989). De la evaluación de necesidades a la evaluación de programas sociales en el desarrollo comunitario. Ponencia inédita.
- DeKetele, J.M. et al (1988). *Guide du formateur*, Bruselas: De Boek.
- Gairín, J. (1995). *Estudio de necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE.
- Gairín, J. (1996). *La detección de necesidades de formación*. En Gairín, J., Ferrández, A., Tejada, J. y Navío, A. (Eds.), *Formación para el empleo* (pp. 71-116). Barcelona: CIFO.
- OCDE (1985). *La formación de profesores en ejercicio Condiciones de cambio en la escuela*. Madrid: Narcea
- Tejedor, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de investigación educativa*, 8 (16), 15-37.

II – MESAS REDONDAS

1. DESCONTINUIDADES NO TRABALHO



Transicións inversas: traballadores e traballadoras maiores de 40 anos con metas académicas

Introdución

As transicións fan referencia ao espazo de tempo que se vive entre un estadio e outro do ciclo vital (cando nos referimos ás persoas), como se foran os eventos que marcan a liña lonxitudinal da historia particular que narra a carreira profesional. Istes eventos que separan e unen segmentos temporais da historia singular, requiren información, apoio, opcións, habilidades, competencias, etc., necesarias para tomar as decisións que lle dan contido. Podería dicirse que pechan un momento vital para abrir outro, e danse de forma sucesiva e/ou simultánea con maior ou menor importancia ao longo da vida, no contexto persoal, social, académico, laboral, etc. A formación e a orientación teñen un papel estratéxico fundamental no seu éxito ou fracaso, sendo a segunda un elemento imprescindible da calidade da primeira.

Ata agora, a produción bibliográfica consultada, centra as súas contribucións en debuxar as transicións académicas dende unha mirada lonxitudinal, a través de traxectorias/carreiras directas ascendentes ou horizontais que coinciden coas opcións formais proporcionadas polos sistemas educativos, escasamente conectados cos sistemas produtivos, a pesar dos múltiples intentos feitos para aproximalos nun traballo conxunto.

Nese desenvolvemento lineal a idade e unha variable que require de especial atención, nun momento no que se pide á poboación a prolongación da vida laboral, ante o aumento da esperanza de vida, mentres emerxe o desinterese por traballar nunha parte da poboación mais xove sen estudos. Estudar como se comportan, cales son as necesidades dos/as traballadores e traballadoras e as opcións coas que contan os de maior idade é o obxectivo fundamental desta contribución. O punto de partida e a consideración de que as transicións tamén poden ser «inversas» e as carreiras «torcidas», e poñer de manifesto a súa importancia crecente para traballalas desde a orientación profesional/laboral, desenvolvida non so nos contextos da educación e a formación, senón tamén nos departamentos de RRHH das empresas.

As «*transicións inversas*» e decisións que nelas se toman, debuxan percorridos torcidos que contribúen ao desenvolvemento de carreiras profesionais singulares-substantivas, reais na diversidade de perfís das persoas traballadoras.

O contexto

A fatiga pola busca compulsiva da felicidade (Cabanas e Illouz, 2019) e o consumo do tempo son parte do que caracteriza á sociedade actual e inflúen directamente no mundo do traballo. Distintas manifestacións trazan a tendencia a concibir o traballo e a vida privada de xeito integrado, como un todo que caracteriza a actividade humana, nun continuo exhibicionismo dos éxitos e fracasos, como si a vida fora un *puzzle* no que colocar pezas para obter unha imaxe pública ou composición coherente e harmónica.

Vivimos un momento moi sensible, individual e colectivo, que afecta a boa parte da humanidade en idade de traballar no que a discontinuidade —como un fenómeno estable da actualidade sociocultural— produce inestabilidade e inquietude acadando límites difíciles de concretar. A perspectiva da formación e o emprego no momento presente móstranos un binomio perturbador mediado pola orientación, que se esforza en *derribar muros e construír pontes*, tomando a expresión do título do libro de Javier Salvat (2019), para acompañar os procesos de toma de decisións, en cada tránsito directo ou inverso.

Dicimos que a perspectiva é perturbadora, polos cambios que anticipan as necesidades percibidas e intuídas derivadas de ter experimentado co teletraballo, a teleformación e a teleorientación ao longo da Covid-19 para as que non temos solucións consistentes xeneralizables. As necesidades emerxentes non se limitan só as modalidades da oferta formativa e orientadora influenciadas pola incorporación das tecnoloxías a súa práctica, afectan tamén a consolidación e extensión da *semana laboral de catro días*, a deconstrución do *binarismo* na organización do traballo, a conciliación da vida laboral e persoal, a flexibilización da xornada de traballo, o funcionamento das redes de profesionais, as *competencias STEM* e a súa transferencia ao desempeño laboral, á narrativa do *podcast* e as súas aplicacións á formación a orientación e a investigación, entre outras. A Covid tamén deixou ao descuberto desaxustes nas relacións entre a oferta e a demanda de traballo, tendo que asumir a carencia dalgúns perfís que requiren de novos servizos e produtos formativos.

Os colectivos vulnerables aumentaron e debuxan a cartografía dunha nova clase social que substitúe progresivamente a do proletariado, denominada *preariado* (Standing, 2013). A diversidade de perfís das persoas desempregadas por unha parte, e por outra a multiplicidade de opcións dificulta as prestacións de axudas relacionadas coa toma de decisións. Así o traballo, a formación e a orientación deberían xerar solucións compartidas, coordinadas, a esta realidade multicasual e multifactorial, que require da adquisición de novas competencias por parte dos/as profesionais.

Por unha parte están as aspiracións colectivas de acadar o *traballo decente* inspiradas pola OIT (1999) e o tratamento igualitario das persoas nos procesos de acceso e permanencia no emprego defendidas polos movementos sindicais, e pola outra as decisións e iniciativas individuais de cada persoa para afrontar os tramos da particular carreira profesional.

Non é novo que as condicións de traballo están mudando como consecuencia do impacto da tecnoloxía, do cambio climático, da asunción de valores globais de xustiza social, da transformación dos sistemas educativos e formativos, da discontinuidade e inestabilidade no emprego, afectando aos seus cementos: organización, modos de facer, recoñecemento e valoración, quefacer, etc.. Faltan modelos, boas prácticas, referentes nos que inspirarse. Atopámonos nun proceso de reconstrución, no que integrar pasado, presente e futuro.

Nos dous derradeiros anos os factores seguintes veñen desencadeado cambios substanciais para as persoas: os custes enerxéticos, o asentamento urbano da poboación, a deslocalización da produción, o desemprego xuvenil e das persoas de mais idade no sector primario, a porcentaxe de persoas que non acadan estudos obrigatorios, a sobrequalificación, novas enfermidades que poñen en cuestión a eficiencia dos sistemas de saúde, a carencia de profesionais nun importante número de ocupacións, a “libre circulación de persoas”, a inseguridade derivada de conflitos bélicos activos en diferentes lugares do planeta que condiciona o intercambio de bens de primeira necesidade (alimentos, enerxías, gas, maquinaria, etc.), a non lograda interrelación entre sistemas académicos e produtivos, e outras situacións menos visibles.

Sabemos que o paro e o emprego son realidades dinámicas que cambian constantemente influenciadas pola realidade social, cultural e económica do momento. Pertencemos, seguindo o decurso actual a unha sociedade *influxada*, cansada, caracterizada pola volatilidade, a incerteza, a complexidade, a ambi-

güidade e a clasificación xeracional, na que a «continuidade da descontinuidade» nos coloca ante novos paradigmas en loita entre os que transitar.

A perspectiva histórica do descender desta realidade da conta deste dinamismo como a constante que caracteriza o seu comportamento estrutural. Inda que nos pareza que este é o peor momento, o que só podemos confirmar é que este ten as súa propia realidade.

As sociedades, os países, as empresas, as escolas, as familias, cada persoa somos produto dun “ECOSISTEMA SOCIOCULTURAL”, que nos obriga a contextualizar as decisións nun territorio persoal, cultural e social propio, individual e colectivamente.

As predicións dos «pensadores e pensadoras» da segunda metade do Século XX e do que levamos do século XXI, entre outros: Toffler (1980), Bauman (2003), Byung-Chul Han (2012), Standing, 2013, e Harari (2019), anticipan teorías que proporcionan fundamentos á descontinuidade como parte esencial que afecta ao comportamento da formación, a orientación e o mercado de traballo. Podería dicirse que é na deriva da descontinuidade onde as persoas buscan a estabilidade.

Fronte aos avances teóricos no que respecta a como lograr a xustiza social, xorden escasas transformacións significativas coas que afrontar os grandes problemas derivados da descontinuidade. A formación e a orientación resultaron ser claves no pasado como estratexias de cambio, modernización e innovación no mundo do traballo. Seguen sendo mais relevantes que nunca, a cuestión agora é como teñen que comportarse en adiante para manter esa posición estratéxica, en especial na atención ás transicións.

Las transiciones educativas se definen como los cambios que suponen el paso de una fase de la educación a otra y se caracterizan porque pueden conllevar desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el propio aprendizaje, de tal forma que este proceso se caracteriza por su intensidad y el aumento progresivo de demandas (Fabian y Dunlop, 2006). Constituyen el paso de una situación educativa a otra, el paso de un contexto de estimulación a otro (Funes, 2003). (Fiuza y Sierra, 2014, p. 110)

Atribúese a Santa Teresa de Jesús a frase: «*Deus escribe dereito con ringleiras torcidas*». Non pretendemos xulgar a perfección ou imperfección da obra de Deus, inda que as persoas que teñen fe vexan esa obra nas condutas humanas. Tomámola, sen embargo, coa pretensión de resumir o que nos propuxemos nomear como «*transición inversa*» e «*carreira torcida*». Por outra parte a frase «*A vida só pode entenderse indo cara atrás pero debe vivirse cara adiante*» tomada da película *O curioso caso de Benxamín Button*, podería recoller a esencia destas «*transicións inversas*» que unen os eventos das «*carreiras torcidas*».

A orientación ten unha parte de predición, a partir do diagnóstico. A estandarización non ten futuro, as competencias non se poden replicar, clonarse ou regrarse, cada persoa é substantiva e única e aporta ao traballo non só o que sabe, senón tamén o que é, nesta idea debera sustentarse a organización da formación, a orientación e o traballo. Que aportamos ao traballo? Que nos aporta o traballo a nós?. Nunha relación de reciprocidade e bilateralidade, o cadémico debe contribuír a transformar o produtivo e a inversa.

Que facer para conectar as persoas con «*carreiras torcidas*» que teñen que facer «*transicións inversas*» co mercado laboral? Tres son as respostas que propoñemos:

1. A orientación profesional debera abrir a súa territorialidade á empresa (desenvolver a súa acción tamén desde os departamentos de RRHH); traspasar os servizos escolares e de emprego e a súa rede de centros colaboradores. Tomar conciencia do seu rol social, como parte dunha rede de axentes cos que liderar cambios profundos.

Es fundamental aprovechar sinergias, reordenar y optimizar recursos y coordinar servicios de orientación, tanto del ámbito educativo como del empleo. Desde ambos entornos se ha de procurar aunar criterios para potenciar un Sistema Integrado de Información y Orientación, que reconsidere el nuevo concepto de orientación permanente. (Echeverría e Martínez-Clares, 2015, p. 3)

2. A empresa, pola súa parte, debe mellorar a súa función educativa-formativa, pois é un contexto de aprendizaxe esencial a través da facilitación de prácticas, períodos prelaborais de desempeño, formación profesional dual, experiencia profesional, etc. Necesita profesionais cualificados para o desenvolvemento desa función, que sexan capaces de converter os contextos de traballo en contextos nos que os/as estudantes podan experimentar aprendizaxes activos e vicarios, desde un enfoque holístico.

3. A formación e actualización dos/as profesionais é a primeira misión das universidades e as administracións educativas e laborais, e debe ser produto da «investigación (...) a través de un ecosistema que conecte el potencial tecnológico, investigador, innovador y de emprendimiento con las infraestructuras y talento de sus investigadores y agentes sociales y se refuerce con principios, políticas e inversiones de la estrategia a seguir.» (Echeverría e Martínez, 2021, p. 249).

Dúas construcións paradigmáticas

Dous acontecementos requiren de atención profesional no desenvolvemento da *carreira torcida*: un, o referido ao paso da vida laboral ao sistema educativo formal, e o outro, ao proceso de incorporación á vida estudantil tardiamente. Que itinerarios seguen as persoas que transitan contracorrente, en dirección inversa ao esperado?.

Estudando algunhas realidades de persoas de mais de 40 anos: o uso que fan das opcións académicas os seus protagonistas, o valor que outorgan ao traballo, e mesmo a relación entre ambos, chegamos a algunhas exemplificacións do que entendemos como «*transición inversa*» e «*carreira torcida*»; referímonos ao espazo de tempo nos que as persoas reflexionan para regresar a etapas non vividas con anterioridade, fora de convencionalismos sociais, procesos persoais, académicos e laborais definidos. Titulares como os seguintes subliñan a idade como variable significativa nas relacións evidentes entre o emprego, a formación e a orientación:

- «Las personas mayores de 40 años pueden acceder a la universidad acreditando su experiencia laboral, mientras que los mayores de 45 años realizan una prueba de acceso adaptada» (Gradomania.com, 26 de febrero de 2017)
- «Los opositores mayores de 50 años se duplican en 2 años» «Sólo el 7,9% de los mayores de 50 años afirma opositar por vocación» (elEconomista.es, 9 de maio de 2022).¹
- «La edad media de opositores sube y se acerca a los 40 años» (Atlántico, 15 de maio de 2022).²
- «Volver a hincar codos a los 50: la pandemia duplica los opositores silver: «El sector privado no ofrece estabilidad» (El Mundo, 23 de maio de 2022)³
- «Los opositores mayores de 50 años se triplican tras la pandemia y la crisis económica» (Telecinco, 26 de maio de 2022)⁴
- «Opositar a las 50: De joven todo te vale, pero luego ves la ventaja de trabajar en lo público» (La Voz de Galicia, 4 de xuño de 2022)
- «El padre de Ribeira que va de la fábrica al instituto para lograr la matrícula de honor en bachillerato a los 39 años» (La Voz de Galicia, 17 de xuño de 2022)
- «Una ourensana se reinventa con 50 años: Me quedé en el paro y vi en la FP una oportunidad» (La Voz de Galicia, 15 de xullo de 2022).

Mentres aumentan estas experiencias atopamos outros sucesos interesantes que requiren dunha investigación mais fonda. O primeiro refírese a desmotivación das persoas ocupadas fronte ao traballo, a percepción dun *burnout* en crecemento, en especial manifestándose nas que teñen traballos cualificados, maior *status* laboral, estabilidade e se atopan en idades superiores aos 45 anos.

Unha compañeira desmotivada, dicía que quería vivir, que non lle interesaba mergullarse na realidade de seu alumnado, que lle supoñía un esforzo que non quería facer, que quería viaxar, desfrutar, coñecer restaurantes, ir ao ximnasio, etc. Cando lle preguntei se non pensaba que o traballo tamén era vida ou

¹ Ecoaula – <https://www.economista.es/ec-aula/noticias/11756760/05/22/Los-opositores-mayores-de-50-anos-se-duplican-en-2-anos.html>

² Sergio Fernández – <https://www.atlantico.net/articulo/vigo/edad-media-opositores-sube-acerca-40-nos/20220515235618913465.html>

³ Economía – <https://www.elmundo.es/economia/2022/05/23/627d46dcfd46d45d7.html>

⁴ Enrique Pérez Mateo – https://www.telecinco.es/informativos/economia/20220526/opositores-mayores-50-anos-triplican-pandemia-economica_18_06541310.html

parte dela, respondeu: «*a min o traballo non me representa*». Non teño recordo de que isto acontecera frecuentemente con anterioridade.

O segundo, que ao meu xuízo require atención, é o das persoas que queren ou quixeran prolongar voluntariamente a súa vida activa, anticipándose a imaxinar o que será seu futuro xubiladas con exceso de tempo de lecer nas súas vidas.

Polo que respecta a poder explicar ambos sucesos agrupando, entre outros, feitos como os anteriores, consideramos que estamos ante dúas construcións paradigmáticas en relación á concepción do traballo, polo momento nunha traxectoria que podería ir da utopía á distopía:

1. A que da conta do comportamento social no pasado: **mais traballo, menos tempo de ocio, escaso tempo e opcións para estudar ou formarse e motivación por aprender alta.**
2. A que da conta do comportamento social actual en aumento: **menos traballo, mais tempo de ocio, mais tempo e opcións para estudar ou formarse, e motivación por aprender baixa.**

Estas dúas construcións froito da continuidade e a discontinuidade, requiren de concepcións diferentes do tempo, dos modos de vivilo e organizalo, do traballo, e afectan a formación e a orientación. O descubrimento do ocio pon en crise e cuestiona o valor do traballo, o esforzo, a dedicación, a vocación. Inverte o uso do tempo, afecta aos intereses e condiciona a proxección da carreira profesional.

O traballo implica á persoa que o desempeña, tamén á familia, a contorna socio-cultural e económica, e a quen o crea, organiza e xestiona.

Investigacións recentes afirman que a idade é un factor que dificulta o acceso ao emprego e alonga os tempos previos a obtelo, afectando sobre todo as persoas de maior idade, como xa puxemos de manifesto no congreso anterior sobre *idadismo* (Butler, 1968) celebrado en Santiago no 2019. As dúas construcións anteriores están relacionadas coa idade.

En xeral, estudar en idades avanzadas parece estar en consonancia coa ocupación do tempo, coa busca de relacións con outras persoas, coa obrigatoriedade no posto de traballo, ou coa obtención dalgún beneficio económico ou en especie en forma de axuda. Os servizos de orientación, coñecedores desta realidade apenas son capaces de desenvolver estratexias efectivas para espertar o interese polo saber produtivo con metas laborais, pasados os 45 anos. Este grupo de idade, cumprindo coas previsións demográficas, ten aumentado considerablemente en número, e a súa realidade formativa e laboral converteuse nun fenómeno relevante deste século, obxecto de preocupación para investigadores, políticos, filósofos, empresarios, sindicatos e profesionais. Tamén para eles mesmos.

A Lei Orgánica 6/2001, de 21 de decembro, de Universidades, no seu artigo corenta e dous, apartado 4, di:

Para facilitar a actualización de la formación y la readaptación profesionales y la plena y efectiva participación en la vida cultural, económica y social, el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, regulará los procedimientos para el acceso a la universidad de quienes, acreditando una determinada experiencia laboral o profesional, no dispongan de la titulación académica legalmente requerida al efecto con carácter general. A este sistema de acceso, que permitirá el ingreso en cualquier universidad, centro y enseñanza, podrán acogerse también, en las condiciones que al efecto se establezcan, quienes, no pudiendo acreditar dicha experiencia, hayan superado una determinada edad. (p. 29)

A Lei Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica a anterior, no seu artigo corenta e tres engade a seguinte redacción no mesmo apartado:

Para facilitar la actualización de la formación y la readaptación profesionales y la plena y efectiva participación en la vida cultural, económica y social, el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, regulará los procedimientos para el acceso a la universidad de quienes, acreditando una determinada experiencia laboral o profesional, no dispongan de la titulación académica legalmente requerida al efecto con carácter general. A este sistema de acceso, que permitirá el ingreso en cualquier universidad, centro y enseñanza, podrán acogerse también, en las condiciones que al efecto se establezcan, quienes, no pudiendo acreditar dicha experiencia, hayan superado una determinada edad. (p. 16248).

A Universidade de Santiago de Compostela nese marco formal oferta esta opción de matrícula desde o curso 2018-2019. Tal opción considerámola un exemplo desta realidade inversa.

Dos datos proporcionados polos servizos administrativos da Universidade, puidemos confirmar a evolución da matrícula e titulacións mais demandadas ata o curso 2021-2022 no campus de Santiago, tal como se mostran na táboa 1 e gráfico 1 seguintes:

Táboa 1 – Evolución da matrícula na USC na opción de acceso a partir da experiencia

TITULACIÓN	CURSO											
	2018-2019			2019-2020			2020-2021			2021-2022		
	Solic	Adm	Matr	Solic	Adm	Matr	Solic	Adm	Matr	Solic	Adm	Matr
Enfermería	2	2	0	4	2	2	2	2	2	8	2	2
Enxeñaría Civil	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
Enxeñaría Informática	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Medicina	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
Relacións Laborais	2	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
Xornalismo	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
TOTAIS	5	4	0	6	3	4	5	6	6	9	3	3

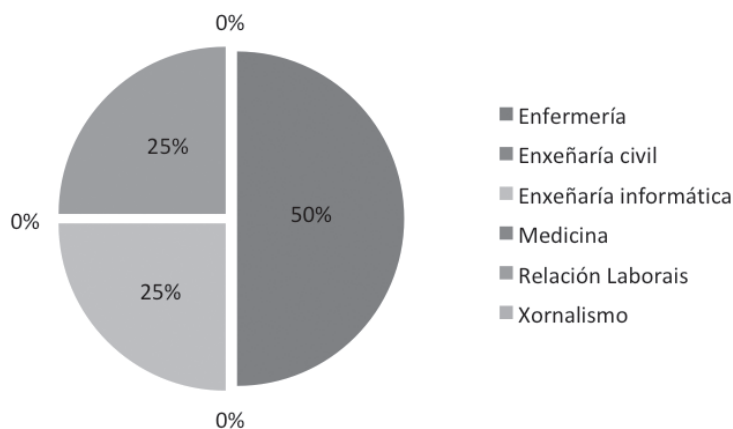


Gráfico 1 – Titulacións máis demandadas nas «transicións inversas» e «carreiras torcidas» na USC

Pode constatar-se que Enfermería é a titulación máis demandada é que se produce un incremento da demanda no período Covid, o que podería acontecer polo incremento do emprego no ámbito sanitario.

Ao tratarse dunha investigación en curso, avanzamos o recollido da entrevista en profundidade feita a un alumno que cursou estudos de pedagogía na Facultade de Ciencias da Educación de Santiago, na que se abordou amplamente: a decisión, a acollida e estadia no centro, e a satisfacción coa carreira, na busca dalgúns factores significativos que podan axudar a configurar unha estratexia de orientación para persoas con «carreiras torcidas» que abordan «transicións inversas».

Esta persoa correspondese cun varón que comezou os estudos universitarios con 53 anos. As súas respostas son o avance dun traballo de maior amplitude no que estamos inmersos neste momento.

1. Decisión de Estudiar	<ul style="list-style-type: none"> – «Obxectivo por cumprir pendente de atopar o momento, creo na Formación ao Longo da Vida» – «Ser exemplo para meus fixos, desmotivados, que non tiñan claro si querían estudar» – «Enriquecer o meu traballo co coñecemento que non tiña, mellorar miña empresa» – «Pensei na UNED, pero quería presenza, interatividade, relación co profesorado e compañeiros»
2. Acollda e estadia no Centro	<ul style="list-style-type: none"> – «A universidade non está preparada para o meu perfil e traxectoria. Fun ben atendido polo profesorado desde a súa actitude particular, a institución non contemplou para min ningún proceso de acompañamento: orientador ou titoría, tiven que me buscar a vida para resolver» – «Faltou flexibilidade horaria, inclusión, currículo adaptado...» – «Foi moi difícil a conciliación, mesmo os compañeiros mostraban certas resistencias nos traballos en equipo...» – «Tiven que facer esforzos adicionais, nalgún momento parecían "castigos"»
3. Satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> – «A pesar das dificultades, rematei o grado e fixen a continuación un master, eso si na UNED. Valeume de moito o grado para afrontar os estudos de master a distancia»

Discusión

- O entrevistado, alumno da Universidade de Santiago, da conta da falta de preparación da organización para acoller a persoas co seu perfil, como non son consideradas as súas necesidades e como non contan cunha oferta formativa adaptada e unha orientación acorde. Tamén parece interesante destacar as conductas pouco inclusivas por parte dos/as compañeiros/as.
- A sociedade está nun proceso evolutivo derivado de profundos cambios, que afectan as necesidades, valores e decisións das persoas no que atinxe á construción da carreira profesional. As construcións paradigmáticas ás que fixemos mención demandan unha maior atención ao clima social da empresa, as relacións interpersoais por riba das laborais, á importancia de crear contextos no que aprender das demais persoas e tamén con elas.
- As persoas de mais de 45 anos, recuperan presenza activa nos escenarios do emprego, e esixen da formación e a orientación respostas específicas, como traballadoras plenas en canto as demandas e contribucións produtivas e de participación. Non parece que desvinculen a formación e o emprego como motores das súas decisións.
- A formación e a orientación ao longo da vida é unha meta da que xa falabamos no primeiro congreso celebrado no 1999. Estudiar pasados os 45 anos é unha opción elixida por unha minoría de persoas, si se consideran as escasas referencias ao respecto consultadas, pero as persoas que realizan «transicións inversas» e desenvolven «carreiras torcidas», necesita das dúas, ser recoñecidas e reistradas as súas traxectorias e necesidades, e non temos referencias nin evidencias de que se estean tomando en consideración procesos e técnicas innovadoras, acordos coa súa realidade singular, tal como confirmamos no exemplo da Universidade de Santiago. Falta investigación ao respecto que permita crear propostas teóricas, modelos para a acción e a intervención. Tamén recursos materiais e humanos para proporcionarlles formación e orientación acordes.
- As empresas teñen que revisar e analizar o seu rol educador como organizacións que coparticipan da formación en competencias e intervir na construción das *carreiras torcidas* activamente desde os departamentos de RRHH. En España, na Formación Continua, contamos con permisos individuais de formación, e formación permanente, pero pouco sabemos do seu comportamento e impacto. A escaseza de información ao respecto podería levarnos a especulación de que os resultados apenas teñen significado.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Butler, R. (1968). Ageism 819809. A Foreword. *Journal of Social*, 36, 8-11
- Byung-Chul Han (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Cabanas, E. e Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas* (7ª edic.). Paidós.
- Echeverría, B. e Martínez-Clares, P. (2015). Sistema Integrado de Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 1-3. <https://revistas.um.es/reifop/issue/view/13601>
- Echeverría, B. e Martínez-Clares, P. (2021). Hacia un ecosistema de investigación sobre formación profesional en España. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 249-264. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.424901>
- Fiuza, M. J. e Sierra, S. (2014). Un camino para facilitar las transiciones educativas. *INFAD, Revista de Psicología*, 3(1), 109-118. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851785012.pdf>
- Harari, Y. (2019). *21 Lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Levaggi, V. (2004). ¿Qué es el trabajo decente?. OIT. https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_LIM_653_SP/lang--es/index.htm
- Salvat, J. (2019). *Derribando muros, construyendo puentes. Pensamientos para abrir la mente*. Amat.
- Standing, 2013. *El precariado. Una nueva clase social*. Pasado & Presente.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza & Janes



Maria del Mar Sanjuán Roca
Universidade de Santiago
de Compostela

Maria-José Méndez-Lois
Universidade de Santiago
de Compostela

Discontinuidades en el trabajo por razón de género

La Estrategia Europa 2020 adoptada por el Consejo de Europa (2020) formula los objetivos principales de la Unión Europea que en materia de empleo se concretan en conseguir empleo para el 75% de las personas de 20 a 64 años y entre las iniciativas emblemáticas para catalizar los avances en temas de empleo propone adoptar la «Agenda de nuevas cualificaciones y empleos», para modernizar los mercados laborales y potenciar la autonomía de las personas mediante el desarrollo de capacidades a lo largo de su vida con el fin de aumentar la participación laboral y adecuar mejor la oferta y la demanda de trabajos, en particular mediante la movilidad laboral.

Entre las carencias estructurales que impiden el avance en materia de empleo en la Unión Europea se destaca que, a pesar de haber mejorado, los niveles de empleo en Europa (media del 69 % para las personas de 20-64 años) todavía son perceptiblemente más bajos que en otras partes del mundo y en lo relativo al empleo femenino solo el 63% de las mujeres trabajan, en comparación con un 76 % de los hombres y es necesario, como se propone en este trabajo, analizar las principales causas que provocan esta situación y las distintas discontinuidades en el trabajo por razón de género.

En los países de la Unión Europea en los que se crea empleo fundamentalmente es empleo masculino, combinado en algunos casos con una reducción del empleo femenino desde 2010, pues el aumento de empleo femenino que se registra desde 1990 está influenciado por dos factores: trabajo a tiempo parcial y la experiencia del empleo público, sobre todo en los ámbitos de educación, sanidad y servicios sociales. Según afirma Castro (2013) la evolución de ambos factores podía considerarse divergente; por una parte ha aumentado la incidencia del trabajo a tiempo parcial entre las mujeres (la participación de las personas trabajadoras a tiempo parcial en el empleo total de la Unión Europea, en 2021, es de 9,8% de mujeres y 6% de hombres en Portugal y de 22,4% de mujeres y de 6,5% de hombres en España) y la fuerte contracción del gasto público en estos últimos años que ha provocado deterioro de la situación económica de muchas mujeres incorporadas a los sectores más afectados. Sin embargo, también se debe considerar esta interpretación

sesgada pues asociado directamente al trabajo a tiempo parcial está el desempleo a tiempo parcial con mayor incidencia entre las mujeres.

A pesar de las mejoras en el campo del empleo y el crecimiento económico en la UE antes del estallido de la pandemia de COVID-19, las mujeres todavía carecen de igualdad de acceso al empleo y de igualdad de condiciones laborales en comparación con los hombres. La falta de centros de atención a la infancia y a las personas mayores dependientes, los estereotipos de género y el sexismo dificultan la participación de la mujer en el mercado laboral y en el espíritu empresarial. También pueden conducir a salarios más bajos (Sevilla, 2020), afectando así el nivel de vida, la calidad de vida y la inclusión social de las mujeres. Además, estos estereotipos de género crean patrones en el mercado laboral que limitan desproporcionadamente el desarrollo profesional y personal de las mujeres (Parlamento Europeo, 2013). La naturaleza sistémica de estos estereotipos, junto con prácticas discriminatorias y prejuicios, hace que los mercados laborales en la UE y más allá estén segregados horizontal y verticalmente por género, con mujeres sobrerrepresentadas entre los salarios bajos, en el trabajo a tiempo parcial y en condiciones de trabajo precarias, que involucran horarios de trabajo variables y contratos temporales.

Además, es más probable que las mujeres interrumpan su carrera debido a las responsabilidades de cuidado. En la UE, alrededor del 33 % de las mujeres han hecho una pausa en su carrera de al menos seis meses por motivos relacionados con el cuidado de los hijos, en comparación con algo más del 1 % de los hombres.

Así mismo, si nos acercamos al impacto del COVID-19 en la participación de la mujer en el mercado laboral, debemos indicar que la pandemia ha golpeado particularmente a las mujeres en varios aspectos, y la participación de las mujeres en el mercado laboral no es una excepción y ha llevado a que discontinuidades y brechas que ya existían se hayan acrecentado. Por ejemplo, la sobrerrepresentación de las mujeres en los sectores y ocupaciones peor remunerados, como, por ejemplo, la hostelería, el comercio minorista o los servicios personales, las hace especialmente vulnerables en los mercados laborales afectados por la crisis de la COVID-19. Los datos preliminares sobre las tendencias del mercado laboral muestran que el impacto de la primera ola de la pandemia fue más significativo para las mujeres que para los hombres. Si bien la disminución del empleo en el segundo trimestre de 2020 fue idéntica para mujeres y hombres (en un 2,4 %), las mujeres tuvieron más dificultades para reincorporarse al mercado laboral durante la recuperación parcial en el verano de 2020 con tasas de empleo que aumentaron un 1,4 % para los hombres pero solo en un 0,8% para las mujeres entre el segundo y el tercer trimestre de 2020. Los efectos negativos más duraderos de la pandemia de COVID-19 en las mujeres habrá que comprobarlos con datos sobre la evolución futura del mercado de trabajo. Cifras de Eurostat (2021) muestran que el desempleo entre las mujeres creció del 6,9% en abril al 7,9% en septiembre de 2020, mientras que el desempleo masculino aumentó del 6,5% al 7,1% en el mismo período.

A diferencia de crisis financieras anteriores, el sector más afectado durante la pandemia ha sido la industria de servicios, especialmente los servicios presenciales, que emplean principalmente a mujeres. El alojamiento, la comida, la hostelería el comercio minorista y los viajes se clasifican como de alto riesgo en términos de exposición a enfermedades, proximidad física a los compañeros y compañeras de trabajo y posibilidad limitada de trabajar de forma remota (Papadimitriou y Blaskó, 2020). Por el contrario, los sectores de servicios que no se vieron tan afectados, debido a la naturaleza de su actividad, son los relacionados con la información y la comunicación, las finanzas y los seguros, que emplean principalmente a hombres, y en estos últimos se registró un aumento en las tasas de empleo, beneficiándose de la mayor demanda de servicios digitales (OIT, 2021). En general, el 25 % de las mujeres empleadas en la UE trabajan en sectores de alto riesgo, superando la proporción de hombres ocupados en estos sectores (20%). Por lo tanto, las mujeres, especialmente las que tienen ocupaciones mal pagadas en sectores de alto riesgo, corren un mayor riesgo de perder su trabajo y de quedarse sin empleo que los hombres en todos los Estados miembros, como consecuencia de la pandemia.

Las mujeres, que son la mayoría de las personas ocupadas en las profesiones de los cuidados (EIGE, 2020) y, como apuntábamos antes en trabajos del sector de servicios, como el comercio minorista y la industria hotelera (Papadimitriou y Cseres-Gergelyne Blasko, 2020), corren también un mayor riesgo de quedarse sin empleo como resultado de las medidas de confinamiento cuando los trabajos desaparecen a raíz de la crisis pues, dadas las características de estos sectores que han sido los más afectados por la pandemia, las personas empleadas en los mismos, a menudo mujeres, no pueden trabajar de forma remota. Esto, a su vez, refuerza las desigualdades de género en el mercado laboral y aumenta el riesgo de pobreza y exclusión social de las mujeres (Wenham, Smith y Morgan, 2020) Las mujeres en trabajos de servicios informales, como trabajadoras domésticas o cuidadoras informales que realizan trabajos in

situ, también son más vulnerables al impacto de la pandemia, ya que el 70 % del trabajo doméstico se realiza en acuerdos informales y ha habido pocas medidas de apoyo específicas para mitigar el impacto de la crisis de la COVID-19, en estas trabajadoras, en el conjunto de los países de la Unión Europea (Lobby Europeo de Mujeres, 2020). El número de personas empleadas que trabajan desde casa aumentó a un nivel sin precedentes justo después del estallido de la pandemia: la encuesta de Eurofound (2020) realizada durante abril y mayo de 2020 sugiere que el 40 % de todas las personas empleadas en Europa cambiaron al teletrabajo debido a la crisis. El teletrabajo es ampliamente considerado como un medio para combinar mejor las obligaciones familiares y laborales. Sin embargo, es cuestionable si trabajar desde casa realmente mejoró el equilibrio entre el trabajo y la vida personal durante el período en el que las escuelas y las guarderías estaban cerradas y la cantidad de trabajo no remunerado creció enormemente. Las investigaciones indican que las mujeres han asumido la mayor parte del aumento del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado durante la pandemia. Esto incluye, en particular, la nueva tarea de supervisar la escolarización en línea de los hijos e hijas. Se sugiere que la crisis no hizo más que acentuar los desequilibrios anteriores y en promedio, las mujeres dedicaron 62 horas semanales al cuidado de los hijos (frente a las 36 horas de los hombres) y 23 horas semanales a las tareas del hogar (frente a las 15 horas dedicadas por los hombres). Así mismo, las mujeres tuvieron más probabilidades de reducir las horas de trabajo o dejar el empleo por completo para cuidar a la descendencia durante la pandemia de COVID-19. Estos patrones sólo han venido a reforzar los roles de género tradicionales.

Las mujeres también han estado al frente de la lucha contra la pandemia, con el riesgo de una mayor exposición al virus, ya que la mayoría de los sectores declarados “esenciales”, durante el confinamiento pandémico, son trabajos de contacto cercano (Instituto Europeo para la Igualdad de Género, 2020) y la mayoría de las personas trabajadoras de primera línea en los sectores de la salud, el cuidado y otros sectores esenciales son mujeres: el 76 % en salud y cuidados sociales y el 86 % en cuidados personales en los servicios de salud (Böök, van Hoof, Senden, y Timmer, 2020). Durante la pandemia, las mujeres en estos sectores experimentaron un aumento sin precedentes en la carga de trabajo, riesgo para la salud y desafíos para el equilibrio entre la vida laboral y personal a pesar de que estos sectores, en muchos Estados miembros de la Unión Europea, continúan caracterizándose por salarios relativamente bajos, lo que pone en duda cuánto se aprecia el valor de estos trabajos esenciales. Un caso similar es, por ejemplo, el de las cajeras de las tiendas de alimentación, que se enfrentaron a riesgos similares para la salud y a la interrupción del equilibrio entre la vida laboral y personal. La crisis de COVID-19 refuerza la necesidad de reconocer la importancia y la contribución del trabajo de primera línea, promoviendo el reparto equitativo de las responsabilidades de cuidado, rompiendo el techo de cristal y valorando mejor las habilidades, los esfuerzos y las responsabilidades de las mujeres en sectores infravalorados y mal pagados al abordar la brecha salarial.

Después de este análisis de la realidad actual de los factores de discriminación que persisten para las mujeres en el trabajo nos centraremos a continuación en las diferentes causas de discontinuidad en el trabajo por razón de género: abandono e interrupción de la carrera profesional por cuidado de infancia y personas mayores dependientes; trabajos precarios y a tiempo parcial que aumentan la brecha salarial entre mujeres y hombres; persistencia de estereotipos de género que no valoran las habilidades, esfuerzos y responsabilidades de las mujeres y limitan el acceso a determinados sectores y profesiones...

a) Es un gran logro que Europa tenga la mayor esperanza de vida en el mundo pero uno de los mecanismos sobre los que se sustenta nuestro sistema económico y social es la labor gratuita, explotadora e invisibilizada del trabajo doméstico y de cuidados de las personas, que ha sido socialmente naturalizado e impuesto a las mujeres que son las que con más frecuencia limitan o incluso abandonan su actividad laboral para ocuparse de la infancia, la familia y el cuidado de personas dependientes. Aunque tradicionalmente se justificó esta renuncia femenina por la importancia de las labores de cuidado, en este momento se deberían considerar, como apunta Varela (2013), como un trabajo básico pues “esta actividad no reconocida es de hecho la que permite que funcione el mercado y el resto de actividades. El tiempo que se dedica a los niños y las niñas, a los hombres y mujeres desde el hogar es determinante para que crezcan y se desarrollen como seres sociales, con [...] todas aquellas características que nos convierten en personas”.

La crianza de los hijos e hijas sigue siendo un factor determinante y crucial para el empleo de mujeres y hombres. Ser padre o madre de un menor de 6 años reduce la tasa de empleo de las mujeres en 14,3 puntos porcentuales, mientras que aumenta la tasa de empleo de los hombres en 9,6 puntos porcentuales (Comisión Europea, 2020a). Existen marcadas diferencias de género en las tasas de participación en la fuerza laboral entre los diferentes tipos de composición familiar, definida en términos de estado civil

y paternidad. La brecha de género es mayor entre hombres casados y mujeres con hijos y menor entre hombres y mujeres que no están casados y no tienen hijos en el hogar. De manera similar, la brecha de género en la proporción de personas desempleadas, en la población, es más amplia en el grupo de edad fértil de las mujeres de entre 30 y 44 años. La situación de las mujeres en el mercado laboral dista mucho de ser homogénea. Las brechas de género antes mencionadas son aún más amplias entre grupos de mujeres en situaciones desfavorecidas o vulnerables: mujeres jóvenes y mayores, mujeres con discapacidad, madres solteras con hijos a cargo, mujeres con antecedentes raciales o étnicos minoritarios y de comunidades inmigrantes u otros grupos minoritarios. Las tasas de empleo equivalente a tiempo completo son hasta 20 puntos porcentuales más bajas para las mujeres con bajo nivel educativo o las nacidas fuera de la Unión Europea.

Así mismo el número cada vez más alto de personas mayores y la disminución de la población en edad de trabajar representan desafíos específicos para nuestro modelo socioeconómico. El envejecimiento de la población, junto con la longevidad y la mayor probabilidad de enfermedades crónicas, pueden tener un profundo impacto en las finanzas públicas, incluidos los sistemas sanitarios. También aumentará el riesgo de desigualdad entre las generaciones. La mayoría de las personas que trabajaron a tiempo parcial, en 2021, para poder, a la vez, ejercer las labores de cuidado fueron mujeres y muchas de ellas pueden no optar al empleo o, si lo hacen, pueden verse obligadas a interrumpir, involuntariamente, su jornada laboral y su proyección profesional. Además, el 58,7% de ellas consideran que no hay servicios adecuados para la atención a personas dependientes (infancia, personas adultas, enfermas, personas con discapacidad, etc.) o que no pueden costearlos.

Se debe destacar por último, en este apartado, que según estudios de la Fundación “La Caixa” (Sevilla, Santa Cruz y Ortega, 2021), las mujeres dedican el doble de tiempo que los hombres a actividades no remuneradas, lo que supone el 67% de la producción no remunerada en España. Si dicha dedicación no profesional del cuidado se formalizara económicamente equivaldría a más de 977.000 empleos anuales a jornada completa, con un potencial monetario de 7.812 millones de euros al año.

b) Una segunda causa de discontinuidad en el trabajo por razón de género tiene que ver con que las mujeres tienen acceso a un espectro más reducido de oportunidades laborales que los hombres. Se ha avanzado poco en el desafío de la segregación de género sectorial y ocupacional en el mercado laboral. Esta situación se refleja en la puntuación del Índice de Igualdad de Género del EIGE sobre la calidad del trabajo y la segregación; la Unión Europea obtiene apenas 64 puntos sobre 100 en 2020, una puntuación que ha aumentado mínimamente desde 2010 (Instituto Europeo para la Igualdad de Género, 2020)

Podemos hablar de dos tipos de segregación: horizontal u ocupacional y vertical o jerárquica. La segregación horizontal u ocupacional se refiere a que los hombres y las mujeres desempeñen profesiones distintas mientras que la segregación vertical o jerárquica hace referencia al desigual reparto de los puestos directivos, mayoritariamente desempeñados por hombres, lo que limita la posibilidad de que la mujer se desarrolle profesionalmente y alcance un puesto mejor remunerado (Cárdenas et al., 2014).

Los efectos que puede generar la segregación laboral son, principalmente dos: brecha salarial que se manifiesta en que la mujer cobra «una menor remuneración que la que reciben los hombres ante iguales características personales y laborales» (Dueñas et al., 2016: 341) y obstaculización de la movilidad entre ocupaciones perjudicando a las mujeres al reducirse sus oportunidades laborales y sus ingresos en relación con los hombres repercutiendo en la elección de los estudios que van a cursar y en las interrupciones de su carrera profesional para atender labores de cuidado .

En relación a la necesidad de reducir la brecha de género en salarios y pensiones decir que aunque el derecho a igual salario por igual trabajo o trabajo de igual valor está consagrado en los Tratados de la Unión Europea desde hace más de 60 años, las mujeres siguen ganando de media menos que los hombres y lo que es más importante, en promedio tienden a participar en ocupaciones de salarios más bajos que sus coetáneos varones, incluso si trabajan en el mismo sector y en trabajos que tienen las mismas características observables en todos los demás aspectos. UGT (2021) estima la brecha salarial, en España, en el 22%, dato que supera la media europea, que según datos de Eurostat (2021) es del 14,1%, ocupando, nuestro país, el decimosexto lugar de la clasificación en cuanto a brecha salarial por género. Además indica que las mujeres están sobrerrepresentadas en los niveles salariales más bajos: el 30% de las asalariadas femeninas se sitúan entre el 20% de los trabajadores que menos cobran, mientras que este porcentaje se reduce al 11,5% en el caso de los asalariados masculinos.

Las desigualdades de género en el mercado laboral, especialmente en cuanto a la antigüedad en el empleo, la intensidad del trabajo y la remuneración, dan también como resultado la brecha de género en las pensiones, cuya magnitud también depende del diseño del sistema de pensiones (Parlamento

Europa, 2019) Aunque la brecha de género en pensiones se ha reducido gradualmente durante la última década, sigue siendo amplia. Los datos más recientes señalan que la brecha de pensiones en la UE27 era del 29,5 % en 2018, después de haber disminuido lentamente desde el 33,9 % en 2010 (Eurostat, 2020). Dado que las pensiones son la fuente de ingresos más importante para las personas mayores, esta brecha exacerba el mayor riesgo de pobreza entre las personas mayores.

La obstaculización de la movilidad laboral por razón de género deriva de la distribución, consciente o inconsciente de hombres y mujeres en ocupaciones de desigual nivel y desempeñan tareas diferentes que usualmente confinan en los rangos más bajos del empleo, en cuanto a cualificación, prestigio y remuneración, las labores desempeñadas por mujeres lo que repercute en las oportunidades de movilidad social, impidiendo que las mujeres alcancen los escalones más altos de la estructura social y ocupacional, reforzando así estereotipos de género que tienen como efecto la reproducción permanente de la misma problemática. Esta distribución de ocupaciones no es algo que se realiza al azar, sino que obedece a un reparto sistémico de los trabajos basadas en estructuras socioeconómicas y políticas de roles de género. De esta forma, los trabajos masculinizados, cuanto mayor sea la recompensa económica, más valorados serán y en el caso de los trabajos feminizados, el reconocimiento social es mayor cuanto menor sea el valor económico, pues bajo los parámetros de la femineidad, es más valioso si las labores son realizadas gratuitamente, por amor –por ejemplo, las labores del hogar, los cuidados, etc.- (Marín y Ojeda, 2019)

Ante esta situación la Comisión Europea mantiene su compromiso de aumentar la participación de las mujeres en el mercado laboral, especialmente tras el impacto de la pandemia de COVID-19. El Plan de Acción para implementar el Pilar Europeo de Derechos Sociales, adoptado el 3 de marzo de 2021, jugará un papel clave en este contexto. La Comisión también supervisa los desafíos relacionados con la igualdad de género en el ámbito laboral como parte de su seguimiento más amplio de los desafíos sociales, de habilidades y del mercado laboral de los Estados miembros, en el proceso anual del Semestre Europeo y el Cuadro de Indicadores Sociales, la participación de las mujeres en el mercado laboral y el abordaje de las brechas salariales y de pensiones de género en varios Estados miembros. El apoyo financiero para la implementación de reformas e inversiones está disponible a través de las herramientas de financiación de la UE, como por ejemplo el Fondo Social Europeo +. Además, en el marco del Programa de Apoyo a las Reformas Estructurales (reemplazado a partir de 2021 por el Instrumento de Apoyo Técnico), la Comisión proporciona a los Estados miembros, previa solicitud, un análisis de las causas de su brecha de género en el empleo para informar en su elaboración de políticas a nivel nacional. La Comisión ayudará en particular a los Estados miembros a cerrar las brechas de género en el mercado laboral, los salarios y las pensiones, y a proporcionar más y mejores cuidados y educación en la primera infancia. El Plan de Acción establece, en particular, el objetivo de reducir a la mitad la brecha de género en el empleo, en comparación con 2019, con el fin de lograr el objetivo de empleo para toda la población en edad de trabajar, y aumentar la provisión de educación y cuidados infantiles formales, para apoyar una mayor participación femenina en el mercado laboral.

En este contexto, la Comisión emitió en 2021 recomendaciones específicas por país, destacando la necesidad de aumentar la participación de las mujeres en el mercado laboral y abordar las brechas salariales y de pensiones de género en varios Estados miembros (Comisión Europea, 2021). El apoyo financiero para la implementación de reformas e inversiones está disponible a través de herramientas de financiación de la UE, como por ejemplo el Fondo Social Europeo +. Además, en el marco del Programa de Apoyo a las Reformas Estructurales (reemplazado a partir de 2021 por el Instrumento de Apoyo Técnico), la Comisión proporciona a los Estados miembros, previa solicitud, un análisis de las causas de su brecha de género en el empleo para informar su elaboración de políticas a nivel nacional.

La participación de las mujeres en el mercado laboral también puede impulsarse a través del espíritu empresarial femenino y la participación en la innovación. Aunque las mujeres constituyen más de la mitad de la población de la UE, solo el 34,4 % de los autónomos y el 30 % de los emprendedores de nueva creación en la UE son mujeres. Para cambiar esto, la Comisión Europea (2020b) ha integrado una perspectiva de género en la industria y el comercio (Estrategia para las PYME) invirtiendo en el desarrollo de habilidades digitales para animar a las mujeres a crear y dirigir empresas y desarrollar medidas específicas que promuevan la participación de las mujeres en la innovación.

Referencias

- Böök, B; van Hoof, F; Senden, L. y Timmer, A. (2020). Gendering the COVID-19 crisis: a mapping of its impact and call for action in light of EU gender equality law and policy, *European Equality Law Review* 2020/2 (34) Disponible en: <https://www.equalitylaw.eu/downloads/5300-european-equality-law-review-2-2020-pdf-1-446-kb>
- Cárdenas, A., Correa, N. y Prado, X. (2014). Segregación laboral y género: tendencias y desafíos relativos al mercado laboral de la salud y la educación en Chile. *Polis Revista Latinoamericana*, núm. 38, 1-19. Disponible en <https://journals.openedition.org/polis/10182>
- Castro, C. (2013). ¿Cómo afecta la crisis y las políticas de austeridad a los derechos de las mujeres y a la igualdad? En L. Vicent; C. Castro; A. Agenjo y S. F.Herrero (2013). *El desigual impacto de la crisis sobre las mujeres* (13-21) FUHEM. Disponible en http://www.ecosfron.org/wp-content/uploads/Dossier_El-desigual-impacto-de-la-tesis-sobre-las-mujeres.pdf
- Comisión Europea (2020a). *Propuesta de Informe Conjunto sobre Empleo 2021 de la Comisión al Consejo*, p.64. Disponible en: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8351&furtherPubs=yes>
- Comisión Europea (2020b). *A New Industrial Strategy for Europe*. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0102&from=EN>
- Comisión Europea (2021). *Estrategia para la igualdad de género 2020-2025*. Disponible en https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy_es#:~:text=El%20compromiso%20estrat%C3%A9gico%20en%20materia%20de%20igualdad%20de,se%20centra%20en%20los%20cinco%20%C3%A1mbitos%20prioritarios%20siguientes%3A
- Consejo de Europa (2020). *Estrategia de Europa 2020*. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>
- Dueñas, D., Iglesias, C. y Llorente, R. (2016). ¿Por qué las mujeres no se distribuyen de forma homogénea en el mercado de trabajo español? El ‘efecto rechazo’ y el ‘efecto atracción’. *Trimestre Económico*, Vol. 83, núm. 330, 339-369. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31345267004>
- EIGE (2020). *Igualdad de género y atención a largo plazo en el hogar*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-and-long-term-care-home>
- Eurofound (2020). *Living, working and COVID-19*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, 23-24. Datos. Disponible en: https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef20059en.pdf
- Eurostat (2020). *Gender pension gap by age group – EU-SILC Survey* Disponible en: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=iilc_pnp13&lang=en
- Eurostat (2021). *Desempleo por sexo y edad – datos mensuales, une_rt_m*. Disponible en: <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/>
- INE (2021). *Participación de los trabajadores a tiempo parcial en el empleo total en la UE según periodo (de 15 y más años)*. Disponible en: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=11215>
- Instituto Europeo para la Igualdad de Género (2020). *Índice de Igualdad de Género 2020: Digitalización y el futuro del trabajo*. Disponible en <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2020-digitalisation-and-future-work>
- Lobby Europeo de Mujeres (2020). *¡Las mujeres no deben pagar el precio de la COVID-19! Poner la igualdad entre mujeres y hombres en el centro de la respuesta al COVID-19 en toda Europa*. Disponible en: https://womenlobby.org/IMG/pdf/ewl_policy_brief_on_covid-19_impact_on_women_and_girls-2.pdf.

- López Martínez, M; Nicolás Martínez, C; Riquelme Perea, P. y Vives Ramírez, N. (2019). Análisis de la segregación ocupacional por género en España y la Unión Europea (2002-2017). *Prisma Social: revista de investigación social*, núm. 26, 159-182. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7016655>
- Marín, N. A. y Ojeda, L. V. (2019). *La segregación ocupacional en el mercado laboral por razón de sexo. Un análisis del caso colombiano: 2007-2018*. Conferencia en el V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina (Santiago de Chile, 6 a 8 de mayo de 2019). 118-129. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/116327/Documento.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OIT (2021). *ILO Monitor: COVID-19 and the world of work. Seventh edition Updated estimates and analysis*. Disponible en https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_767028.pdf
- Papadimitriou, E. y Cseres-Gergelyne Blasko, Z. (2020). *Economic sectors at risk due to COVID-19 disruptions: will men and women in the EU be affected similarly?* Oficina de Publicaciones de la Unión Europea: Luxemburgo. Disponible en: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC121551>
- Papadimitriou, E.; Blaskó, Z. (2020). *Sectores económicos en riesgo debido a las disrupciones del COVID-19: ¿se verán afectados de manera similar hombres y mujeres en la UE?*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, p.12. Disponible en: https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/thematic-reports/economic-sectors-risk_duecovid-19-disruptions-will-men-and-women-eu-be-affected-simila
- Parlamento Europeo (2013). *Resolución de 12 de marzo de 2013 sobre la eliminación de los estereotipos de género en la UE*, 2012/2116(INI). Disponible en https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-7-2013-0074_ES.pdf
- Parlamento Europeo (2019). *La brecha de género en las pensiones en la UE*. Disponible en: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/631033/IPOL_BRI\(2019\)631033_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/631033/IPOL_BRI(2019)631033_EN.pdf)
- Sevilla, A. (2020). *Gender Economics: An Assessment*, *IZA of Labor Economics*, DP No. 13877, p.11. Disponible en: <http://ftp.iza.org/dp13877.pdf>
- Sevilla, J; Santa Cruz, B. y Ortega, D. (2021). *Brecha entre mujeres y hombres*. Fundación La Caixa. Disponible en: https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/documents/22890/454359/Brechas-Mujeres+Hombres_CAST+V12_ok.pdf/31bd3898-0bf1-c6f7-7126-adeb3b9d7f40?t=1631092493835
- UGT (2021). *Las empresas tienen que cumplir la ley. La igualdad salarial cerraría las brechas. Informe anual*. Disponible en: https://www.ugt.es/sites/default/files/informe_brecha_de_genero_16-02-2021.pdf
- Varela, N. (2019). *Feminismo para principiantes*. Penguin Random House.
- WEgate (2020). *Emprendimiento femenino: hechos y cifras*. Disponible en <https://wegate.eu/women-entrepreneurship-facts-and-figures>
- Wenham, C; Smith, J. y Morgan, R. (2020). COVID-19: the gendered impacts of the outbreak. *Lancet*. 14-20 March; 395(10227): 846-848. Disponible en <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7124625/>

2. DESCONTINUIDADES NA FORMAÇÃO



Vida Ativa: Identidades Fragmentadas

Este texto resulta de uma intervenção realizada no XXII Congresso Internacional para o Trabalho Galiza/Norte de Portugal subordinada à temática das “(Des) Continuidades: no Tempo, nos Modos, no Trabalho, na Formação e na Orientação”, que teve lugar em Valença, entre os dias 21 e 23 de setembro de 2022.

Através desta intervenção, intitulada: “Vida Ativa: Identidades Fragmentadas”, procurou evidenciar-se que os trajetos profissionais das pessoas são cada vez menos lineares e apresentam muitas descontinuidades, em consequência de diferentes mudanças que se verificam ao longo das suas vidas, sejam elas de natureza pessoal ou profissional, o que nos leva a questionar o sentido do conceito de carreira. São hoje cada vez mais raras as pessoas que mantêm um emprego com o mesmo empregador durante toda a sua vida profissional. Com efeito, em Portugal, por exemplo, em 2019, 10% da população ativa mudou de emprego num ano, situação que tem vindo a aumentar (INE). Constituem fatores explicativos para esta maior instabilidade no emprego, a tipologia de contratos tendencialmente mais precários e atípicos (exemplo das pessoas que operam através de plataformas como a Airbnb ou a Uber, que não têm um empregador conhecido, nem nenhuma relação contratual definida), as formas e modos de prestação do trabalho, com uma crescente mobilidade profissional à escala internacional, alguma volatilidade das empresas, com forte predominância para as micro e pequenas empresas, para além das expectativas e motivações individuais como mais à frente se procurará ilustrar.

O contexto em que as empresas hoje operam é particularmente exigente e complexo, uma vez que está associado a mudanças muito rápidas que acontecem em simultâneo e em vários eixos, obrigando a ajustamentos igualmente rápidos e complexos. As transições demográfica, digital e energética/climática estão a acontecer ao mesmo tempo e cada uma delas encerra, em si mesmo, vários desafios. Referimo-nos, entre outros: (i) aos impactos da designada indústria 4.0; (ii) à digitalização da economia, que impõe padrões de organização do trabalho e de relações comerciais completamente distintos dos que conhecemos num passado recente; (iii) à automação dos processos de fabrico; (iv) ao papel cada vez mais determinante que a inteligência artificial e ciência dos dados têm vindo a assumir no quadro das dinâmicas laborais

em detrimento da intervenção humana; (v) ao envelhecimento da população ativa, que vem sendo acompanhado pela inversão da pirâmide demográfica com especial incidência no continente europeu e (vi) ao imperativo de uma mudança mais acelerada no que diz respeito à proteção do ambiente e à eficiência energética, agora imposta de forma mais premente pelos fenómenos associados às alterações climáticas e à guerra resultante da invasão da Ucrânia pela Rússia.

Todos estes movimentos estão a acontecer ao mesmo tempo, gerando urgência nos processos de adaptação e nas respostas a eles inerentes que, devendo ser estratégicos e articulados, cruzam entre si diferentes variáveis e colocam enormes desafios aos sistemas de educação e de formação profissional, na medida em que, se queremos assumir uma transição justa, equilibrada e que responda a necessidades das pessoas e das empresas, terão de assumir a liderança dos processos de qualificação e de reconversão profissional ajustados aos novos conteúdos profissionais. Estas mudanças traduzem-se assim em alterações significativas do perfil das profissões e das competências requeridas, facto que determina uma relação de forte interdependência com processos de (re)qualificação e de aprendizagens ao longo da vida.

É do conhecimento de todos e amplamente demonstrado através de evidências empíricas que a Qualificação, entendida aqui no sentido lato de educação e de formação profissional, desempenha um papel central para as pessoas, para a competitividade das empresas e para o crescimento e desenvolvimento económico dos países.

Ao nível das pessoas, potencia uma melhor situação profissional, rendimentos mais elevados, melhor saúde mental e bem-estar geral, bem como melhor adaptabilidade às mudanças. Ao nível das empresas, existe uma relação proporcionalmente direta entre qualificações produtividade, inovação, adaptabilidade e competitividade. Dados coligidos pela Fundação José Neves (2022), corroboram esta relação, facto que aliás está amplamente demonstrado por diversos estudos e indicadores estatísticos. Assim, face às pessoas com o secundário, as que detêm o ensino superior têm uma probabilidade superior a 16% de estarem empregadas e 50% superior de estarem entre os 40% da população com maiores rendimentos. Se se atender aos mesmos indicadores para a comparação entre ensino secundário e ensino básico, estas percentagens passam para 10% e 29%, respetivamente. Estes indicadores estão de acordo com os dados relativos ao desemprego registado no Instituto do Emprego e da Formação Profissional (IEFP). Em julho de 2022, estavam inscritas como desempregadas, 277.446 pessoas, das quais 44,7% como desempregadas de longa duração, isto é, com registos de inscrição iguais ou superiores a um ano. Se se atender ao seu perfil de qualificações verificamos que 65% têm habilitações até ao 9.º ano de escolaridade, sendo a esmagadora maioria adultos (46%, com idades compreendidas entre os 30-54 anos e 43,5% - 55 e + anos), (IEFP:2022).

No entanto, pese embora os esforços que têm vindo a ser feitos ao nível da qualificação da população portuguesa, reconhecendo-se a sua crucial importância, como atrás foi enunciado, persiste ainda um *gap* intergeracional que não se conseguiu ainda recuperar.

Assim, embora a taxa de abandono escolar em 2021 tenha atingido um mínimo histórico, situando-se nos 5,9% [em 2010 era de 30% (Pordata)] e, de acordo com o Instituto Nacional de Estatísticas (INE), esteja a aumentar a percentagem de pessoas com formação de nível superior (em 2021, a taxa de diplomados entre os 30 e 34 anos situava-se nos 44%, tendo crescido 20% numa década), ainda persiste o défice de qualificações dos adultos portugueses, especialmente dos mais velhos, sendo que a sua participação em programas de educação e formação continua muito baixa. Em 2020 os adultos com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos que nas últimas 4 semanas participaram em programas de formação, situa-se abaixo dos 15%, embora ligeiramente acima da média UE27 (Eurostat).

Dados do Relatório Anual de Formação Contínua do Centro de Estudos Laborais (2022), também o atestam. Em Portugal, só 16% das empresas aposta na formação dos trabalhadores, sendo esta também menos dirigida aos menos qualificados e aos mais velhos. Apenas 25,2% dos trabalhadores com contratos por conta de outrem, com menos do que o 3.º ciclo do ensino básico, participaram em ações de formação contínua, número que contrasta com os 57,5% com formação de nível superior que foram abrangidos por essa tipologia de formação (CRL: 2022).

A coexistência destas duas realidades resulta em dificuldades acrescidas para as pessoas mais velhas e menos qualificadas que tendencialmente poderão enfrentar processos de exclusão social e profissional caso não se assuma este público como central para as políticas de educação e de formação profissional, e as empresas não fomentem condições para uma participação mais alargada em processos de aprendizagem ao longo da vida.

Paralelamente, existe ainda um outro paradoxo que importa realçar. Apesar de se saber que maiores níveis de qualificação se traduzem em maiores oportunidades de emprego e mais bem remunerado, e de

serem na verdade as gerações mais jovens as que detêm maiores níveis de qualificação¹, o que é facto é que são precisamente estes que apresentam uma maior instabilidade no emprego, a qual foi agravada com a recente pandemia do Sars-Cov19. Dados da OIT referem que desde o início de 2020, a perda de emprego dos jovens com idades entre os 15 e os 24 anos em termos percentuais foi muito superior à da população adulta e estima que a nível global o desemprego jovem seja de 73 milhões em 2022, o que representa mais 6 milhões do que em 2019, ano pré-pandémico (OIT: 2022). Esta realidade verificou-se também em Portugal e na Europa. Em 2020, tanto a taxa de desemprego jovem portuguesa como a da UE-27 registaram uma subida homóloga expressiva, tendo-se fixado, respetivamente em 22,6% e 16,8%. Em Portugal, eram os mais jovens que registavam taxas de desemprego mais elevadas: 22,3%, no escalão dos 15 aos 24 e 9,1% no escalão dos 25 aos 34 anos.

Um outro fenómeno a que vimos assistindo é o da acentuada mobilidade internacional no mercado de trabalho, que envolve jovens qualificados e coexiste com profundas assimetrias salariais entre países. Estas diferenças estão bem evidenciadas nos gráficos que a seguir se apresentam e que demonstram inequivocamente como o ganho anual líquido de um trabalhador sem filhos, corrigido pelas diferenças de poder de compra entre os países, coloca Portugal no conjunto dos países com menor salário, contrastando em dobro, ou mais, com países como a Suíça, o Luxemburgo, a Holanda e os Estados Unidos.



Com efeito, a remuneração média ilíquida em Portugal (2020) é de 1109€ entre os homens e de 960€ entre as mulheres. Os salários praticados são baixos face à média da EU, ocupando Portugal o 7.º lugar mais baixo da EU neste domínio. Na última década, o rendimento real aumentou apenas para os menos qualificados em 5%, alavancados pelo aumento do salário mínimo. Para os mais qualificados, a perda chegou aos 11%, o que se traduz numa diminuição dos ganhos associados a mais educação (CRL: 2022).

¹ Em Portugal, a percentagem de jovens entre os 20 e os 24 anos que em 2021 obtiveram um nível de educação secundário e superior foi de 89,6%, acima da média europeia que se situou nos 84,6% para esta mesma faixa etária. Estes dados contrastam com os referentes à faixa etária dos 25-64 anos. Apenas 59,5% tinham em 2021, um nível escolar secundário ou superior, enquanto que a média da União Europeia era de 79,3%– Fonte: CRL- Eurostat)

Estas disparidades de salários geram desafios complexos às economias e às sociedades como um todo e, em particular, no que diz respeito à capacidade de “retenção do talento”²; grandes tensões nos sistemas de educação e formação dos países, bem como uma maior dificuldade no diagnóstico de necessidades de qualificação já que a realidade sobre o qual deve incidir tem fronteiras cada vez mais diluídas.

Todos estes fenómenos conjugados, resultam num conjunto de paradoxos, desafios e complexidades que têm implicações ao nível do percurso profissional das pessoas, sendo cada vez mais frequentes os ciclos de emprego e de desemprego, recaindo sobre elas a necessidade de se adaptarem a esta nova realidade, precisando constantemente de se reinventar e aperfeiçoar, para estarem aptas a enfrentar os desafios e exigências de um mercado de trabalho agressivo, competitivo e em constante mudança. O lado perverso é a dificuldade de terem de (re)definir constantemente os seus objetivos pessoais e profissionais; (re)construam a sua identidade pessoal e profissional e, simultaneamente, preocuparem-se com a sua subsistência.

Estas discontinuidades, que traduzem percursos de vida e de trabalho pós-lineares ou trajetórias profissionais fragmentadas, que afetam particularmente os mais jovens, são designadas por José Pais, como “trajetórias em yô-yô”, que define como “encruzilhadas labirínticas, feitas de continuidades, discontinuidades e ruturas e que nos remetem para a questão de fundo – a precariedade laboral vivida por muitos jovens” (José Pais: 2016).

Para ilustrar uma outra perspetiva relativa às discontinuidades que vamos assistindo nas dinâmicas de funcionamento do mercado de trabalho que chocam com as expectativas e necessidades das pessoas, apontam-se quatro exemplos de fenómenos que se estão a verificar na China e nos Estados Unidos e que indiciam, também, uma mudança de posição dos trabalhadores, em particular dos mais jovens, face à forma como perspetivam o trabalho e que tem sido fonte de preocupação para as empresas e para os governantes, na medida em que a generalizarem-se podem ter um impacto muito negativo na economia:

China

Um trabalhador chinês tem em média apenas cerca de 2:40h livres por dia, quando não está a trabalhar ou a dormir. O sistema 996, ou seja, as pessoas trabalham das 9h às 9h, 6 dias por semana, que é defendido pelo bilionário Jack Ma, cofundador da gigante online Alibaba e que diz “ser uma ‘bênção’ poder trabalhar 12 horas por dia, seis dias por semana” (BBC:2019).

Este facto tem levado ao surgimento de três fenómenos:

1. Fenómeno “bàofùxing áoyè” – descrito como a “vingança da hora de dormir” dos jovens que trabalham de mais na China e que os está a levar a repensar as suas próprias prioridades. Como as pessoas não dispõem de tempo livre durante o dia, é ficando acordados à noite que ganham alguma sensação de liberdade. Ficam acordadas até tarde sendo este facto interpretado também como uma “forma de retaliação”. Claro que a privação do sono, para além das questões de saúde, tem reflexos negativos no desempenho e na qualidade do trabalho.
2. Fenómeno da demissão silenciosa ou quiet quitting (2020) – traduz-se no facto de o trabalhador, por se sentir desmotivado/frustrado, intencional e conscientemente, faz o mínimo que puder para realizar o trabalho necessário. Realiza apenas o que está estritamente relacionado com as suas funções e durante as horas de expediente. É uma espécie de greve de zelo.
3. Fenómeno do Tang Ping (2020) – trata-se de um movimento espiritual associado ao budismo que vem sendo assumido por jovens que se manifestam contra o trabalho exaustivo e o consumismo na China e preferem “ficar deitados”. Aspiram a simplesmente “largar tudo e não fazer nada”. Este estilo de vida consiste na recusa da participação na sociedade consumista e em jornadas de trabalho longas em empregos exploradores. Quem adere é incentivado a perseguir os sonhos ou descansar como o Buda.

² Numa década, entre 2011 e 2021, o número de emigrantes que saiu de Portugal foi de 1.057.519, dos quais 420.490 são emigrantes permanentes (INE).

Não querem comprar um apartamento ou um carro, não querem casar ou ter filhos e simplesmente evitam consumir – preferem manter um padrão mínimo de sobrevivência – recusando-se a ser uma máquina de fazer dinheiro para outras pessoas. “Tang ping é um direito justo. Significa tomar a iniciativa, escolher o Buda e não lutar por fama ou fortuna”. “Ficar deitado é um movimento sábio. Só ao ficarem deitados podem os humanos ser a medida de todas as coisas”, escreveu um utilizador do fórum Tieba, citado pela BBC.

4. Fenómeno “The Great Resignation” ou “a Grande Demissão” – EUA (2021), que se traduziu pelas demissões em massa ou pela recusa do retorno ao trabalho à medida que foi chegando ao fim a pandemia Covid-19. Em apenas 6 meses (abril a out/2021), cerca de 20 milhões de trabalhadores pediram demissão. Os trabalhadores que perderam seus empregos durante a pandemia aproveitaram esse período para refletir sobre as suas prioridades de vida e sobre as suas carreiras e têm-se recusado a voltar aos antigos empregos, caracterizados por baixos salários e condições de trabalho precárias, especialmente nas áreas do comércio, hotelaria, restauração e lazer. Paralelamente, nos EUA, o aumento massivo das reformas [no terceiro trimestre de 2020, cerca de 3,2 milhões de americanos da geração “baby boomers” (nascidos entre 1946 e 1964) reflete um acréscimo de mais de 100% em relação a 2019]], tem conduzido a uma escassez de mão de obra e forçado as empresas a atender às suas reivindicações e oferecer salários significativamente mais altos. Este fenómeno da grande demissão tem tido impacto também em alguns países europeus, em particular no Reino Unido e na Alemanha.

Todos estes fenómenos, que aconteceram em contexto da pandemia Covid, estão a ter um efeito de alastramento mundial e a ser objeto de estudo por parte de investigadores que apontam para um crescente conjunto de evidências que refletem a necessidade de as pessoas terem tempo livre das pressões do trabalho, sob risco de excesso de stress e *burnout*. Segundo Danny Nelms, presidente da consultora Work Institute, o tempo excessivo de duração da pandemia permitiu que as pessoas repensassem as suas vidas, carreiras e trabalho, a que se associou o facto de, durante décadas o mercado de trabalho se vir alterando no sentido do aumento da informalidade e da precarização, sendo que a inflação tem também deteriorado os salários e os benefícios dos trabalhadores.

Em síntese, vivemos períodos conturbados, marcados por intensas mudanças que acontecem a várias velocidades e a diferentes níveis, muito marcados pela simultaneidade das transições digital, energética/climática e demográfica, que geram profundas alterações na organização e funcionamento do mercado laboral, bem como no perfil das profissões e das competências requeridas e que:

- Conduzem a trajetórias de vida pouco lineares e a descontinuidades nos percursos profissionais.
- Obrigam a um questionamento contínuo sobre as opções profissionais a tomar, ao mesmo tempo que há que zelar pelos meios de subsistência.
- Determinam a inevitabilidade da formação ao longo da vida e dos processos de (re)qualificação.
- Geram desafios aos sistemas de educação e de formação nos processos de antecipação de qualificação considerando os contextos da crescente mobilidade internacional e do “esvaziamento” de muitos locais de trabalho, como espaços físicos determinados (ex. dos nómadas digitais).
- Remetem para a importância de se desenharem os percursos de formação em estreita articulação com as empresas, bem como a um questionamento sobre a adequabilidade de percursos standardizados, considerando os riscos de obsolescência face à rapidez com que evolui o mercado de trabalho.
- Apontam para a necessidade de se envolverem as empresas na criação de mecanismos que mitiguem os obstáculos à aposta na formação – custo, dificuldade em avaliar necessidades, falta de tempo – e na criação de oferta formativa pertinente e adequada às suas necessidades.
- Geram a necessidade de se criarem condições de maior atratividade da formação profissional e do seu reconhecimento por parte da sociedade em geral e das famílias e das empresas em particular, medida pela diferenciação salarial em função dos níveis de qualificação obtidos por via da formação profissional.
- Implicam o reforço da promoção dos valores do trabalho digno, justamente remunerado e que garanta uma efetiva conciliação entre a vida profissional, pessoal e familiar.

Referências Bibliográficas

BBC News (2019), disponível online em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47916194>;

Direção de Estudos, Planeamento e Controlo de Gestão, 2022, IEFP;

Escolaridade e População, Taxa de abandono escolar: total e por sexo, Pordata, disponível online em <https://www.pordata.pt/portugal/taxa+de+abandono+escolar+total+e+por+sexo -433>

Estado da Nação: Educação, Emprego, Competências 2022, Fundação José Neves;

Inquérito ao Emprego, INE disponível online em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=i-ne_p_etarias&menuBOUI=13707095&contexto=pe&selTab=tab4

Pais, José Machado (2016): Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro; Berlin: GD Publishing Edições Machado

Relatório Anual de Formação Contínua, 2022, Centro de Estudos Laborais;

Relatório Global Employment Trends for Youth, 2022, OIT;

Taxa de participação em educação e formação (últimas 4 semanas), disponível online em:

<https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>, Eurostat.



Paula Arriscado

Diretora da Divisão Corporativa
Pessoas, Marca e Comunicação
do Grupo Salvador Caetano
e Investigadora e Docente
no Ensino Superior

“(Des)continuidades na Formação: só sei que nada sei”

O 22º Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza, com o tema “(DES) CONTINUIDADES: NO TEMPO, NOS MODOS, NO TRABALHO, NA FORMAÇÃO E NA ORIENTAÇÃO”, veio numa altura deveras relevante para se questionar temas que, mais do que nunca, nos inquietam no domínio da Gestão de Pessoas em geral e da formação em particular.

Representar o Grupo Salvador Caetano nestes encontros é para nós uma honra a duplicar. Primeiro porque, desde a sua origem, a partilha de conhecimento, a aprendizagem contínua e o desenvolvimento de competências fazem parte do ADN Ser Caetano. Segundo, porque estamos num momento crucial para repensar toda a nossa atividade neste domínio, por forma a fazermos face a um mundo todo ele repleto de “(des)continuidades”. Em termos pessoais, é com enorme gratidão que aceito fazer parte desta reflexão, porque aprender a aprender é a minha grande paixão.

“(Des)continuidades na Formação” remete-nos para um sentimento agridoce. Doce porque sabemos que o conhecimento é o ouro do futuro, logo a formação é uma continuidade. Amargo porque não temos respostas concretas quanto ao tipo e processo de formação de que necessitamos. Então, como a incerteza é agora a maior certeza, a nossa posição é “só sei que nada sei”, atendendo ao contexto que Portugal e o Mundo vivem, logo também em relação à formação.

Fruto das “(Des)continuidades no Trabalho”, causadas pela nova realidade empresarial, pela exponenciação do digital e por uma adaptação da cultura de trabalho, vamos assistir ao desaparecimento de dezenas de funções e à criação de tantas outras, pelo que - consequentemente - exige-se uma aposta redobrada na formação como resposta para a requalificação de competências e até mesmo na “reinvenção” de habilidades.

O novo contexto veio acelerar a transformação das organizações, sendo visível o esforço na procura de caminhos para o sucesso. No âmbito das suas estratégias, procura-se agilidade e reflexão crítica sobre as suas missões, competências e novas formas de trabalhar, bem como o redesenho das suas estruturas, processos e *governance*.

Neste sentido, e numa visão integrada do desafio, são cinco as dimensões que gostaria de colocar à reflexão quando o tema é “(des)continuidades na formação”, e a realidade nos diz que urge – humildemente – assumir que pouco ou nada sabemos e que é preciso questionar, mudar, testar e reaprender.

Também no Grupo Salvador Caetano existe o desafio de perceber como é que a formação vai contribuir para solidificar a estratégia corporativa, ajudando a construir uma organização mais ágil, eficiente, focada nos clientes e nos seus colaboradores.

Assim, a primeira reflexão prende-se com a mudança de contexto. Hoje, mais do que nunca, é determinante para as organizações atrair, desenvolver e preservar Talento que lhes permita subsistir no chamado mundo “VUCA” (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity) associado a um contexto volátil, incerto, complexo e ambíguo. Um mundo, cuja severidade da mudança, deu lugar àquilo a que alguém também chamou de mundo BANI (Brittle, Anxious, Non-linear and Incomprehensible) e que é caracterizado pela fragilidade, ansiedade, não-linearidade e incompreensibilidade. Um ecossistema complexo que está a afetar diretamente a formação, enquanto alicerce para a mudança e para a inovação na sociedade e nas empresas.

Só com um propósito e processo de aprendizagem reinventados conseguiremos gerar organizações ágeis, que cruzam os modelos de negócio com os novos modelos da força de trabalho para conseguirem prosperar e dar resposta aos inúmeros reptos do contexto. Esta agilidade deverá começar por ser repensada na própria formação para que passa estar preparada para lidar com todas as mudanças que possam surgir, não só ao nível das competências e experiência do colaborador, mas também ao nível do negócio e do mercado.

A segunda dimensão é, portanto, a formação em toda a sua extensão, quer esta seja feita pelas entidades formativas ou pelas empresas, quer no Ensino tradicional.

Já não é suficiente falar na formação ou na escola digital. O fator sucesso está no impacto alcançado para a sociedade e para o mundo das empresas. É, pois, importante conhecer, escrutinar e desenhar as melhores estratégias e táticas para informar, formar e sensibilizar. O formador formando; o professor aluno; a aprendizagem através do erro; a criatividade como agente de inovação; a avaliação assente no feedback qualitativo mais do que no quantitativo e como elemento de treino e aprendizagem; enfim a formação e ensino enquanto alicerces do progresso; a empresa enquanto escola.

A este respeito, destaco os Centros de Aprendizagem Jovem que há mais de 35 anos existem no Grupo Salvador Caetano, fruto de uma parceria duradoura e em constante incremento com o IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional. Nas instalações das nossas empresas funcionam sete centros de formação e mais de 50 cursos, sobretudo na área da indústria e reparação automóvel para quase mil formandos. Mais de 97% destes jovens, com dupla certificação, têm trabalho garantido após o 12º ano de escolaridade e certificação profissional ao fim de quase três anos de escola profissionalizante que lhes dá as competências técnicas necessárias, mas também o saber ser e estar da vivência empresarial, hoje tão valorizados.

Exemplos como este no âmbito do ensino profissional em funções tradicionais começam a despertar a atenção das empresas, dos governantes e da sociedade, acarretando a valorização das profissionais ditas de “chão de fábrica ou de oficina” por contraponto com a chamada *indústria sexy* tão associada às tecnológicas.

Com a digitalização também muito se tem dito e escrito sobre a importância das *soft skills*, a que eu prefiro chamar de competências humanas. Hoje, independentemente da área e da profissão, a competência central é aprender a aprender. Mais uma evidência para impulsionar as necessárias “(des)continuidades na formação”, ao mesmo tempo que abre novos e promissores horizontes nesta área, com vista à criação de uma nova cultura do trabalho e uma nova ordem social. É urgente começar por questionar o propósito da formação, repensar o referencial de competências e os modelos de treino e redefinir os processos de avaliação da apropriação de conhecimento.

Formação e mais formação não é a receita certa. É, sim, determinante uma estratégia que demonstre o quanto esta coloca os colaboradores no centro do negócio, preparando-os para acrescentar valor a toda a cadeia de produção. Não faz sentido falar em formação sem equacioná-la à luz das necessidades de sustentabilidade social, empresarial e financeira. E neste novo paradigma, a formação das lideranças deve ser a prioridade das prioridades, enquadrada na atual cultura de trabalho, novos estilos de liderança e perfis profissionais, assim como face aos novos ambientes e espaços de trabalho.

A liderança, enquanto catalisador da formação, mas também agente de formação, encarna a terceira dimensão, obrigando também à sua redefinição e requalificação. As modernas condições e locais de trabalho preveem menos interações diretas com o líder e os funcionários modernos têm altas expectativas

de autonomia e flexibilidade, diversidade cultural e menos identificação organizacional, pondo à prova a cultura organizacional e o quanto esta deve cada vez mais enfatizar o bem-estar dos colaboradores, o *empowerment* e a delegação de autonomia. A liderança transformacional, porque inspiradora, pode ser determinante na motivação dos colaboradores, na valorização da formação e no contributo desta para os objetivos organizacionais.

Os atuais locais de trabalho são mais globais e sua força de trabalho é mais diversificada, os valores organizacionais são outros e o ambiente organizacional é mais dinâmico e complexo, pelo que também a liderança está num processo de “(des)continuidade” com vista a responder às expetativas das novas gerações, distribuir tarefas de acordo com a situação e a competência de cada elemento da equipa, reconhecendo que o sucesso resulta do engenho e arte de cada um perante uma missão comum. Para esta nova geração de líderes, que é preciso reforçar, os resultados práticos são gerados pela integração de feedback constante, enquanto tática formativa, estimulando uma atmosfera aberta onde é incentivada a aprendizagem através dos erros cometidos. “Rigorosos com as regras e suaves com as pessoas” é o lema dos novos líderes, que precisam de reaprender, tendo a humildade de assumir que pouco ou nada sabem para os desafios que vão enfrentar na captação e preservação do talento certo para cada organização.

Perceber qual a proposta de valor que as empresas têm para fazer face às expetativas das novas gerações de trabalho é a quarta dimensão desta reflexão que também está perante um processo de mudança de paradigma. Para as novas gerações, as questões financeiras ombreiam com a necessidade de um ambiente de trabalho emocionante e divertido que potencie a criatividade e a inovação, estimule uma relação saudável entre colaboradores e lideranças e que promova práticas de responsabilidade social e ambiental, assim como o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, para garantir a segurança física e emocional dos trabalhadores. E dentro desta nova proposta de valor, as novas gerações de talento exigem novas soluções no campo da formação para assegurar o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos e habilidades, originando uma nova conceção de carreira, em que a empresa proporciona as ferramentas e promove a mobilidade interna e cada colaborador é “dono e senhor” da sua progressão profissional.

A quinta e última dimensão desta reflexão sobre “(des)continuidades” remete para a cooperação e diálogo necessários entre os diferentes agentes sociais: governo, legisladores, instituições públicas e privadas de ensino e de formação, com destaque para o IEFP pelo seu longo e rico trabalho, empresas e sociedade, por forma a encontrar os caminhos certos e as competências adequados para fazer face ao mundo VUCA ou BANI, porque a única certeza que temos é a de que pouco ou nada sabemos.

Que a continuidade da formação é uma certeza, creio que todos concordamos; que o propósito e modelo de formação carece de descontinuidade também julgo que ninguém tem dúvidas, ou não estaria em palco neste Congresso Internacional.

Pessoalmente, “só sei que nada sei”. Sei que amanhã vai ser diferente de hoje, mas não sei como melhor o enfrentar, pelo que tenho de reconhecer que nada sei e que é minha obrigação continuar a aprender, estando aberta a novas ideias, soluções e pessoas. Só sei que quero contribuir para um mundo melhor através da formação e aprendizagem e da partilha de ideias e experiências.

Resta-me agradecer a todos aqueles que promovem a discussão e a reflexão, que arriscam a pensar e fazer diferente e que dão asas à ousadia e à inovação. Bem-haja a organização do 22º Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza.



“Axenda Galega das Capacidades para o Emprego: pacto social pola capacitación”

VALENÇA

21 de setembro de 2022

Boa tarde a todos e todas,

Quero comezar felicitando á organización pola oportunidade excepcional que supón este Congreso Internacional para potenciar a colaboración entre o Norte de Portugal e Galicia en materia de formación para o emprego. Un ámbito que cobra especial relevancia na actual contorna dun mercado laboral tan cambiante.

E cando as cousas cambian rapidamente, xa sabemos que é preciso analizar a situación con celeridade e entender o que está pasando para actuar a tempo.

A dobre transición verde e dixital xunto coas tendencias demográficas que marcan unha Europa con altas taxas de envellecemento están a transformar a forma na que vivimos, traballamos e interactuamos. A pandemia do coronavirus acelerou estas transicións e trouxo novos desafíos profesionais para moitas persoas que necesitarán volver a capacitarse, adquirir novas habilidades ou mellorar as existentes para adaptarse a un mercado en continua transformación e cambio.

Tanto os responsables políticos como as empresas necesitamos información fiable para anticiparnos e prepararnos para os novos requerimentos en materia de competencias para o emprego. Soamente así seremos capaces de aproveitar as oportunidades e de reducir os riscos.

Un futuro que depende da nosa anticipación e das nosas decisións, orientadas a configurar unha contorna empresarial propicia e unha man de obra coas capacidades axeitadas.

Tal e o desafío, que a formación foi unha das claves do discurso sobre o estado da Unión, pronunciado pola presidenta da Comisión no Parlamento Europeo hai agora unha semana, o pasado 14 de setembro.

Úrsula Von der Leyen propuxo ante a Cámara que 2023 sexa o Ano Europeo da Educación, da Formación Continua e da Formación Profesional Isto pode darnos unha idea da relevancia que cobra este asunto na axenda comunitaria.

Estamos ante un reto que nos implica a todos: gobernos, centros de formación, tecido empresarial e persoas traballadoras; retos que teñen un forte impacto tanto nas finanzas como na sociedade en xeral e que requiren dun mercado laboral forte, resiliente e dinámico que habilite a recuperación económica e a transición demográfica. E para iso é necesario xerar novas oportunidades de emprego e dispoñer dun marco de capacitación para o emprego que favoreza a integración e a reconversión laboral, así como a dixitalización.

Por iso son tan valiosos foros coma este, nos que poñer en común perspectivas e experiencias que nos axuden a abordar con acerto o novo enfoque do conxunto de capacidades requiridas ás persoas traballadoras e da necesidade de aprendizaxe continuada ao longo de toda a vida profesional.

O reto ao que nos enfrontamos é dobre:

- por unha parte, mellorar as cualificacións
- e, por outra, asignar os empregos dispoñibles ás persoas coas competencias adecuadas.

Evitar o desaxuste de competencias é esencial para reducir o desemprego e aumentar a produtividade e a competitividade do tecido empresarial e industrial.

Estamos nunha conxuntura que nos esixe reinventar o fondo e a forma da formación para o emprego, de xeito que aseguremos a eficiencia do emparellamento entre demanda e oferta de emprego.

Un contexto económico que, como sucede no conxunto de Europa, evoluciona cara a modelos máis competitivos e dinámicos, e na que teñen difícil encaixe os perfís de traballadores con cualificacións baixas ou sen ningún tipo de cualificación.

Entender este cambio é crucial para perseguir o obxectivo último: facer coincidir competencias e postos de traballo.

O goberno galego quere asegurarse que as persoas teñan as habilidades que necesitan para prosperar, para iso, e seguindo as directrices europeas, estamos despregando unha Axenda Galega das Capacidades para o Emprego, que mobilice a AAPP, interlocutores sociais e tecido empresarial co obxectivo de mellorar as capacidades da poboación activa galega e atender as necesidades das empresas, fortalecendo a súa competitividade ao tempo que se garante a equidade social e se pon a disposición das empresas as ferramentas que necesitan para o seu crecemento.

Para iso, esta axenda contempla un Pacto pola capacitación para o emprego de Galicia, un pacto social, que xunta esforzos públicos e privados, para ofrecer á cidadanía máis e mellores oportunidades de aprendizaxe, alineando as inversións públicas e privadas en todos os ecosistemas industriais e de capacidades para orientalas cara aos ámbitos onde se necesite.

Os primeiros pasos na execución da Axenda Galega de Capacidades para o Emprego xa se deron, poñendo en marcha un traballo colaborativo co tecido produtivo cuxo obxectivo foi a detección das necesidades concretas de capacitación e a súa posterior adaptación aos Catálogos do sistema de formación para o emprego co fin de cubrir esas carencias. Para elo utilizouse unha metodoloxía baseada na aplicación de taxonomías competenciais e ocupacionais, coa que se avaliaron as necesidades de capacitación e o grado de cobertura das actuais especialidades formativas. Una vez determinado este espazo, analizaronse os resultados e, nestes intres, están a deseñarse as inclusións ou as modificacións necesarias para mellorar a empregabilidade dos galegos e galegas, e asegurar que tanto as persoas traballadoras como as empresas dispoñen das competencias necesarias para reforzar a súa competitividade.

Esta labor abordouse en mesas de traballo específicas estruturadas por sectores (a construción; a Blue economy; a Green economy; a Silver economy; o sector da automoción e o aeronáutico; a loxística; o turismo, a hostalería e o comercio e a economía dixital), cunha mesa de traballo concreta na que se trataron as dificultades específicas en materia de formación para o emprego que afectan aos colectivos vulnerables.

Estamos, pois, ante unha nova perspectiva das capacidades que nos sitúa ante 4 obxectivos claves, que se concretan en 4 eixos:

Empregabilidade-Competitividade-Talento-Eficiencia

- Mellorar a **empregabilidade** da cidadanía, con especial fincapé nos colectivos con problemáticas socioeconómicas específicas, reducindo as cifras de paro e mellorando, ao mesmo tempo, a calidade do emprego.

- A **Competitividade** e resiliencia do tecido empresarial galego que debemos incrementar, sobre todo das pequenas e medianas empresas, para contar con máis e mellor capital humano.
- Mellorar a retención do **talento** galego e aspirar a atraer talento externo, ao impulsar unha maior produtividade nas nosas empresas.
- E, por último, a **eficiencia** do emparellamento entre demanda e oferta de emprego, identificando e atallando as ineficiencias do mercado laboral que supoñan un retraso á hora de cubrir vacantes.

E para alcanzar estes obxectivos, a Axenda actúa sobre:

- 1) Establecendo un marco colaborativo que permita aunar esforzos públicos e privados consensuando un “Compromiso pola capacitación para o emprego de Galicia”.
- 2) Traballando co tecido produtivo na definición de itinerarios de capacitación modulares que den resposta a súa demanda presente e futura de cualificación laboral.
- 3) Modernizando o SPEG con ferramentas avanzadas de analítica de datos que asistan ao persoal, mellorando así a atención que reciben os seus usuarios cunha asistencia áxil, personalizada e efectiva, e cun perfilado e titorización individualizados.
- 4) E garantindo a accesibilidade de toda a cidadanía ás iniciativas de capacitación adaptadas as súas necesidades que incrementen as posibilidades de inserción laboral.

O resultado é unha base de datos ampla, completa e precisa que permitirá guiar a toma de decisións futuras en torno á formación. Este proceso permite construír un “Catálogo de Capacitación para o Emprego” que comprende as necesidades reais do tecido produtivo galego.

As respostas recibidas permitiron identificar un total de 690 competencias con necesidades de capacitación, distribuídas en diversos ámbitos como: a comunicación, a xestión e administración, o uso de maquinaria e mobilización de cargas ou o dixital e TIC.

Máis do 80% das necesidades están concentradas en torno a 10 dos 23 ámbitos de competencias de primeiro nivel de ESCO, a clasificación europea de ocupacións e competencias. Hai 4 eidos nos que se agrupan as necesidades detectadas: dixital, industrial, empresarial e asistencial.

O eido dixital, no que se sumamos os diferentes ámbitos competenciais nos que se reparte, se sitúa cun peso moi elevado dentro das necesidades de capacitación.

Estas necesidades impactan de forma transversal a todos os sectores implicados. As principais necesidades detectadas non se circunscriben a un sector en exclusiva, aparecendo de xeito sistemático en moitos deles.

Outro dos aspectos detectados nestas mesas de traballo é que existe unha compoñente de especialización dentro das necesidades non cubertas. Nalgúns casos a especialización derivase das particularidades de cada sector, mentres que noutros ten que ver coa necesidade de obter coñecementos profundos dun tema concreto.

As necesidades non cubertas poñen de manifesto a necesidade de impactar en torno a tres elementos clave: competencias de creación e deseño, xestión das persoas e os coñecementos técnicos e tecnolóxicos, tanto especializados como xerais.

Outra cuestión que non debemos esquecer neste eido é que a empregabilidade da forza laboral poderase ver incrementada realizando unha labor de comunicación que permita aproximar as demandas formativas das persoas usuarias finais ás necesidades do tecido produtivo. Porque para que este proceso teña éxito, temos que poñer tamén o foco de atención nos desexos e expectativas dos propios solicitantes de formación.

É dicir, temos que considerar o que queren, cara onde desexan enfocar o seu futuro profesional e con que expectativas. So así seremos capaces de conciliar mellor as necesidades das empresas cos obxectivos laborais dos traballadores e que estes acrecenten a súa motivación.

Estas conclusións permitíronnos detectar **catro focos** claros de necesidades nas que se poderán desenvolver accións de capacitación a través da canalización dos fondos nas convocatorias que imos poñer en marcha e nas que xa estamos a traballar:

Dixital: que abrangue análise de datos, programación ou competencias básicas entre outras

Industrial e construción: manexo de maquinaria, prototipado, inspección, soldadura, pintado, fabricación, etc.

Empresarial: xestión e liderado de proxectos e equipos, capacidades de venda, idiomas ou competencias brandas Asistencial: que inclúe a prestación de asistencia e coidados, atención ao cliente, servizos, etc.

Adicionalmente e enmarcadas nesta axenda, actualmente estamos a desenvolver outras 3 iniciativas crave:

- 1) a Dixitalización do Servizo Público de Emprego de Galicia: está próxima a resolverse a licitación dun software que dotará ao noso servizo público dos recursos, procesos e ferramentas que require para ser a institución central do sistema de emprego á que corresponde construír e manter un vínculo permanente entre traballadores e empregadores. Debemos dotarnos dun sistema con maior capacidade para realizar análises multivariáveis que proporcionen información prospectiva e así poder coñecer mellor o mercado laboral e o perfil das persoas demandantes de emprego. Baseado na utilización da intelixencia artificial, o proxecto vai darnos a funcionalidade de realizar recomendacións axeitadas baseadas nos datos que se obteñan. Co fin último de optimizar o papel de intermediación laboral das oficinas de emprego, favorecendo que o empresariado galego atope a través do Servizo Público de Emprego ás persoas con competencias máis acordes ás necesidades da súa organización.
- 2) En segundo lugar as microformacións: esta iniciativa, canalizada a través de convenios de colaboración con diferentes Clústers e Federacións, ten o obxectivo de impartir cualificación axustada ás necesidades de persoal que precisan estes sectores.
- 3) E a Formación Dual na Empresa: articulada a través de formación impartida directamente polas propias empresas cun compromiso de contratación dunha porcentaxe dos alumnos participantes.

E para facer posible que todas as pezas encaixen estamos articulando esta Axenda Galega das Capacidades a través dun pacto social en Galicia.

Este pacto social, ao que poden adherirse as empresas, establece un marco de colaboración estable e continuada cos sectores produtivos para situar as capacidades das persoas no centro da axenda política.

Está previsto mobilizar recursos públicos e privados para establecer e manter unha contorna de aprendizaxe permanente, que permita ás persoas avanzar no desenvolvemento das súas capacidades e ás empresas dispor dos recursos que necesitan para o seu crecemento, atendendo as necesidades de capacitación que comuniquen as entidades adheridas ao Pacto.

En definitiva, este pacto social ao que se poden adherir as empresas é un marco colaborativo para aunar esforzos públicos e privados na mellora da capacitación para o emprego, na procura de máis e mellores oportunidades de aprendizaxe.

Todo, pensado para a prosperidade e a reciclaxe profesional das persoas en idade de traballar e para dar resposta ás necesidades de perfís capacitados que teñen as empresas, evitando desaxustes.

Xa temos asinado coa Confederación de Empresarios de Galicia para a súa adhesión ao sistema de difusión de ofertas do Servizo Público de Emprego de Galicia, un pacto orientado a obter candidaturas axustadas aos requisitos solicitados polas entidades.

A finalidade desta colaboración é a adhesión ao sistema de difusión de ofertas do Servizo Público de Emprego de Galicia de todas as empresas interesadas, para converter as súas necesidades de postos de traballo en ofertas de emprego, xestionadas e difundidas a través das diversas canles do Servizo Público de Emprego de Galicia.

Este tramitará as ofertas de emprego e porá todos os seus medios para a obtención de candidaturas axustadas aos postos de traballo requiridos polas empresas, en cada caso.

Desta forma, obteremos unha información cualitativamente moi valiosa sobre o comportamento do mercado de traballo de cara a deseñar políticas activas eficientes e utilizar a potencialidade de Emprego Galicia para difundir esas vacantes e facilitar a súa cobertura.

Xa para rematar gustárame compartir convosco unha última reflexión:

Probablemente nunca antes a sociedade enfrontou un desafío derivado da transformación do mercado laboral de tanta trascendencia e complexidade como o actual.

É tócanos a nós afrontalo. Se somos capaces de seguir colaborando con decisión os gobernos, as institucións académicas e de formación, as empresas e os territorios, – como é o caso que hoxe nos ocupa – estou segura de que o desafío converterase en oportunidades.

Moitas grazas por convidarme a participar nesta mesa redonda, da que sae reforzada a miña confianza en que traballar conxuntamente servirá para arraigar o noso compromiso por extender a cultura dunha formación continua ao longo da vida profesional.

Moitas grazas pola vosa atención.

3. DESCONTINUIDADES NA ORIENTAÇÃO

“Orientar em tempos de descontinuidade – O papel do município do Porto”

Ao longo dos últimos anos, a cidade do Porto tem vindo a suscitar o interesse de várias empresas nacionais e internacionais e tem sido palco para o sucesso e crescimento de outras organizações. Para além da localização estratégica privilegiada, o Porto apresenta infraestruturas de renome mundial, uma relação custo-benefício favorável ao investimento e uma qualidade de vida inegável. A cidade do Porto é, também, a casa de algumas das melhores escolas, universidades e politécnicos, com reconhecimento internacional. Todos estes motivos justificam o facto da cidade do Porto acolher uma *pool* de talentos bastante atrativa para as empresas que aqui se instalam e recrutam.

Para o Município do Porto é fundamental promover a criação de empresas e de emprego na cidade, reforçando a curva ascendente da taxa de emprego. Para isso, importa intervir juntos dos jovens e adultos que vivem, estudam e trabalham no Porto, para que estes possam dar resposta às necessidades do mercado de trabalho da nossa cidade, mas também juntos das entidades de ensino e formação, bem como junto das empresas, para que em conjunto se possa criar um ecossistema de talento mais robusto e dinâmico.

Essa intervenção passa por uma melhor articulação entre o sistema de ensino e formação e as reais necessidades de recrutamento das empresas da região. Como tal, é necessário orientar e informar os jovens e adultos sobre as exigências atuais do mercado de trabalho e prepará-los, capacitando-os para os desafios que poderão vir a encontrar no seu futuro profissional. Esses desafios podem adotar várias formas: formação inicial e contínua, inserção profissional e manutenção no mercado de trabalho, reconversão de carreira, gestão de carreira e até transição para a reforma.

Este é o propósito da Divisão Municipal de Talento e Promoção da Empregabilidade: atrair, conhecer, desenvolver e fixar talento, potenciando a carreira de quem vive, estuda e trabalha na cidade do Porto, promovendo a cidade como uma referência nacional e internacional enquanto cidade promotora de emprego, oportunidades

de *reskilling* e *upskilling*, com vista à criação e dinamização de um ecossistema de talento sustentável. Procuramos fazê-lo em estreita articulação com os múltiplos agentes que atuam na área da orientação vocacional e profissional, da educação e formação e de gestão de carreira.

Com o objetivo de promover o conhecimento sobre o mercado de trabalho, essencial num processo de orientação e, enquanto estratégia de atração de Talento para a cidade, o Município do Porto disponibiliza:

- o portal **Porto. for talent** (<https://portofortalent.com/>) onde se dá a conhecer as oportunidades de emprego de empresas presentes na cidade, bem como informação útil para quem pretende viver e trabalhar na cidade do Porto;
- o **Observatório do Talento** (<https://observatory.portofortalent.com/login>), uma plataforma agregadora da informação estatística sobre o mercado de trabalho na cidade do Porto e região Norte do país. Trata-se de uma plataforma digital que apresenta informação estatística disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estatística, Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Hays e *web scrapping*;
- articulação com representantes das entidades locais que atuam no âmbito do Talento e empregabilidade, através da participação em eventos de recrutamento e em grandes eventos locais, nacionais e internacionais promovendo a cidade do Porto como cidade impulsionadora do Talento e dando a conhecer as suas oportunidades profissionais.

Desenvolver e potenciar o ecossistema de Talento tem sido, também, uma aposta do Município do Porto, através de várias iniciativas, nomeadamente:

- **Consultoria de Carreira** – um atendimento especializado em gestão de carreira, dinamizado no Gabinete do Município, por marcação, destinado a qualquer cidadão que pretenda viver, estudar ou trabalhar na cidade do Porto. Este atendimento é gratuito e aborda questões como a exploração do objetivo profissional, a abordagem ao mercado de trabalho, preparação e simulação de entrevistas de emprego, exploração de oportunidades de desenvolvimento de competências-chave ou formação na cidade;
- **Desenvolvimento de competências** – o Município do Porto desenvolve sessões informativas sobre o processo e documentos de procura de emprego junto de escolas, centros de formação e entidades do terceiro setor que visam potenciar a empregabilidade do seu público. Neste âmbito de atuação incluem-se igualmente atividades destinadas a profissionais que atuam na área da gestão de carreira, orientação vocacional e empregabilidade, procurando criar espaços de reflexão e partilha de boas práticas;
- **Porto Skills Academy** – Um “selo” que apoia e promove ações inovadoras de desenvolvimento de competências digitais e humanas, estratégicas para o mercado de trabalho do presente e do futuro, apoiando, assim, entidades ou projetos que visam a promoção de competências de futuro.

Para além de atrair e desenvolver o talento da cidade do Porto, o Município pretende, ainda, criar condições para que este se fixe na cidade. Assim sendo, são várias as iniciativas de recrutamento e *networking* criadas que visam aproximar quem pretende (novas) oportunidades de emprego e as empresas:

- **Porto (In)Forma – Open Day de Formação Profissional e Contínua** – uma iniciativa que pretende dar visibilidade às entidades de ensino e formação que apresentam oferta formativa de carácter inicial ou contínuo que dá resposta às necessidades de recrutamento das empresas presentes na cidade do Porto;
- **Programa Municipal de Imersão no Mercado de Trabalho – Summer opPORTOnities** – criado pela primeira vez em 2022, trata-se de um programa que permite que aos/às jovens entre os 18 e os 21 anos tenham um primeiro contacto com o mercado de trabalho numa experiência de estágio *on the job* nos meses de verão. Este programa pressupõe o pagamento ao/à jovem de uma bolsa de formação (com valores equiparados aos praticados pelo IEFP no programa Estágios Ativar.pt, subsídio de alimentação e transporte e seguro), valorizando e dignificando este tipo de experiência;

- **MASTER.SPITCH** – é uma iniciativa que permite aos/às candidatos/as que buscam (novas) oportunidades profissionais apresentarem-se a uma plateia de empresas através de um *pitch* de 90 segundos. Estes/as candidatos/as participam previamente num programa de desenvolvimento de competências de empregabilidade que lhes permite, após a iniciativa, realizar uma procura de emprego mais eficaz, intitulado *Skills Makeover*.
- **Speed Recruitment** – adaptando a dinâmica do *speed dating* aos processos de entrevista de emprego, os/as candidatos/as a emprego têm a oportunidade de serem entrevistados/as por 10 empresas em 50 minutos. Para além da modalidade que dá o nome à iniciativa, o Speed Recruitment pressupõe, ainda, uma modalidade tradicional de feira de emprego, bem como um espaço Workshops, onde as empresas podem dar a conhecer a sua atividade e necessidades de recrutamento, bem como partilhar a sua visão e estratégias de procura de emprego.
- **(D) de Eficiência** – é um projeto criado por várias entidades da cidade do Porto (Câmara do Porto através da Divisão Municipal de Talento e Promoção da Empregabilidade e Gabinete de Inclusão, Instituto do Emprego e Formação Profissional, Associação Empresarial de Portugal, Associação do Porto de Paralisia Cerebral - APPC, Associação Salvador, Politécnico do Porto e Universidade do Porto) que pretende potenciar a integração profissional de pessoas com deficiência ou incapacidade no mercado de trabalho, sensibilizando, simultaneamente, os empregadores para potenciais preconceitos associados à incapacidade;
- **Porto_4_All** – trata-se de um projeto criado pela Câmara Municipal do Porto em parceria com o Alto Comissariado para as Migrações, o IEFP, o CESA Digital e a ANJE, com vista a promover a integração profissional de migrantes na cidade do Porto. Paralelamente, este projeto visa, igualmente, informar de forma uniforme todos os/as técnicos/as que fazem atendimento de primeira linha a migrantes, de forma a que estes possam prestar informação fidedigna e uniformizada e encaminhar devidamente os migrantes que lhes solicitam apoio. O projeto pretende, ainda, sensibilizar os empregadores, dando a conhecer boas práticas no processo de integração e retenção de migrantes.

O Município do Porto aposta também na orientação vocacional ao longo da vida e, com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, tem vindo a desenvolver o projeto **Growing**. Um projeto que pressupõe uma intervenção com diferentes faixas etárias, atendendo a diferentes momentos do processo de orientação ao longo da vida. Em 2022, a execução deste projeto centrou-se no público universitário. Procurou-se, na iniciativa **Porto.for talent Summer Academy**, facilitar momentos de exploração vocacional através de conversas informais com profissionais de um para um, contacto com vários profissionais e visitas a empresas de diferentes setores de atividade e dimensões. Para além desta iniciativa, em 2023, será também desenvolvida a iniciativa destinada a crianças do primeiro ciclo que pretende facilitar a exploração do mundo das profissões, contextos e instrumentos de trabalho e o significado associado ao trabalho.

Em suma, adotando uma abordagem desenvolvimental e colaborativa com os principais *stakeholders* do ecossistema de Talento da cidade do Porto, o Município do Porto pretende criar e facilitar as condições que potenciem a atração, o desenvolvimento e a fixação do talento da cidade, apoiando os processos de orientação do/a cidadão/ã e garantindo que este/a consegue fazer face às exigências do mercado de trabalho de forma positiva e potenciadora do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Bases para o livro branco sobre orientação ao longo da vida: o caso da Espanha

Resumen

Este trabajo es una breve exposición de las condiciones necesarias para la construcción de un libro blanco de la orientación a lo largo de la vida en España. Este reto surge ante la necesidad de fomentar la orientación en todos los aspectos de la vida de la ciudadanía en cualquiera de los eventos de su transición vital. Desde la escuela básica a la jubilación, existen momentos esenciales en los que tomar decisiones se convierten en un reto, y se requiere de las orientaciones que profesionales del sector deben aportar a sus congéneres. Para responder a esta problemática se ha decidido plantear las bases para el diseño de un Libro Blanco de la Orientación a lo largo de la vida en España, donde se recojan todas sus dimensiones de manera que sirva de apoyo tanto a los responsables políticos y a los profesionales, así como a la sociedad en su conjunto. Esta es una iniciativa de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP).

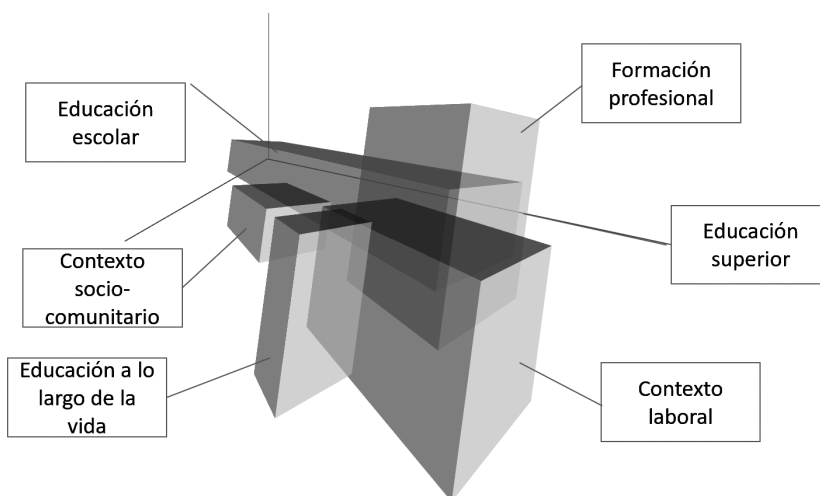
La orientación a lo largo de la vida (LLG) y las competencias para la gestión de la carrera

Tomamos como punto de partida la definición que hace pública el Consejo de la Unión Europea en 2008, donde entiende la orientación a lo largo de la vida como el "...proceso continuo que permite a la ciudadanía, a cualquier edad y a lo largo de su vida, determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses, tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo y gestionar el recorrido de su vida personal en lo que respecta a la educación y la formación, en el trabajo y en otros marcos en los que es posible adquirir o utilizar estas capacidades y competencias. La orientación incluye actividades individuales o colectivas de información, de consultas, de evaluación de competencias, de apoyo y de enseñanza de las competencias necesarias para la toma de decisiones y para la gestión de la carrera".

Para hablar de orientación a lo largo de la vida tenemos que considerar todos y cada uno de los contextos, ámbitos y escenarios que rodean la trayectoria vital de las personas. La secuencia en la toma de decisiones se hace crucial en cada uno de los momentos de transición de unas etapas a otras, de unos escenarios a otros. Así, conviene identificar de forma clara cada uno de esos contextos en los que se movilizan los recursos personales que cobran especial significado para la ciudadanía. Por esta razón identificamos los contextos como las etapas del sistema educativo (etapas primaria, secundaria o terciaria), las transiciones laborales (del primer empleo, el cambio de trabajo, el desempleo, o la jubilación, entre otros), o aspectos socio-comunitarios vinculados con las cuestiones sociales, económicas, culturales o de desarrollo personal.

Cada uno de estos contextos, ámbitos o escenarios pueden ser identificados de forma secuencial, simultánea o transversal. Una forma de representar ese dinamismo en la toma de decisiones podemos apreciarlo a través de la figura 1, en la que se observa cómo los contextos escolares, socio-comunitarios y laborales pueden convivir simultáneamente; los aprendizajes que se producen a lo largo y a lo ancho de la vida son inherentes al momento evolutivo y el contexto en el que se encuentran las personas.

Figura 1. Contextos, ámbitos y escenarios de la orientación a lo largo de la vida.



Fuente: Elaboración propia

Las claves sobre las que se estructura esta propuesta surgen de las orientaciones que nacen de las recomendaciones internacionales y europeas para la orientación a lo largo de la vida. En 1996, el Parlamento y el Consejo Europeo (Belando-Montoro, 2017) declararon dicho año como el “Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes” a través de cual se trataba de promover y visibilizar la orientación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, no ejercido de manera puntual y aislada. Durante este año, Delors (1996) desarrolla un Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el nuevo siglo XXI, en él Delors, pretende resolver las problemáticas educativas mediante la promoción de una educación a lo largo de toda la vida y pluridimensional, donde la pieza clave son los destinatarios de la orientación.

En el desarrollo de esta propuesta se tendrán en cuenta las sugerencias que la Red Europea para la política de orientación a lo largo de la vida (ELGPN, 2015) hace para la implementación de la orientación en todos los ámbitos de la vida de un país. Desde la educación escolar hasta los servicios comunitarios, se van desgranando los diferentes contextos en los que la orientación está presente y la ciudadanía toma las decisiones que marcarán su trayectoria vital. De aquí se desprende que las competencias que se van adquiriendo en las diferentes etapas deben estar enfocadas a una mayor consciencia de la responsabilidad individual a la hora de tomar decisiones fundamentadas sobre la base del conocimiento y experiencias individuales. Estas competencias para la gestión de la carrera (personal y profesional) serán la piedra angular sobre la que se basará la propuesta del libro blanco para una política pública centrada en las personas.

Bases para un libro blanco de la orientación en España

Para afrontar el reto del libro blanco tendremos que escuchar las diferentes propuestas y sugerencias emanadas de los informes de organizaciones transnacionales e internacionales que han hecho importantes análisis previos sobre políticas activas derivadas de una implantación efectiva de sistemas de calidad en el ámbito de la orientación escolar y profesional. Los diferentes informes de la UNESCO (2021), la OCDE (2022) o la OIT (2022) serán considerados como puntos de referencia obligada a la hora de enfocar los análisis, yendo más allá de una visión localista o de corto alcance. Con posterioridad o de manera simultánea se tendrán en cuenta las aportaciones que la ELGPN ha hecho desde 2015 a la Comisión Europea en materia de orientación a lo largo de la vida y para la gestión de la carrera, derivándose en recomendaciones que la Comisión hace a los estados miembros en esta materia. También se tendrán en cuenta los diferentes recursos que el CEDEFOP (2022) pone a disposición para una correcta implantación de sistemas de calidad en esta materia.

Para el correcto desarrollo de la propuesta, partimos de un objetivo principal centrado en el análisis de las dimensiones que componen la orientación a lo largo de la vida sobre la base de tres ejes:

- a) Ideas transversales
- b) Ideas longitudinales (ciclo vital)
- c) Ideas temáticas

a) La transversalidad en cualesquiera de los enfoques de análisis de la orientación por etapas del ciclo vital nos lleva a determinar una serie de ideas que estarán presentes en los informes sectoriales o específicos. Ya sean secciones vinculadas a las etapas educativas o laborales, así como aspectos sociales, todas ellas tendrán en consideración una serie de ideas transversales que estarán presentes para poder comprender mejor el estado del arte de la orientación a lo largo de la vida. En esta propuesta de libro blanco se deben abordar los siguientes aspectos:

- **Coordinación:** los servicios de orientación deben contar con sistemas coordinados para su correcto funcionamiento y la eficiencia en su desarrollo. En muchas ocasiones encontramos servicios insuficientes o duplicación de funciones ante la ausencia de una política pública que sienta las bases para sostener un sistema eficaz.
- **Acceso:** no todas las personas tienen conocimiento de la existencia de estos servicios de orientación por falta de una adecuada información a la ciudadanía. En la medida que un sistema público procura que llegue a las personas beneficiarias puede considerarse universal e inclusivo.
- **Calidad:** el buen funcionamiento de los sistemas es la implantación de un sistema de garantía de la calidad. La ausencia de un modelo confiable y contrastado que asegure la calidad de un servicio constata la debilidad de este y el consecuente deterioro, así como su finalización sin razones fundamentadas que lo aconsejen.
- **CMS:** la existencia de un sistema de gestión de las competencias para la carrera (o CMS) que impregne los objetivos del servicio de orientación tendrá garantizada una mayor valoración por parte de sus beneficiarios. La no identificación de esta característica puede debilitar la valoración que se tenga de estos servicios.
- **TIC y LMI:** las tecnologías de la información y la comunicación lo impregnan todo y se han convertido en un lenguaje universal que debe ser conocido por los y las usuarios del sistema de orientación. El acceso a los sistemas de información sobre el mercado e trabajo (LMI) no siempre está alineado con los niveles de usabilidad y competencias de sus destinatarios. El análisis de estos aspectos en cualesquiera de las modalidades de orientación requerirá de una alfabetización adecuada y que debe quedar reflejada en los subapartados del libro blanco.
- **Formación:** una de las piedras angulares del sistema de orientación son los profesionales que se dedican a ello. El libro blanco de la orientación tratará de recoger el perfil formativo y de desarrollo profesional que muestran las personas que trabajan en este sector.
- **Financiación:** el análisis de los presupuestos generales de la administración, así como los planes estratégicos del Estado, es una cuestión clave en el libro blanco. Es difícil imaginar la calidad de cualquier servicio sin tener en cuenta la economía que lo sostiene. Así, un capítulo esencial y es-

casamente tratado es la perspectiva de la financiación y la economía por lo que abordaremos con detalle cuáles son las características económicas que hablan de la orientación en España desde la perspectiva de la financiación a medio y largo plazo.

- b) La organización del informe por etapas (versión longitudinal) se refiere a una secuencia formal del sistema educativo, incluyendo la educación para las personas adultas. El análisis de la presencia de la orientación para la carrera dentro de las etapas de la educación infantil y primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional y educación superior tendrá en cuenta toda la organización tradicional de la orientación educativa y profesional que procura el sistema formal dependiente de las administraciones, tanto del Estado como de las Comunidades Autónomas. En incontables ocasiones se ha hecho hincapié en la importancia de esta actividad, pero la realidad que nos encontramos es la de un insuficiente desarrollo de los servicios de calidad para la población escolar.

Tal y como describe la OCDE (2004), un sistema de orientación a lo largo de la vida de calidad debe estar centrado en el ciudadano, donde se les apoye en la toma de decisiones para que sean capaces de decidir hacia dónde desean dirigir su propio aprendizaje y formación profesional, de manera que adquieran nuevas oportunidades y recursos en todas las etapas y contextos de su vida. Para ello, previamente, debe garantizarse el acceso de todos los ciudadanos a los servicios de orientación, logrando que participen en la sociedad de una manera más activa y generen a su vez un compromiso con la misma. La orientación trata de generar un beneficio en todas sus partes y sectores implicados, donde toma importancia el empleo de un enfoque holístico. Así, se debe conocer de qué manera es necesario actuar en cada etapa y qué recursos están disponibles para cada una de ellas.

En el análisis de la orientación en el ciclo vital encontramos que posterior a las etapas escolares está el acceso a la vida laboral con sus correspondientes avatares que necesitarán de una cantidad y calidad de servicios de orientación para la carrera, a todas luces insuficientes en el actual mercado de trabajo.

c) En el tercer apartado de este libro blanco se van a considerar temáticas como aspectos estrechamente vinculados a las características humanas de la sociedad. Las distintas circunstancias que rodean a la economía, la cultura, o la coyuntura internacional hace que sean abordadas las siguientes singularidades para atender a los colectivos humanos que presentan una diversidad que requieren de un tratamiento diferencial con el fin de hacer llegar los programas y servicios de orientación a toda la población. Estos ámbitos específicos son:

- Desempleados: los colectivos de personas desempleadas (con prioridad los de larga duración) requieren de una intervención diferenciada atendiendo a las características de una población con dificultades para los procesos de una mayor cualificación (*upskilling*) o recualificación (*reskilling*).
- Adultos mayores: tradicionalmente se han considerado las personas adultas mayores como colectivo al que no hace falta orientar porque ya tienen experiencia vital y se suponía que no lo necesitaban. Actualmente, sorprende observar cómo el colectivo de adultos mayores que han ido quedándose fuera del sistema productivo en momentos vitales que les hacen muy difícil la incorporación al nuevo mercado de trabajo.
- Abandono: estudiantes jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo sin haber obtenido una cualificación que les permita acceder al mercado de trabajo
- NINI: el colectivo de personas que ni estudian ni trabajan continúa siendo un grupo humano que preocupa a las administraciones. Estas personas necesitan de acciones especiales de orientación y el análisis de su casuística es un tema de gran envergadura para esta iniciativa del libro blanco.
- Jóvenes en exclusión social: otro importante colectivo que requiere de acciones especializadas son los jóvenes en riesgo de exclusión. La orientación en este ámbito se ha convertido en una preocupación temática de las administraciones y requerirá de una intervención especializada con profesionales cualificados en el ámbito de la construcción de itinerarios personalizados de inserción socio-profesional.
- Necesidades especiales: aquellas personas que presentan necesidades específicas por sus condiciones físicas, psíquicas o sensoriales demandan una orientación muy centrada y adaptada a sus características personales. El desarrollo de un modelo de inclusión que integre la orientación como estrategia individualizada tendrá más probabilidades de éxito que los modelos desarrollados con carácter general para toda la población con independencia de sus características de diversidad funcional.

- Inmigrantes / refugiados: ante la rabiosa actualidad de un mundo en constante cambio, azotado por hambrunas y guerras, el fenómeno de la inmigración y los refugiados requiere de una orientación adaptada a estos colectivos, en los que profesionales bien preparados puedan hacer frente a una demanda global que se reproduce en todos los países con mejores índices de desarrollo económico.
- Minorías étnicas: todas las sociedades experimentan la presencia de grupos étnicos minoritarios a la cultura dominante en la sociedad que residen. El caso de los movimientos migratorios y la creación de guetos, así como la cultura gitana en España necesita de una diferenciación en cuanto a las intervenciones en materia de orientación. Por ello, en el libro blanco se tendrá en cuenta los ejemplos de buenas prácticas existentes en España para dar luz a nuevas posibilidades para generar una sociedad más inclusiva.
- Mujeres: con el fin de fomentar una cultura de educación inclusiva en igualdad de condiciones, la orientación debe tener este reto como un objetivo prioritario para crear una sociedad más justa e igualitaria. La educación y la orientación con perspectiva de género tendrá un relevante papel en el informe que se va a desarrollar a fin de fomentar los objetivos de desarrollo sostenible en materia de igualdad.

Guion para la elaboración de un libro blanco sobre la orientación a lo largo de la vida en España

El punto de partida de esta propuesta se basará en una problemática concreta identificada en los diferentes contextos anteriormente mencionados en los que la orientación tiene una responsabilidad. Sobre esta base, los retos de los servicios deben tener una perspectiva histórica y un análisis evolutivo que permita centrar la propuesta de forma clara, concreta y con la suficiente precisión para que se desprendan las medidas oportunas de mejora. Las evidencias obtenidas en este análisis serán las piedras angulares sobre las sostener las sugerencias y tendrán mayor credibilidad en la medida que sean escuchados los testimonios y las valoraciones de sus protagonistas. Finalmente, los ejemplos de buena práctica son los hitos sobre los que asentar la propuestas de mejora de la orientación. En resumen, las pautas que se sugieren para este guion argumental del libro blanco son:

1. Problemática concreta -> retos o propuestas de mejora: identificación de la situación problemática que suscita el interés
2. Perspectiva histórica y evolutiva -> centrar la propuesta: Origen y antecedentes que ayudan a centrar la propuesta
3. Basado en la investigación de fuentes de calidad y evidenciables: Incorporación de estudios previos y análisis, estadísticas y datos oficiales
4. Credibilidad y autoridad -> Visión: ¿Quién habla? Viñetas y testimonios de instancias implicadas
5. Originalidad -> Oportunidad: Ejemplos de buena práctica y propuestas de mejora

En la configuración del libro blanco se han establecido unas pautas para su creación. Acorde con lo que caracteriza este tipo de publicaciones, y que esté enfocado a la finalidad que se persigue para sensibilizar a la sociedad de la importancia de unas bases para la política pública orientada al fomento de la orientación a lo largo de la vida, a continuación, se muestran algunas ideas para la estructura de cada uno de los capítulos que componen esta publicación.

- A) Identificar a las personas beneficiarias. Cada uno de los capítulos debe tener bien acotadas las características del público al que va destinada la acción orientadora. Deben incluirse los agentes implicados en cada una de las etapas o ámbitos de actuación. Se conocen bien las características de cada contexto por lo que deberá establecerse una diferenciación entre cada contexto. La aportación de datos relevantes en cada capítulo dará buen cuenta de la magnitud que se aborda en cada momento.
- B) Identificar y focalizar el problema. Un buen diagnóstico de partida permite focalizar mejor las posibles soluciones o mejoras. Para ello debe definirse de forma concreta la problemática que subyace en cada caso, o las dificultades encontradas para que exista una buena práctica orientadora. Es un reto de síntesis enfocar hacia la causa o causas que originan una praxis deficiente, aportando los suficientes datos relevantes que ayuden a sostener el diagnóstico basado en las evidencias constatables.

- C) Investigar sobre el problema. A partir de otros estudios ya realizados de forma directa o indirecta sobre la temática de la orientación a lo largo de la vida, el libro blanco debe contar con el apoyo de estudios previos que cuenten con el rigor científico suficiente y el aval social de sus responsables.

Finalmente, la dinámica del texto debe tener una naturaleza ágil en su lectura, atractiva para la audiencia y directa para los responsables que tomen decisiones en este campo. Para ello, y siguiendo las recomendaciones de otros productos similares, se apuntan algunas sugerencias para la creación de un texto que pueda ser tenido en cuenta por el impacto que tiene su naturaleza informativa: con una estructura simple, y empleando títulos cortos y genéricos. Las frases deben ser cortas y con un lenguaje director y sencillo, para todas las audiencias. Deberá estar en columnas o párrafos cortos en los que se insertan imágenes, fotografías, cuadros o infografías que facilitan la comprensión. Las propuestas se sintetizarán al final de cada sección, con un máximo de 20.000 caracteres. Las referencias bibliográficas se unifican en un solo formato. El documento final no debiera ser más extenso de 120 páginas, incluidos los anexos y páginas de crédito.

Referencias

- Belando-Montoro, R. M. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida: concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234. <https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- CEDEFOP (2022). *Lifelong guidance*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/lifelong-guidance>
- European Lifelong Guidance Policy Network. (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A reference framework for the EU and for the Commission*. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance>
- OCDE (2022). *Career Guidance Policy Review*. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/careerguidancepolicyreviewhomepage.htm>
- OIT (2022). *The ILO strategy on skills and lifelong learning for 2022–30*. <https://www.ilo.org/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos de la Comisión Europea. (2004). *Orientación Profesional: Guía para responsables políticos*. <https://doi.org/10.1787/9789264029835-es>
- UNESCO (2021). *Investing in career guidance*. UNESCO digital library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378215>

¿Cómo desarrollar las competencias de gestión de la carrera?: el Modelo CAREERS.

La gestión de la carrera será un reto clave para todas las personas en los próximos años porque la organización, las condiciones y las metodologías del trabajo exigirán una adaptación continua de las funciones, tareas y competencias profesionales de cada uno. En este proceso están implicados, además del ámbito laboral, los de la formación y la orientación.

El desarrollo de competencias de gestión de la carrera facilita que cada persona asuma un rol protagonista durante toda su vida en la construcción de su trayectoria de aprendizaje, de formación, de inserción y de vida profesional. Se fundamenta en competencias clave como aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, competencias interculturales o espíritu de iniciativa y de empresa (Consejo de la Unión Europea, 2008).

El aprendizaje de competencias de gestión de la carrera implica tener la capacidad de explorar, identificar y llevar a cabo planes de carrera personales, adecuados a los valores, intereses, conocimientos y habilidades propias y a las oportunidades y demandas emergentes del mercado laboral.

Si, entre los objetivos de los sistemas de orientación permanente a nivel europeo, está ayudar a los individuos a gestionar sus carreras en una sociedad compleja y cambiante, entonces se hace necesario delimitar un modelo que determine cuál sería el conjunto de las competencias de gestión de la carrera que cada persona debería desarrollar junto con el acompañamiento de los servicios y profesionales de la formación, la orientación y el mundo laboral.

La finalidad del Proyecto Erasmus+ CAREERS AROUND ME¹ es proponer un marco de competencias de gestión de la carrera que permita diseñar intervenciones capaces de activar y apoyar a cada individuo en función de sus necesidades específicas y en referencia a su

¹ Referencia Proyecto Erasmus+ CAREERS AROUND ME- Smart technologies for improving Career Management Skills: 612881-EPP-1-2019-1-IT-EPPKA3-PI-FORWARD

contexto de vida y, al mismo tiempo, que suponga una herramienta para que los responsables políticos puedan supervisar el papel de los profesionales y servicios implicados en la orientación para la carrera.

Modelo de competencias de gestión de la carrera CAREERS

El diseño del modelo de competencias de gestión de la carrera CAREERS partió de una investigación documental previa en la que se revisaron y compararon los principales marcos de competencias. Entre ellos destacaron los siguientes:

- Modelo LEADER (Abad et al, 2017), que incorpora áreas competenciales vinculadas con la eficacia personal, la gestión de relaciones, la búsqueda y acceso al trabajo o la gestión de la vida y la carrera.
- Careers Skills Project (2020), que establece tres niveles de competencia (básico, avanzado y superior).
- EntreComp (Bacigalupo et al., 2016), que consta de tres áreas de competencia interrelacionadas e interconectadas: 'Ideas y oportunidades', 'Recursos' y 'En acción'. Cada una está compuesta por cinco competencias que forman los pilares del emprendimiento como competencia.
- LifeComp (Sala et al., 2020) es un modelo que establece tres áreas de competencias clave entrelazadas (personal, social y aprender a aprender) con tres descriptores cada una.
- DigComp Framework², que identifica los componentes clave de la competencia digital a través de cinco áreas.
- *Career Management Skills Framework* de Escocia (SDS, s.f.), que establece cuatro categorías de competencias.
- Directrices Nacionales de Desarrollo para la Carrera (*National Career Development Guidelines -NCDG-*) de la *America's Career Resource Network (ACRN)*³ son un marco para reflexionar sobre el conocimiento y las habilidades que jóvenes y adultos necesitan para gestionar sus carreras de manera efectiva.

El modelo CAREERS también se sustentó en la idea de desarrollo profesional basado en un paradigma de aprendizaje planteada por Jarvis (2003) según la cual en contextos laborales flexibles y dinámicos, las personas necesitan la capacidad de gestionar activamente su vida profesional.

Define un conjunto de resultados de aprendizaje en los que se puede hacer hincapié en diferentes momentos de la vida sin referirse específicamente a colectivos y/o a grupos de edad. Se pretende que las competencias sean transversales.

Este modelo se estructura en tres componentes:

- Las áreas de aprendizaje (figura 1), que agrupan al conjunto de competencias y describen las habilidades, atributos, actitudes y conocimientos que el modelo busca desarrollar.
- Los niveles de competencia que describen las etapas de desarrollo por las que pasa la persona.
- Los niveles de activación (figura 2), que se corresponden con el grado de acción por parte de la persona y, también, se relacionan con el diferente nivel de apoyo que los profesionales de la orientación deberán ofrecer durante el progreso por las diferentes áreas de aprendizaje, el tipo de servicios que serán necesarios y las competencias requeridas a los orientadores y las orientadoras.

Como resultado de la revisión documental comparativa de los principales modelos de competencias de gestión de la carrera existentes se definieron seis áreas de aprendizaje (figura 1) que integraron competencias que figuraban en los modelos analizados junto con otras innovadoras para dar respuesta a los principales motores de cambio y a los retos sociales actuales. De este modo, por ejemplo, la necesidad de incluir competencias digitales, la sostenibilidad medioambiental, social y económico o la participación democrática han desempeñado un papel relevante en la configuración del marco en general y, en particular, en la definición de los resultados del aprendizaje.

² DigComp Framework (europa.eu)

³ The National Career Development Guidelines (acnetwork.org)

Figura 1. Áreas de aprendizaje del Modelo CAREERS



Fuente: CAREERS AROUND ME (<https://www.careersproject.eu>)

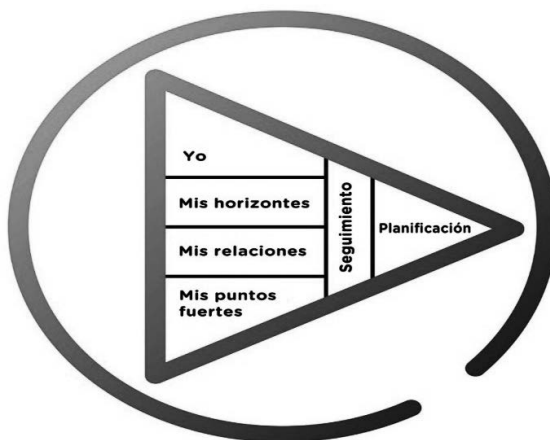
En la tabla 1 se presentan las seis áreas de aprendizaje junto con las competencias vinculadas a cada una.

Tabla 1. Áreas de aprendizaje y competencias

Área de aprendizaje	Competencias
Descubrir cosas sobre mí	Autoconciencia Autorregulación Mentalidad de crecimiento
Explorar nuevos horizontes	Comprender la complejidad Comprender las opciones profesionales y el mercado laboral Pensamiento ético y sostenible
Construir relaciones	Empatía Comunicación Colaboración
Desarrollar mis puntos fuertes	Mentalidad digital Pensamiento crítico Flexibilidad Asunción de riesgos Perseverancia Resiliencia Resolución de problemas
Seguimiento y reflexión sobre mi experiencia	Seguimiento del logro de objetivos de aprendizaje permanente Autoconciencia de mis propios logros Desarrollo de ideas y oportunidades para aportar valor Equilibrio vida personal-aprendizaje-trabajo
Planificar mi carrera	Proceso de toma de decisiones Gestión de planes

Estas seis áreas de aprendizaje se agrupan en tres niveles de activación (figura 2) en función de la implicación necesaria por parte de la persona. En el primer nivel están las áreas de aprendizaje consideradas fundamentales (“descubrir cosas sobre mí”, “explorar nuevos horizontes”, “construir relaciones” y “desarrollar mis puntos fuertes”), mientras que, en el segundo y tercer nivel, que se corresponden con las áreas de aprendizaje “seguimiento y reflexión sobre mi experiencia” y “planificar mi carrera”, respectivamente, se requiere un compromiso más activo por parte del individuo en la gestión de su trayectoria de la carrera.

Figura 2. Niveles de activación del Modelo CAREERS



Fuente: CAREERS AROUND ME (<https://www.careersproject.eu>)

Como se puede observar, el primer nivel de activación, denominado “Ampliación del conocimiento sobre la vida profesional” implica una fundamentación de los otros dos e incorpora conceptos y habilidades clave para ampliar el autoconocimiento y la toma de conciencia respecto a nuestros puntos fuertes, las relaciones y el mundo, con especial atención al mercado laboral.

El segundo nivel definido como “Seguimiento y reflexión” integra el desarrollo de habilidades para apoyar el compromiso activo y el seguimiento del desarrollo profesional de las personas. Este nivel se refiere a la activación continua a lo largo del proceso de aprendizaje y la trayectoria profesional, con **énfasis en** la relevancia de una monitorización continua y una autoevaluación de los recursos y logros personales.

El tercer nivel, «Planificación de mi trayectoria profesional», proporciona las competencias necesarias para abordar las principales fases y cambios en la vida profesional de las personas como, por ejemplo, la capacidad para planificar, diseñar y tomar decisiones sobre la trayectoria profesional teniendo en cuenta la complejidad y la incertidumbre propias de la sociedad actual. Este nivel es especialmente significativo en las transiciones y requiere un perfil y conjunto de competencias específicas de los profesionales de la orientación que asesoren a las personas en el aprendizaje de estas competencias.

El Modelo CAREERS describe para cada competencia los resultados de aprendizaje en diferentes niveles de dominio, entendiéndose que una persona puede comenzar en un punto distinto, progresar en diferentes fases y regresar a etapas anteriores a lo largo de su trayectoria, si lo necesita, dependiendo de sus características y circunstancias individuales. Por lo tanto, la progresión por los niveles de dominio es flexible y no sigue una secuencia lineal.

Las cuatro etapas de aprendizaje adoptadas en la definición de los resultados de estas acciones son las siguientes:

1. Adquirir (adquisición de conocimientos).
2. Aplicar (demostración de los conocimientos).
3. Personalizar (integración de aprendizajes y conocimientos).
4. Actuar (transformación y creación de conocimiento).

Las competencias incluidas en las áreas de aprendizaje del nivel de activación “Ampliación del conocimiento sobre la vida profesional” solamente tendrían los tres primeros niveles de dominio (adquirir, aplicar y personalizar), mientras que para las competencias que se integran en las áreas de aprendizaje “Seguimiento y reflexión sobre mi experiencia” y “Planificar mi carrera” se establecen los cuatro valores de dominio.

Reflexiones finales

Como reflexiones finales de este trabajo destacamos los siguientes aspectos:

- La necesidad de desarrollar las competencias de gestión de la carrera para posibilitar una construcción adecuada de las trayectorias educativas, formativas y laborales de cada persona.
- La importancia de que las personas asuman un papel activo en el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias.
- La adopción de un modelo de competencias de gestión de la carrera como el Modelo CAREERS facilitará su desarrollo adaptándose a diferentes contextos y colectivos y a las necesidades que éstos presenten. La estructura modular, los niveles de activación y dominio de las competencias y su flexibilidad permitirán esa adaptación.
- El papel relevante que tienen los y las profesionales y los servicios de orientación en el asesoramiento y acompañamiento en el desarrollo de las competencias de gestión de la carrera.

Referencias

- Abad, J., Amblàs, S., Andricopoulou, A., Bujok, E. Iannis, G., Ilin, Ç., ..., Spanu, P. (2017). *Improving Career Management Skills. Models, practices and guidance resources. Handbook for practitioners. Erasmus+ KA2*. https://www.academia.edu/44883163/IMPROVING_CAREER_MANAGEMENT_SKILLS_Models_practices_and_guidance_resources_Handbook_for_practitioners
- Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y. & Van Den Brande L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. EUR 27939 EN. Publications Office of the European Union. JRC101581
- Careers Skills Project (2020). *Career Skills Framework*. <https://app.career-skills.eu/index.php/en/framework>
- Consejo de la Unión Europea (2008). *Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente*. c_31920081213es00040007.pdf (europa.eu)
- Jarvis, P. S. & Keeley, E. S. (2003). From vocational decision making to career building: Blueprint, real games, and school counseling. *Professional School Counseling*, 6(4), 244-250.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, doi:10.2760/922681, JRC120911.
- SDS (s.f.). *Career Management Skills Framework from Scotland*. / (skillsdevelopmentscotland.co.uk)

**4. A FORMAÇÃO E A ORIENTAÇÃO
NA CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADES
INTERSUBJETIVAS**



Miguel A. Zabalza Beraza

Catedrático de Didáctica
y Organización Escolar
Profesor emérito de la
Universidade de Santiago

“Alguns dilemas relevantes na construção de comunidades profissionais”

Introducción

Llegar a la 22 convocatoria de un congreso tiene un mérito notable en el contexto académico. El mérito es aún mayor cuando se trata de una conjunción de lo académico con lo político y lo social, como sucede en nuestro caso. El entusiasmo inicial debe sufrir el escrutinio del paso del tiempo y del cambio de circunstancias y tendencias en los agentes participantes. Comenzamos con esta aventura allá por los años 90 del siglo pasado y, ni siquiera las muchas variaciones sociales, políticas o laborales que desde entonces se han producido, han hecho perder sentido a este congreso sobre formación para el trabajo. A la mayor parte de quienes iniciamos su convocatoria nos han sucedido otras personas que han sabido mantener su espíritu y adaptar las temáticas y los estilos a los tiempos modernos. Y aquí estamos en su vigésima segunda convocatoria, en un encuentro renovado en el que, junto a los amigos y amigas de todos estos años, vemos muchas caras nuevas, lo que es la mejor evidencia de que se sigue manteniendo y renovando a la vez su sentido original.

Ahora que se habla tanto de lo “sustentable”, está claro que, sin saberlo, pusimos en marcha una iniciativa claramente sustentable. Dice el tango que “20 años no son nada”, pero sí que lo son. Son mucho esfuerzo, mucha fe colectiva, mucha coordinación, mucha vida entregada a la causa. Con el esfuerzo de todos los equipos que han ido patroneando esta nave, hemos cruzado el cambio de siglo y las tormentas pandémicas y aquí sigue el congreso rumbo a nuevas metas. Ya se pueden figurar la alegría que da volverse a encontrar de nuevo con las personas con las que iniciamos este proceso y que han sido quienes han logrado que sobreviva hasta ahora. Disculpen que evite los nombres porque, con seguridad (también en eso los años no perdonan) me olvidaría de alguno y eso sería muy injusto.

Personalmente me siento especialmente orgulloso de la parte que me toca en todo el proceso de creación y

configuración de este congreso. Como persona mayor que soy, mi tendencia es a mirar atrás y a recordar, para los más jóvenes, cómo y para qué nació este congreso. No es que fuéramos especialmente originales. Ya había en España, y supongo que en Portugal, otros congresos en torno a la Formación Profesional y había, también, otros equipos de investigadores en Barcelona, Sevilla, Madrid que sabían mucho del tema (un recuerdo especial se merecen nuestros compañeros de la Univ. Rovira i Virgili de Tarragona, Adalberto, Vicente y Angel Pío, desgraciadamente fallecidos). Trabajando con todos ellos, y con otros muchos colegas europeos a través de los programas Petra y Leonardo da Vinci, habíamos defendido la idea de que la formación profesional constituía un espacio con identidad propia en el ámbito educativo y precisaba de estudios e investigaciones específicas. Y así se fue generando una línea de trabajo fuerte y bien fundamentada sobre la formación para el trabajo, con numerosas publicaciones, cursos y congresos nacionales e internacionales. En ese contexto, y con la humildad con que solemos hacer las cosas los gallegos, nos lanzamos a construir la estructura de este congreso. Con dos ideas clave en la cabeza:

- que la formación profesional y, dentro de ella, la formación para el trabajo, podía beneficiarse de los aportes de la Pedagogía. Que abordar la problemática de la formación desde el ecosistema cultural y axiológico de lo educativo resultaba diferente (y, en nuestra perspectiva, mejor) que hacerlo desde otros marcos y dispositivos de tipo empresarial, sindical o, meramente, tecnológico. Formarse (sobre todo cuando se refiere a los jóvenes) es mucho más que aprender un oficio, es construir un proyecto de vida. Y de eso sabemos en educación. Obviamente, eso no significa que ignoremos la importancia de los otros agentes que participan en la formación, sería absurdo. De hecho, el congreso siempre se organizó en una modalidad multilateral: administración laboral, empresas y universidades.
- que este esfuerzo de transferencia de conocimiento a través de un congreso lo teníamos que hacer con Portugal. Y no por intentar colonizar a nuestros vecinos, sino por aprovecharnos de su enorme valía y experiencia en este terreno. Siempre nos hemos sentido más fuertes y competentes cuando se ha producido esa sinergia entre el Norte de Portugal y Galicia. Y, a la vista está que, si hemos llegado hasta aquí, ha sido porque tanto portugueses como gallegos hemos ido asumiendo los turnos anuales con enorme responsabilidad y compromiso, nos hemos ido enriqueciendo mutuamente.

Y con esa arquitectura de ideas, pocas pero claras, iniciamos los contactos, que siempre fueron fáciles, tanto en la parte española como en la portuguesa. Y así comenzó esta larga experiencia de congresos, un año en Galicia y el siguiente en Portugal, que nos ha traído hasta Valença en este inicio del curso 2022. Ha sido un recorrido fantástico y espero que también eficaz. De hecho, la formación para el trabajo se ha consolidado como un espacio importante y con identidad propia en el ámbito del estudio y la investigación sobre la formación.

Y tras esta introducción nostálgica, que quiere ser de agradecimiento por la invitación a esta 22ª convocatoria y por el esfuerzo de quienes han trabajado para lograr que hayamos llegado hasta aquí, paso a abordar el tema que me ha correspondido en esta Mesa Redonda: la formación para la construcción de comunidades intersubjetivas. Un tema muy interesante, como verán.

COMUNIDADES PROFESIONALES: ¿de qué hablamos?

Hay dos palabras claves en esa expresión: comunidad y profesión. Ambas podrían funcionar aisladamente, pero cuando se unen adquieren un sentido particular que llena de matices la idea de formación. Entraré más en profundidad en lo que supone hablar de comunidades profesionales, pero déjenme partir de dos pensamientos que subyacen a la expresión de “comunidades profesionales” (pensamientos que, por otra parte, sintonizan muy bien con los propósitos fundacionales de este congreso a los que acabo de aludir):

- vincular comunidad y profesión nos lleva, de inmediato a la idea de “colaboración”, de “comunicación”, de “objetivos compartidos”. Y eso nos aleja de la idea de profesión como el ejercicio aislado y basado en la mera aplicación de competencias técnicas individuales. Y de cara a la formación, esa idea nos lleva a pensar la formación para la profesión como un itinerario de desarrollo de competencias técnicas pero basadas en herramientas formativas más amplias como la comunicación, la

colaboración, la empatía y el afecto. El buen profesional que deberíamos buscar es aquel o aquella que no solo domina las competencias técnicas, sino que es capaz de generar sinergias colectivas, que aprende y disfruta trabajando en grupo.

- vincular profesión y comunidad es dar un sentido abierto a lo que supone la profesionalidad. Ser (buen) profesional no es solo ejercer una profesión, es una forma de vivir y de convivir de quienes, poseyendo unas competencias elevadas, actúan colectivamente en las diversas funciones que les toca desempeñar: trabajar, investigar, aprender, mejorar como profesionales, innovar, vivir mejor... El buen profesional no solo está comprometido con su trabajo, también lo está con su profesión. Y aporta lo que está en su mano para que se incremente el saber disponible en el campo, para que se mejoren las prestaciones que desde la profesión se hacen, para que mejoren sus colegas. Ese compromiso lo hemos vivido muy de cerca en las profesiones sanitarias a lo largo de la reciente pandemia.

Esta idea subyacente de “colaboración” resulta muy pertinente en los momentos actuales en los que muchas profesiones (incluida la educativa) tienen una fuerte tendencia al individualismo y a enfoques puramente técnicos de la profesionalidad. Mintzberg (2005)¹ hablaba de las “burocracias profesionales” para referirse a los especialistas con alta preparación, que desarrollan sus competencias con un alto nivel de discrecionalidad (escaso o nulo control externo) y, por ello, con escasa identificación con el marco institucional en el que trabajan. Es decir, siendo ellos/ellas mismas quienes controlan su trabajo (sobre todo cuando se ejerce en instituciones públicas), la tendencia al individualismo y al propio criterio es muy fuerte (esa idea de que “nadie puede decirme lo que he de hacer o como hacerlo porque soy yo quien sabe y quien decide”). Y es por ello que la identificación con la institución es menos potente que la que se tiene consigo mismo o con los saberes profesionales que le avalan.

Frente la tendencia al individualismo (y este es un dilema central: individualismo vs. comunidad) está el refuerzo de la formación para la colaboración, recuperando el sentido etimológico de ese término: *cum* (con alguien) + *labora* (trabajar, esforzarse) + *cion* (duración, proceso). Colaborar es eso: trabajar con otros en procesos amplios. Y merece la pena considerar que “colaborar” es más que “cooperar”. Cooperar es actuar individualmente en una organización, aunque buscando unos objetivos comunes. Colaborar supone un salto cualitativo, pues requiere superar ese individualismo para trabajar en equipo en la procura de objetivos comunes. La colaboración es lo opuesto al individualismo y la competitividad. Resulta curioso (y lamentable) que cuando se nos proponen metas para la mejora educativa de escuelas y universidades se siga hablando de “cooperación” y no de “colaboración” y “colegialidad”. Es como asumir que resulta imposible superar el individualismo. Cosa impensable, por ejemplo, en otros ámbitos cercanos, como la investigación, donde sin colaboración sería imposible el progreso.

Hablar de “colaboración” es ir contracorriente en la cultura de muchos contextos profesionales e institucionales. Es como si se tratara de una utopía. Se habla mucho de “colaboración”, pero como comentaba Senett (2012)² las instituciones prefieren crear “silos” (departamentos, unidades, grupos) que generan pertenencia, aislamiento y competitividad. Por eso resulta tan importante plantearse como una cuestión vinculada a la formación, a la configuración de patrones mentales y de experiencias prácticas orientadas por esa idea. Hargreaves y O’Connor (2018)³ lo decían con claridad: “*Ninguna profesión puede servir con eficacia si sus miembros no intercambian y comparten conocimiento en torno a lo que cada uno de ellos sabe y en torno a los clientes, pacientes o estudiantes que ellos tienen en común*”.

COMUNIDADES PROFESIONALES: ¿cómo se construyen?

En torno a tres ejes puede construirse la red de relaciones y comunicación que constituye la comunidad profesional: la ORGANIZACIÓN (institución, compañía empresarial, etc.); la propia PROFESIÓN; el conjunto de VALORES que definen el sentido de comunidad.

¹ Mintzberg, H. (2005): La estructuración de las organizaciones. Barcelona: Ariel.

² Senett, R. (2012). Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación. Barcelona: Anagrama.

³ Hargreaves A., O’Connor M.T. (2018). Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Desde el eje *organización*, podríamos hablar de comunidad profesional para referirnos al conjunto de profesionales que trabajan en ella. Vista en ese marco, la idea de comunidad profesional posee un carácter central puesto que el sentido de comunidad se sobrepone sobre el de profesión. Cabría, así, hablar de comunidad de profesionales puesto que en ella se integran profesionales de diversos campos. Tiene un fuerte componente jurídico y administrativo que define los derechos y obligaciones, las funciones y tareas que cada sector posee dentro de la organización. Esa peculiar forma de organizarse y convivir que se da en las organizaciones acaba configurando una cultura colectiva que marca el tono e intensidad de la comunidad profesional existente. No suele surgir espontáneamente, sino que exige un modo de liderazgo que la propicie. Al final, en el mejor escenario, la organización logra que todos sus miembros asuman unos objetivos comunes y trabajen conjuntamente para lograrlos. La comunicación y la interacción como cualidades propias y distintivas de la organización es el caldo de cultivo que propicia la formación de una comunidad profesional en su seno.

Desde el eje *profesión* la comunidad profesional se constituye en torno a los saberes y competencias propias de cada profesión o de cada especialidad si el territorio profesional es amplio y heterogéneo (abogacía, salud, ingenierías, educación, etc.). No en todas las profesiones el factor profesional es un componente que amalgama y une a quienes la ejercen, pero, en principio, esa pertenencia a un mismo grupo profesional acaba generando vínculos de proximidad y espacios comunes (lenguaje, referencias científicas, conocimientos básicos, formas de pensamiento, etc.). Probablemente es el eje más nítido y visible como factor formal de identificación personal (es fácil identificarse con el colectivo al que se pertenece por titulación académica o sector profesional), pero su impacto es menor si se trata de configurar una auténtica comunidad profesional, probablemente por la tendencia al individualismo y la discrecionalidad de muchas profesiones al que anteriormente aludí. Ese salto del individuo a la comunidad, del trabajo aislado al trabajo en equipo es un tránsito difícil pero necesario. La formación (inicial y a lo largo de la vida) tiene mucho que aportar en ese sentido.

El tercer eje de configuración de comunidades profesionales tiene que ver con los valores. En este caso, la idea de comunidad se sobrepone a la de profesión y proyecta sobre ella el conjunto de condiciones axiológicas que se incluyen en los modelos de trabajo comunitario o colegial. Se trata de una mirada genérica y persuasiva sobre la dimensión técnica del quehacer profesional, muy en la onda del “deber ser” de la pedagogía, de las condiciones que se requieren para desarrollarse como profesional de excelencia. El trabajo colaborativo, la colegialidad no son, simplemente, un modo específico de actuar. Son, constituyen un valor, una forma más valiosa de hacer lo que los profesionales tenemos que hacer, una meta a conseguir.

La pedagogía (y en eso, también nosotros y este congreso han tenido mucho que ver a lo largo de todos estos años) ha añadido un nuevo componente que es capaz de unir los tres ejes mencionados: *comunidades profesionales que aprenden*. La perspectiva comunitaria del ejercicio profesional no es algo que venga dado, no figura en los planes de estudio, no se deriva de los patrones de actuación profesional al uso, no figura en los contratos laborales, no es algo habitual en las organizaciones e instituciones (y, por tanto, no forma parte del proceso de formación ni, salvo excepciones, del periodo socialización que los nuevos profesionales viven en los inicios de sus carreras). Es algo que tanto las organizaciones como los sujetos deben aprender.

COMUNIDADES PROFESIONALES: ¿cómo se transita de los modelos individualistas a los colegiales?

Hace unos días leía en la prensa una entrevista a un director de orquesta hablando de sus músicos. Una de sus frases me gustó mucho porque tiene que ver con esta idea. Decía más o menos: *ellos y ellas, los músicos, llegan aquí dominando el instrumento, nosotros les enseñamos a tocar en una orquesta*. En eso, la orquesta representa bien nuestra idea de comunidad profesional. Me gustó la frase porque hace explícita esa condición del aprendizaje. El sentido de comunidad es algo que se aprende, sea cual sea el eje desde el que haya llegado a él: las organizaciones deben aprender a trabajar en equipo, en base a objetivos comunes y a un enfoque colegial del trabajo; las universidades y escuelas de formación de futuros profesionales han de saturar el proceso formativo de experiencias colaborativas que permitan aprovecharse del saber compartido con los compañeros y compañeras de estudio (y ahí aparecen las diversas formas de aprendizaje y apoyo mutuo: trabajo en equipo, *paír tutoring*, aprendizaje-servicio). Y, de la misma manera, el progreso profesional de los profesionales en ejercicio debe concebirse desde ese mismo enfoque colegial y colaborativo. El eje de los valores también requiere plantear la idea de comuni-

dad profesional desde la perspectiva de la mejora progresiva, del aprendizaje. Poco a poco, tanto las organizaciones como los/as profesionales individuales deberán ir aprendiendo a integrar los nuevos valores que la sociedad va poniendo sobre el tapete de la convivencia: el apoyo mutuo, la equidad, la inclusión, la igualdad de género, la calidad de vida...

Dada la situación que impera en muchos de los contextos laborales en los que los profesionales ejercen su trabajo, hablar de comunidades profesionales implica diseñar un tránsito que nos lleve de la cultura del individualismo y la discrecionalidad personal a un entorno laboral renovado, basado en el apoyo mutuo y la colegialidad. No es un tránsito fácil como muchos de nosotros hemos podido vivir en nuestra experiencia de la docencia universitaria, un contexto paradigmático de la cultura del individualismo. Con la paradoja añadida, en nuestro caso, de que somos nosotros quienes tenemos que formar a los futuros profesionales, y debemos hacerlo bajo el propósito de que una de sus aprendizajes ha de ser su disposición y capacidad para integrarse en comunidades profesionales.

¿Hay un itinerario viable para hacer ese tránsito? La verdad, no lo sé. Sí ha quedado claro que los procesos meramente suasorios o de planteamientos genéricos (sean legales o administrativos) no suelen ser eficaces. Llevamos muchos años predicando las bondades de la colegialidad sin que las recomendaciones y consejos permanentes hayan provocado cambios significativos. En parte, porque se trata no solo de un cambio de prácticas, sino de un cambio de ideas. Solo modificando las ideas y experiencias sobre las que se construye la identidad y el desempeño profesional podrán provocarse cambios, creo yo. El proceso de Bolivia y su tortuosa evolución en las universidades ha permitido constatar hasta qué punto es difícil modificar la mentalidad docente, lo que se piensa que es una docencia de calidad. No es difícil modificar ciertas prácticas, lo difícil es modificar la mentalidad, la forma en que se piensa la profesión.

Buscando una vía para realizar ese tránsito, podríamos identificar varias etapas de aproximación progresiva a lo que supone la construcción de una comunidad de práctica profesional (fig. 1)



Figura 1: Etapas del tránsito hacia la comunidad profesional. (Elaboración propia)

Como recoge la figura son escalones fácilmente identificables pero que requieren de un avance progresivo y acompañado. La situación de partida es el individualismo en la mayor parte de los casos. Y el individualismo viene acompañado y protegido por la opacidad: cada quien hace lo que mejor le parece en un espacio que siente como propio. Los demás suelen estar poco enterados de las actividades que cada individuo desarrolla en su ejercicio profesional. Y si eso es así, poco se puede avanzar en trabajo colectivo. Por eso, el primer paso es romper esa opacidad y mejorar la visibilidad de las acciones individuales: de ahí que se dé tanta importancia en los sistemas de aseguramiento de la calidad a la visibilización de las acciones de todos los profesionales porque se entiende que es la condición básica para que se conozcan los procesos y puedan ajustarse las disfunciones existentes. Haciéndolo, aún estamos lejos de la idea de comunidad, pero ya hemos dado el primer paso en esa dirección.

Lograda la visibilidad de las acciones individuales (y colectivas, si las hay), entran en juego los tres grados progresivos de la colaboración: la *coordinación* (ordenar y ajustar las acciones individuales para que converjan en algunos de sus puntos, aunque los objetivos sean diferentes); la *cooperación* (buscar objetivos comunes, aunque las acciones sigan siendo individuales y diferentes); y, finalmente, la *colaboración* que, como señalábamos al inicio de este texto, supone una actuación conjunta para lograr unos objetivos comunes.

Las comunidades de práctica constituyen una combinación entre lo que tiene la idea de comunidad de componentes cualitativos (afinidad, interés, disposición de apoyo mutuo, apertura, etc.) y lo que tiene la profesión de actuación práctica. No se trata, por tanto, de un grupo unido por afectos, ideas, aficiones o intereses; se trata de un grupo de profesionales unidos por la actividad que desarrollan y por su disponibilidad a apoyarse mutuamente para mejorar sus prestaciones en dicha actividad. Lo personal y lo profesional se unen para mejorar el ejercicio profesional, pero también, para mejorar la satisfacción que dicho ejercicio supone. En ese sentido, trabajar en comunidad resulta rentable tanto en el terreno profesional como en el personal.

Las COMUNIDADES PROFESIONALES como coreografía institucional

Parece obvio que ese itinerario desde lo individual hasta lo colegial y comunitario requiere de condiciones que lo faciliten. No es simplemente, como parece desprenderse de algunos textos, un problema individual (falta de formación, de motivación, de disponibilidad, de actitudes). No es que los individuos tendamos por naturaleza a ejercer nuestra profesión bajo modelos individualistas. Al final, los sujetos individuales tendemos a adaptarnos al contexto. Y como profesionales, vamos configurando nuestra forma de pensar y actuar mediante adaptaciones sucesivas. Nos adaptamos primero al modelo de profesional en el que se nos ha formado, y posteriormente, al contexto institucional en el que nos socializamos como profesionales noveles.

Por ese motivo me parece erróneo pensar que el eje de transformación del ejercicio profesional puedan ser los individuos. En mi opinión, no son los individuos los responsables (culpables) del individualismo, ni será actuando sobre ellos y ellas (con formación individual, estímulos, recompensas, etc.) como se conseguirá avanzar hacia modelos más colegiales de ejercicio profesional. Es un problema de contextos y de experiencias personales que deben comenzar desde que se inicia la formación en las instituciones universitarias.

Ese convencimiento me ha llevado en los últimos años a trabajar sobre las “coreografías didácticas” (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2022)⁴, para resaltar el valor formativo que los contextos ejercen sobre la configuración de la mentalidad y estilo de trabajo de los profesionales. Y al igual que yo hablo de coreografías didácticas para referirme a las instituciones formadoras, podríamos hablar de coreografías laborales para referirnos a los contextos de trabajo profesional.

Es difícil pensar que podamos formar para trabajar colaborativamente en una institución, como es la universidad, en la que, salvando honrosas excepciones, la colaboración y el trabajo en equipo están ausentes. Y sucederá otro tanto, si la cultura laboral de los centros de trabajo donde nuestros egresados van dando sus primeros pasos como profesionales sigue reforzando el individualismo y la competencia entre sus miembros. Podríamos decir que la configuración de una identidad profesional basada en la colaboración es un aprendizaje experiencial que los sujetos vamos adquiriendo en base a las situaciones que hemos ido viviendo (Kolb y Kolb, 2005)⁵. De ahí el valor de los contextos como agentes formativos.

Es por eso que, si queremos proponernos metas formativas que incluyan la preparación del estudiantado para un ejercicio profesional colaborativo en comunidades profesionales, ese proceso ha de plantearse desde el inicio de sus carreras. Y eso exigirá que las instituciones formadoras presten más atención a las coreografías formativas que ofrecen a sus estudiantes. Cuando hablamos de (y evaluamos) la calidad de la formación que se les ofrece a nuestros estudiantes, solemos obviar esas condiciones cualitativas que definen un contexto colaborativo: qué tipo de relaciones de colaboración existe entre el profesorado; qué sistemas de apoyo mutuo y colaboración se han establecido y potenciado entre el estudiantado; qué fórmulas de relación entre profesores y estudiantes caracterizan nuestra institución y cómo configuran el clima de convivencia; hasta qué punto y de qué manera demuestra la institución y sus responsables que está preocupada por el bienestar de sus miembros...

⁴ Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2022). Coreografías didácticas en Educación Superior. Madrid: Narcea

⁵ Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces. Enhancing experiential learning in Higher Education, 4(2), 193-212.

Ninguno de esos aspectos pertenece al ámbito de actuación individual de los docentes (ni de los estudiantes). Es algo que requiere de la implicación institucional. De ahí la importancia de las coreografías institucionales. Y de la visión sistémica que el modelo nos ofrece sobre la formación. Todos (institución, profesorado y estudiantes) somos, simultáneamente, coreógrafos y bailarines. A todos nos toca bailar en la coreografía que niveles estructurales superiores al nuestro nos han marcado. Y a todos (incluidos los propios estudiantes) nos toca marcar la coreografía de aquellos que están en niveles de toma de decisiones inferiores al nuestro (salvo en el caso de los estudiantes, cuya coreografía revierte sobre ellos mismos). Las instituciones formativas no pueden actuar fuera de los márgenes que las coreografías legales y administrativas les permiten, pero tienen capacidad para establecer una coreografía acorde con sus propósitos formativos en la cual se moverá el profesorado; tampoco los docentes pueden hacer lo que quisieran y se han de manejar en el marco de la coreografía que establezca su institución, pero, a su vez, ellos y ellas establecen la coreografía en la que deberán moverse sus estudiantes; y, finalmente, los estudiantes, que habitualmente se conciben a sí mismos como meros bailarines que han de adaptarse a las reglas que les marquen tanto la institución como los docentes, han de aprender a gestionar y autoregular su aprendizaje, a marcar su propia coreografía. En este sentido, esta visión coreográfica de la formación nos sitúa a todos como agentes y responsables del tipo de formación que logran nuestros estudiantes. Y ése es el valor de esta metáfora proveniente del mundo de la danza: un buen bailarín con una mala coreografía nunca logrará el espectáculo excelente que se espera de él/ella; un bailarín mediano, pero con una buena coreografía, logrará un espectáculo aceptable que, además, lo vivirá como un éxito y eso le animará a seguir esforzándose para mejorar progresivamente. De ahí la importancia de ser capaces de encontrar ese equilibrio y ajuste entre la coreografía como ecosistema organizado y regulado que marca el contexto de condiciones y posibilidades, por un lado, y la singularidad y condición personal de cada agente artista, sea éste la institución, el profesorado o los y las estudiantes.

CONCLUSIÓN

Bien, la pregunta ahora es, ¿a dónde nos lleva todo esto en lo que se refiere a las comunidades profesionales?

Una Mesa Redonda no es un espacio para pretender desarrollar grandes discursos ni responder a preguntas muy complejas, más bien obliga a la síntesis. El título de mi intervención se refería a "algunos dilemas en la construcción de comunidades profesionales". Pues bien, aunque haya sido de forma apresurada he querido referirme a tres de esos dilemas, muy importantes desde mi punto de vista:

- el dilema de una visión restringida de la formación frente a una visión ampliada de la misma, insistiendo en la importancia de la visión psico-pedagógica de la formación como algo que va más allá del dominio de herramientas técnicas especializadas. Solo tiene sentido habar de comunidades profesionales (salvo que lo hagamos desde una perspectiva meramente formal) desde esa visión ampliada de la formación, puesto que el compromiso comunitario o colegial está connotado por valores que van más allá de las competencias técnicas.
- el dilema del individualismo frente a la colegialidad como forma de desempeño profesional. No todas las culturas profesionales ponen el acento en el valor de lo colectivo. Pero las comunidades profesionales se basan justamente en eso, en la capacidad de trascender el aislamiento y la discrecionalidad para generar sinergias y desarrollar modalidades colegiales de desempeño profesional.
- el dilema de poner el peso de la carga en los sujetos individuales frente al hecho de ponerlo en el compromiso institucional. El tránsito a modelos colegiales y comunitarios de trabajo requiere de transformaciones profundas en la cultura y las prácticas profesionales de las instituciones. No está en la capacidad de maniobra de los sujetos individuales provocar esos cambios, se precisa de unas coreografías institucionales que posibiliten y propicien esos cambios. Y eso se refiere tanto a las instituciones de formación como a las organizaciones donde se ejerce la profesión. La presencia o ausencia de comunidades profesionales no suele ser un problema moral (no es que los sujetos afectados no quieran o no sepan comprometerse con ello), es, sobre todo, un problema organizativo, de configuración del ecosistema donde tanto la formación para la profesión como, posteriormente, el ejercicio de la misma se lleva a cabo.

En definitiva, la comunidad profesional es un territorio compartido de intereses y competencias envuelto en una atmósfera de apoyo mutuo. Requiere de un esfuerzo colectivo para lograr algo como equipo y esa es una condición que no se obtiene gratuitamente, es algo que se busca, se planifica y se aprende; algo en lo que, de darse las condiciones institucionales adecuadas, se progresa desde los niveles iniciales y más básicos a otros de mayor sintonía y eficacia.

Y, más allá de sus aportaciones fácticas en el ámbito profesional, las comunidades profesionales configuran un ecosistema relacional que aleja el estrés personal derivado del quehacer solitario y favorece el apoyo mutuo (y con ello el bienestar personal) y la transferencia de conocimientos.

Santiago de Compostela 05/01/2023

III – COMUNICAÇÕES

1. DESCONTINUIDADES NO TRABALHO

Bienestar psicológico de los desempleados en su búsqueda de empleo.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es evaluar y analizar el estado de bienestar psicológico de los desempleados y observar si su estado afecta a su búsqueda de empleo para lograr el principio de prevención en orientación profesional.

Para ello, se realiza un cuestionario para abordar desde este enfoque el fenómeno del desempleo. Este cuestionario está compuesto por las variables sociodemográficas y el Cuestionario de Salud General de 12 ítems (GHQ-12). En esta investigación cuantitativa la muestra está compuesta por 424 personas desempleadas de la provincia de Pontevedra, con un rango de edad de entre 16 y 64 años. Se obtiene un alfa de Cronbach del instrumento de .68.

Los resultados obtenidos revelan la importancia de que en los programas y políticas públicas de empleo se incentive y se promuevan procesos hacia el bienestar psicológico, además de la importancia que adquieren las políticas pasivas de empleo en forma de prestaciones o subsidios.

Se discuten también los resultados obtenidos a la luz de la evidencia anterior y se sugieren las limitaciones derivadas del carácter transversal y de la muestra incidental del estudio.

Palabras clave: Orientación profesional, bienestar psicológico, afrontamiento exitoso, estrés, autoestima

ABSTRACT

The objective of this study is to evaluate and analyze the state of psychological well-being of the unemployed and to observe whether their state affects their job search in order to achieve the principle of prevention in professional orientation.

For this purpose, a questionnaire is carried out to approach the phenomenon of unemployment from this approach. This questionnaire is composed of sociodemographic variables and the 12-item General Health Ques-

tionnaire (GHQ-12). In this quantitative research the sample is composed of 424 unemployed people from the province of Pontevedra, with an age range between 16 and 64 years. A Cronbach's alpha of .68 was obtained for the instrument.

The results obtained reveal the importance of public employment programs and policies to encourage and promote processes towards psychological well-being, in addition to the importance of passive employment policies in the form of benefits or subsidies.

The results obtained are also discussed in the light of the above evidence and the limitations derived from the cross-sectional nature and the incidental sample of the study are suggested.

Keywords: Professional guidance, psychological well-being, successful coping, stress, self-esteem

INTRODUCCIÓN

El análisis del impacto psicológico que produce el desempleo no genera nuevos puestos de trabajo... sin embargo, lo hay que tener en cuenta para suplir otras necesidades substanciales e igual de apremiantes para sentirse como persona (Buendía, 2010). Se ha demostrado de manera contundente que el desempleo reduce considerablemente el bienestar subjetivo (Lindström, 2005). Uno de estos factores es la motivación en la búsqueda de empleo. Los estudios del impacto psicológico negativo del desempleo sobre la salud mental de las personas desempleadas lo constatan como una situación disruptiva y desestabilizadora.

Flint et al. (2013) en su estudio observó que experimentar una transición del empleo al desempleo fue un factor predictivo significativo de un peor bienestar psicológico. No se encontró que las transiciones al empleo tuvieran efectos iguales y opuestos: los efectos positivos de pasar al trabajo desde el desempleo no fueron tan grandes como los efectos negativos de la pérdida del empleo. Si una persona no recupera la totalidad del bienestar psicológico cuando encuentra un trabajo, tiene muchas posibilidades de que posteriormente surjan situaciones de ansiedad y agotamiento mental con posibilidades de desembocar en burnout.

Al igual que Flint, De Witte et al. (2010) estableció que la literatura sobre las consecuencias psicológicas del desempleo sugiere que se produce un proceso de adaptación entre los desempleados de larga duración. Su bienestar psicológico disminuye fuertemente al principio del desempleo, para estabilizarse en un nivel inferior después de cierto tiempo. Esta estabilización se debe a un proceso de adaptación, en el que los desempleados disminuyen sus conductas de búsqueda de empleo y reducen su compromiso laboral. El estudio de Wright et al. (2021) relacionó de forma clara el desempleo juvenil con la salud mental posterior no pudiéndose explicar fácilmente por factores de confusión no observados.

Para poder tomar medidas preventivas y poder amortiguar algunas de las consecuencias psicológicas que afectan a las personas en desempleo es necesario el estudio de los factores que afectan al mismo, puesto que actualmente el desempleo ya no es un hecho meramente coyuntural y esporádico, sino que se trata de un problema grave y recurrente que afecta a todos los sectores y que se percibe como un fracaso. El General Health Questionnaire (Goldberg et al., 1997) es el instrumento más utilizado para la medición del bienestar psicológico, diseñado para la detección de trastornos psíquicos menores de carácter no psicótico. El instrumento consta de doce ítems que se pueden englobar en tres constructos:

1. Afrontamiento exitoso

Son aquellas estrategias que comprenden el uso de recursos emocionales y cognitivos con el fin de manejar situaciones que pueden generar situaciones negativas en la búsqueda de empleo. Estas estrategias manifiestan los procedimientos adoptados por las personas en situaciones de desempleo.

2. Estrés

Es aquel sentimiento o estado de tensión física o psicológica, como reacción del cuerpo de la persona a un desafío o demanda. La sensación de estrés en la búsqueda de empleo está relacionada a la no consecución de los objetivos marcados. Realizar el currículum, postularse a una oferta de empleo, ser rechazado, asistir a una entrevista, etc. son factores causantes de estrés.

3. Autoestima

Es la percepción o el autoconcepto que tiene una persona sobre sí misma. El grado de autoestima en la búsqueda de empleo nos ayuda a ser perseverantes y a mantener la confianza a pesar de los reveses sufridos, pudiendo llevarnos a procesos de desánimo o en casos extremos a la depresión.

Cada persona, en la toma de decisiones, está influenciada por una serie de aspectos internos y externos que la hacen tomar decisiones en base a esos parámetros. Los desempleados no forman un todo homogéneo, son las diferencias individuales las que los modelan (Montilla Pérez, 2005).

Meân Patterson (1997) encontró, en una muestra de adolescentes desempleados de larga duración, evidencias de que una buena salud psicológica, indicada por una autoestima negativa, contribuyó a obtener un empleo. El empleo, en cambio, no se asoció con una mejora en los niveles de autoestima (tanto positiva como negativa), aunque los beneficios psicológicos del empleo se indicaron mediante una disminución en las puntuaciones del GHQ-12 (a pesar de los niveles más bajos informados durante el desempleo por los empleados posteriores).

Estudios como los de Booker y Sacker (2012) sugieren que se producen puntuaciones altas en los primeros períodos de desempleo, logrando posteriormente una estabilización o adaptación al mismo. Aquellas personas inicialmente empleadas que experimentan un desempleo repetido se las arreglan mejor psicológicamente si son capaces de recuperar el empleo entre períodos de desempleo. Aquellos que hacen varios intentos de reingresar al mercado laboral después de la inactividad económica tienen más dificultades, y se angustian más con cada intento. Esto tiene implicaciones para las personas afectadas por las políticas de asistencia social, ya sea en forma de prestaciones o subsidios.

En el estudio de Fernandez-Valera et al. (2019) se revela los efectos directos negativos entre el tiempo en desempleo y el malestar psicológico. Aquellas personas que son capaces de generar y/o mantener recursos, son más susceptibles de evitar situaciones traumáticas o adversas y percibir oportunidades en su búsqueda de empleo.

OBJETIVO

Se presenta el objetivo de la presente investigación, y en base a los estudios mencionados anteriormente, se formulan las hipótesis. Se trata de realizar un conjunto de acciones encaminadas a la realización de una aproximación global a las personas, a sus identidades, la imagen de sí misma como persona desempleada, sus valores, etc. con el fin de proyectarlos y utilizarlos en el diseño, gestión e implantación de políticas públicas de acompañamiento y búsqueda de empleo que sean coherentes y adecuadas a las necesidades de los destinatarios. El objetivo del presente trabajo, encuadrado en una muestra de desempleados, es describir el estado de bienestar psicológico de los desempleados y comprobar si existen diferencias significativas en función del sexo, edad, formación y la posesión o no de ingresos económicos suficientes. Con este objetivo cabe formular las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1. Los varones presentarán menor bienestar psicológico.
- Hipótesis 2. A mayor edad y mayor formación académica, será menor el bienestar psicológico.

MÉTODO

La presente investigación se encuadra dentro del enfoque empirista-positivista, de carácter cuantitativo.

Instrumento

El instrumento utilizado es el *General Health Questionnaire* versión 12 ítems (GHQ-12) sobre el bienestar psicológico, de Goldberg et al. (1997) utilizando una escala de cuatro respuestas tipo Likert y con las siguientes categorías de respuesta: “*Mucho menos que lo habitual*”, “*Menos que lo habitual*”, “*Igual que lo habitual*” “*Más/Mejor que lo habitual*”, con una consistencia interna alfa de Cronbach entre $\alpha=.82$ y $\alpha=.86$. El instrumento consta de 12 ítems que pueden ser englobados en tres dimensiones según Rocha et al. (2011): Afrontamiento exitoso o estrategias de afrontamiento (5 ítems: 1, 3, 4, 7, 8 y 12), Autoestima (4 ítems: 6, 9, 10 y 11) y Estrés (3 ítems: 2, 5 y 9) con un alfa de Cronbach de entre $\alpha=.86$ y $\alpha=.90$. También puede ser utilizado como instrumento de puntuación unidimensional.

Muestra

Para la selección de los participantes que constituyen el objeto de este estudio de investigación se ha realizado un muestreo no aleatorio intencional, en la que se ha escogido de forma deliberada al colectivo de desempleados.

Para este estudio, de carácter transversal, se contó con la participación voluntaria de personas desempleadas que habían sido derivadas al servicio para su participación en el programa IOBE. Todas las personas estaban inscritas en la oficina de empleo y prestaron su colaboración a la realización de la investigación realizando el cuestionario con posterioridad a la realización la entrevista de orientación.

En el estudio han participado un total de 424 personas desempleadas (241 mujeres y 183 hombres), con un rango de edad de entre 16 y 64 años ($M=40,89$, $SD=11,59$) todas ellas en desempleo de la provincia de Pontevedra (Tabla 1).

Las características del colectivo estudiado han hecho que diferenciemos la variable *Edad* en base a los rangos de edad que impone el mercado laboral, diferenciando entre las personas que son *Menores de 30 años*, de *Entre 30 y 50 años* y las que poseen una edad *Mayor de 50 años* (Edad ABC).

Tabla 1. Estadísticos variables sociodemográficas.

		Participantes	Porcentaje (%)
Sexo	Masculino	183	43,2
	Femenino	241	56,8
EDAD ABC	A-Menor o igual a 30 años	101	23,8
	B-Entre 31 y 49 años	214	50,5
	C-Más de 50 años	109	25,7
Formación Académica	Hasta EGB	164	38,7
	ESO/CM	96	22,6
	Bachillerato/CS	93	21,9
	Universitarios	53	12,5
	Máster o +	18	4,2
Recursos Económicos Suficientes	Sí	196	46,2
	No	228	53,8

El 53,8% de la muestra afirma no poseer recursos económicos suficientes para subsistir, al contrario de los que sí poseen recursos suficientes (46,2%) ya sea por ingresos de otros miembros de la unidad familiar, economía sumergida o simple adaptación al subsidio prolongado o rentas de inclusión social. Este dato, ya de por sí importante, en el que más de la mitad de las personas entrevistadas cree que no posee recursos económicos suficientes para subsistir, nos traslada al germen de la exclusión social o riesgo de pobreza.

Procedimiento

Para la obtención de los datos muestrales, se aprovechó la puesta en marcha del servicio de orientación laboral del Concello da Estrada como entidad colaboradora del Servicio Público de Empleo de Galicia (SPEG) bajo el contexto sociolaboral y organizacional en el que se desarrolla el programa IOBE (Información, Orientación, Motivación y Búsqueda de Empleo). Como objetivos del programa IOBE Galicia se establece la mejora de las posibilidades de ocupación de las personas demandantes de empleo (ORDEN 23 de diciembre de 2020 por la que se establecen las bases reguladoras e a convocatoria pública para la concesión de subvenciones para la contratación de personal técnico para la realización de actividades de orientación laboral no ejercicio 2021). Como objetivos más específicos se establecen la inserción laboral, la formación profesional continua de los trabajadores y el marco del sistema de evaluación y acreditación de competencias profesionales, aportación de recursos para mejorar la actividad laboral, potenciar la satisfacción laboral y el desarrollo personal... contribuyendo a prevenir y a anticiparse ante situaciones de estrés y de deterioro psicológico (Sánchez-García et al., 2017).

Una vez finalizada la entrevista de orientación, y una vez informadas las personas sobre el objetivo de la investigación y el tratamiento anónimo de datos, se procedió por parte de los usuarios del servicio a la cumplimentación del cuestionario en su formato de papel. Cabe reseñar que ninguno de los usuarios rechazó su realización.

Técnica de análisis de datos

Posteriormente a la realización de las encuestas, se procedió a la recogida de datos y codificación con Microsoft Excel y posterior análisis estadístico con el programa SPSS 20.

Teniendo en cuenta el diseño del estudio, de corte transversal, se procedió del siguiente modo: primero se calculará el análisis de fiabilidad del instrumento, los estadísticos descriptivos, los coeficientes de correlación entre las variables, así como los análisis para probar las diferencias entre grupos.

RESULTADOS

Las características del colectivo estudiado han hecho que diferenciamos en la variable *Edad* entre los *Menores de 30 años*, *Entre 30 y 50 años* y los *Mayores de 50 años* (Edad ABC).

Primeramente, se ha procedido a realizar el estudio de fiabilidad de la escala, en la que el instrumento GHQ-12, en nuestra investigación, nos brinda un Alfa de Cronbach de $\alpha=.68$, por lo que en este estudio consideramos su consistencia interna como baja.

Observando la Tabla 2 se establece que las personas del estudio, de media tienen mayores estrategias de afrontamiento ante el desempleo, seguido de un mayor estrés.

Tabla 2. Media y percentiles de variables

		Estrat. de afront.	Autoestima	Estrés	GHQ12
N	Válido	424	424	424	424
	Perdidos	0	0	0	0
Media(/4)		2.95	2.59	2.86	2.80
	25	2.83	2.25	2.33	2.58
Percentiles	50	3.00	2.75	3.00	2.90
	75	3.17	3.00	3.33	3.03

Se procede a realizar las pruebas de normalidad. De la observación de la Tabla 3 se establece que los datos arrojan que no son normales, por lo que procedemos a aplicar pruebas no paramétricas.

Tabla 3. Pruebas de normalidad.

	Estadístico	gl	Sig.
Estrategias de afrontamiento	.175	424	.000
Autoestima	.159	424	.000
Estrés	.194	424	.000
GHQ12	.122	424	.000

Prueba de Kolmogorov-Smirnov

De la observación de la Tabla 4, afirmamos que se rechaza la hipótesis 1 que establecía que los varones presentarán menor bienestar psicológico. Pese a que de media, los varones presentan mayor bienestar psicológico que las mujeres, esta diferencia no es significativa. Tampoco se establecen diferencias significativas en las variables estrategias de afrontamiento, autoestima y estrés. Los resultados indican que el sexo no influye en el bienestar psicológico, ni con ninguna de las tres dimensiones en las que se puede dividir el instrumento.

Tabla 4. Medias, desviaciones típicas y significatividad de la variable Sexo sobre la frecuencia de los factores de bienestar psicológico en desempleados.

Factores	Varón		Mujer		U	p
	M	SD	M	SD		
Estrategias de afrontamiento	2.99	0.420	2.92	0.496	20590.0	.233
Autoestima	2.63	0.653	2.57	0.717	21107.5	.443
Estrés	2.89	0.680	2.83	0.669	20579.5	.227
GHQ12	2.84	0.381	2.77	0.427	19841.0	.076

U de Mann Whitney. (**) $p < .01$; (*) $p < .05$

Observando la Tabla 5, rechazamos la hipótesis 2 que establecía que, a mayor edad y mayor formación académica, será menor el bienestar psicológico. Establecemos que a mayor edad, disminuye las estrategias de afrontamiento exitoso pero aumenta la autoestima, pero también aumenta el estrés, correlacionando en base a la totalidad de la variable GHQ12, es decir, un mayor bienestar psicológico.

Tabla 5. Coeficientes de correlación entre variables, factores de bienestar psicológico y total variable

	1	2	3	4	5	6
Edad ABC	1					
Formación Académica	-.272**	1				
Estrategias de afrontamiento	-.096*	.022	1			
Autoestima	.117*	-.091	-.218**	1		
Estrés	.110*	-.062	-.221**	.593**	1	
GHQ12	.141**	-.091	.071	.801**	.830**	1

Rho de Spearman. *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Sí que encontramos deferencias en cuanto aumenta la edad (Edad ABC), aumenta el bienestar psicológico (Tabla 6) pero esas diferencias no son significativas.

Tabla 6. Medias, desviaciones típicas y significatividad de la variable Edad ABC sobre la frecuencia de los factores de bienestar psicológico en desempleados.

Factores	<= 30 años		Entre 31 y 49 años		Más de 50 años		H	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Estrategias de afrontamiento	2.97	0.473	2.99	0.421	2.86	0.529	4.940	.085
Autoestima	2.49	0.685	2.58	0.690	2.72	0.682	5.851	.054
Estrés	2.76	0.695	2.83	0.643	3.00	0.697	5.640	.060
GHQ12	2.74	0.375	2.80	0.407	2.86	0.437	8.476	.014*

H de Kruskall-Wallis. (**) $p < .01$; (*) $p < .05$

Estas diferencias en la variable bienestar psicológico se producen entre los grupos de personas de *Menos de 30 años* y de *Más de 50 años* (Tabla 7).

Tabla 7. Prueba post hoc Edad ABC sobre variable GHQ12

	Estadístico de contraste	Error	Desviación	Sig
Entre 30 y 50 años-Mayor 50 años	-27.801	14.394	-1.931	.160
Menor 30 años-Mayor 50 años	-48.800	16.894	-2.889	.012**
Menor 30 años-Entre 30 y 50 años	-20.999	14.767	-1.422	.465

Prueba de Holm

En cuanto a la formación académica, observamos que los datos contenidos en la Tabla 8 indican que, aunque existen diferencias en las distintas variables, estas diferencias no son significativas, por lo que la formación académica, en nuestro estudio, no influye en el bienestar psicológico.

Tabla 8. Medias, desviaciones típicas y significatividad de la variable Formación Académica sobre la frecuencia de los factores de bienestar psicológico en desempleados.

Factores	Hasta EGB		ESO/CM		Bachillerato/ CS		Universitarios		Máster o +		H	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Estrategias de afrontamiento	2.92	0.516	2.96	0.392	2.92	0.517	3.06	0.357	2.97	0.308	2.892	.576
Autoestima	2.68	0.711	2.54	0.711	2.58	0.647	2.44	0.694	2.63	0.516	5.399	.249
Estrés	2.94	0.727	2.74	0.641	2.85	0.622	2.75	0.673	3.05	0.489	7.110	.130
GHQ12	2.85	0.464	2.75	0.399	2.78	0.349	2.75	0.375	2.88	0.249	8.481	.075

H de Kruskal-Wallis. (**) $p < .01$; (*) $p < .05$

Aunque existen diferencias en la variable recursos económicos (Tabla 9), de media, la variable bienestar psicológico GHQ12 no es significativa, por lo que los recursos económicos, para este estudio, no influyen en el bienestar psicológico.

En cambio, sí existe diferencia en las medias en cuanto a afrontamiento exitoso. El afrontamiento exitoso será mayor si se poseen recursos económicos suficientes, pero esta diferencia no es significativa. Por el contrario, sí existe una correlación significativa con la variable estrés, que será mayor cuantos menos recursos económicos posean las personas.

Tabla 9. Medias, desviaciones típicas y significatividad de la variable Recursos Económicos sobre la frecuencia de los factores de bienestar psicológico en desempleados.

Factores	Sí		No		U	p
	M	SD	M	SD		
Estrategias de afrontamiento	3.03	0,374	2.88	0.524	19256.0	.012*
Autoestima	2.54	0,656	2.64	0.716	21153.5	.336
Estrés	2.77	0,655	2.94	0.682	19137.5	.009**
GHQ12	2.78	0,378	2.82	0.434	20563.5	.156

U de Mann Whitney. (**) $p < .01$; (*) $p < .05$

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permitieron rechazar las hipótesis planteadas, mostrando la relevancia que tiene la variable bienestar psicológico en las personas que están en desempleo. Hemos observado que en nuestra investigación, el instrumento GHQ-12 establece una consistencia interna baja.

Los resultados arrojan que pese a observarse diferencias significativas en las medias entre sexos, las mismas no correlacionan entre sí. Es reseñable resaltar que el no tener recursos económicos suficientes es indicativo de poseer un mayor estrés y de tener unas menores estrategias de afrontamiento ante el desempleo, con lo que, son importantes las políticas pasivas del desempleo. Importante resaltar también que, de media, conforme aumenta la edad, aumenta el estrés y la autoestima, pero disminuyen las estrategias de afrontamiento. El que disminuyan las estrategias de afrontamiento al disminuir los recursos económicos hará que, entre otras, las personas no tengan acceso al uso de las TIC e Internet, con lo que, es ahí, donde los servicios locales de empleo pueden suplir esa carencia haciéndolos accesibles, integrados y enfocados a grupos específicos, con especial énfasis en los grupos desfavorecidos. Es ahí donde la orientación puede suplir o disminuir la brecha digital. Estrés por las responsabilidades contraídas (familia, hipoteca, facturas, etc.) y no poder encontrar un empleo, y autoestima, por tener más claro lo que se quiere en el proyecto vital.

Es importante resaltar la necesidad de apoyo en materia de salud mental que reclama la Organización Mundial de la Salud a los estados miembros en el Comprehensive Mental Health Action Plan 2013-2030¹ y por lo tanto, a las situaciones de desempleo. Este estudio complementa a estudios como los de Fernández-Varela et al. (2019) sobre los efectos negativos entre el desempleo y el malestar psicológico. Resaltar que conforme aumenta la edad, aumenta el bienestar psicológico de las personas desempleadas.

Conforme aumenta la edad; los desempleados poseen más autoestima, es decir, tenemos una valoración más positiva de uno mismo; y tenemos mayor estrés, debido posiblemente a las exigencias y presiones sociales, lo que a largo plazo puede derivar en patologías graves a nivel físico y psíquico, con el consiguiente aumento de riesgo de mala salud mental.

LIMITACIONES

En primer lugar, sería necesario llevar a cabo nuevas investigaciones con muestras de desempleados más amplias y en otros ámbitos geográficos, incluso haciendo un muestreo aleatorio. En segundo lugar, sería conveniente haber realizado un seguimiento a las personas para indagar si a corto, medio o largo plazo obtuvieron trabajo, o yendo más allá, si alcanzaron los objetivos marcados. En tercer lugar, la información que ha sido obtenida en este estudio, corresponde a personas que en ese momento estaban en situación de desempleo. Sería interesante averiguar cómo se comporta el bienestar psicológico durante la situación de desempleo e incluso sería conveniente abrir la muestra a personas que en el momento de realización de la misma estén trabajando.

A pesar de estas limitaciones, el presente trabajo puede contribuir a guiar la práctica profesional de los orientadores profesionales y a las personas responsables de la implantación de las políticas públicas a través de programas que fomenten las herramientas de desarrollo personal y emocional de las personas desempleadas, promoviendo el principio de prevención, campo originado en el campo de la salud mental, para tratar de anticiparse a situaciones negativas.

REFERENCIAS

Booker, C. L., & Sacker, A. (2012). Psychological well-being and reactions to multiple unemployment events: Adaptation or sensitisation? *J Epidemiol Community Health*, 66(9), 832-838. <https://doi.org/10.1136/jech.2010.126755>

Buendía, J. (2010). *El impacto psicológico del desempleo*. EDITUM.

¹ <https://www.who.int/publications/i/item/9789240031029>

- De Witte, H., Hooge, J., & Vanbelle, E. (2010). Do the long-term unemployed adapt to unemployment? *Romanian Journal of Applied Psychology*, 12, 8-14.
- Fernandez-Valera, M. M., Soler Sánchez, M., García-Izquierdo, M., & De Pedro, M. (2019). Personal psychological resources, resilience and self-efficacy and their relationship with psychological distress in situations of unemployment. *Revista de Psicología Social*, 34. <https://doi.org/10.1080/02134748.2019.1583513>
- Flint, E., Bartley, M., Shelton, N., & Sacker, A. (2013). Do labour market status transitions predict changes in psychological well-being? *J Epidemiol Community Health*, 67(9), 796-802. <https://doi.org/10.1136/jech-2013-202425>
- Goldberg, D., Gater, R., Sartorius, N., Ustun, T., Piccinelli, M., Gureje, O., & Rutter, C. (1997). The Validity of two Versions of the GHQ in the WHO Study of Mental Illness in General Health Care. *Psychological medicine*, 27, 191-197. <https://doi.org/10.1017/S0033291796004242>
- Lindström, M. (2005). Psychosocial work conditions, unemployment and self-reported psychological health: A population-based study. *Occupational Medicine*, 55(7), 568-571. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqj122>
- Meân Patterson, L. J. (1997). Long-term unemployment amongst adolescents: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 20(3), 261-280. <https://doi.org/10.1006/jado.1997.0084>
- Montilla Pérez, S. (2005). Diferencias individuales de los desempleados y constructos motivacionales: Una relación de interdependencia predictora del desempleo estructural. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(3), 269-297.
- ORDE do 23 de decembro de 2020 pola que se establecen as bases reguladoras e a convocatoria pública para a concesión de subvencións para a contratación de persoal técnico para a realización de actividades de orientación laboral no exercicio 2021. *Diario Oficial de Galicia*, 27, de 10 de febreiro de 2021, 8339-8379. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2021/20210210/AnuncioG0599-260121-0001_gl.html
- Rocha, K. B., Pérez, K., Rodríguez-Sanz, M., Borrell, C., & Obiols, J. E. (2011). Propiedades psicométricas y valores normativos del General Health Questionnaire (GHQ-12) en población general española. *International journal of clinical and health psychology*, 11(1), 125-139
- Sánchez-García, M. F., Manuel, Á. G., Ana, A. P., Cristina, C. S. M., Elena, F. R., Fernando, S. S., ... & Magdalena, S. O. (2017). *Orientación para el desarrollo profesional*. Editorial UNED.
- Wright, L., Head, J. A., & Jivraj, S. (2021). How robust is the association between youth unemployment and later mental health? An analysis of longitudinal data from English schoolchildren. *Occupational and Environmental Medicine*, 78(8), 618-620. <https://doi.org/10.1136/oemed-2021-107473>



Jesús García-Álvarez,
jesus.garcia.alvarez@usc.es

Miguel A. Santos Rego,
miguelangel.santos@usc.es

Ana Vázquez-Rodríguez
ana.vazquez@usc.es

Grupo de Investigación
ESCULCA – Rede
de Investigación RIES
Universidade de Santiago
de Compostela, España

Un estudio centrado en el análisis de los factores que influyen en el acceso al empleo de los graduados y graduadas en Pedagogía en Galicia

Resumen

Uno de los principales retos que enfrenta el actual modelo de educación superior pasa por aumentar el ajuste entre la realidad académica y la laboral, contribuyendo a que graduados y graduadas aumenten sus expectativas de acceso al empleo. Así pues, es más que oportuno, por parte de la institución universitaria, el seguimiento de sus egresados y egresadas al objeto de analizar: dificultades de inserción, tiempo medio para la obtención de un empleo, condiciones laborales, ajuste de formación al puesto, expectativas de futuro, etc. En esta línea, el trabajo realizado tiene como objetivo analizar aquellos factores que intervienen en el acceso al empleo de los graduados y graduadas en Pedagogía. A nivel metodológico, se plantea un estudio longitudinal con una muestra de 259 sujetos correspondientes a seis (6) promociones del Grado en Pedagogía de la Universidade de Santiago de Compostela (cursos académicos 2013-2018). Los resultados permiten identificar como principales dificultades, tanto en el caso del alumnado próximo a graduarse, como de aquel que ya ha egresado, la falta de experiencia laboral previa, de información, o de formación específica vinculada a la titulación cursada.

Palabras clave: Pedagogía, graduados, empleo, inserción laboral, dificultades.

Introducción

En la complejidad del mercado de trabajo contemporáneo, las estrategias de contratación de los empleadores son una problemática difícil de desentrañar. Evidencia de ello es que, hasta el momento, todavía no está claro qué factores afectan a la empleabilidad de graduadas y gra-

duados, lo que ha incrementado la incertidumbre sobre las demandas del mercado laboral y la presión de las instituciones de educación superior por discernir qué pueden hacer para ayudar a sus estudiantes a ser "más empleables" (Bennett, 2018; Santos Rego, 2014; Suleman, 2018).

Las diversas crisis que han afectado a nuestra sociedad han provocado un aumento del desempleo de la juventud universitaria, cuestionando la efectividad de las instituciones universitarias en lo que respecta a la inserción laboral de los graduados y graduadas. Cuestión que repercute de manera directa sobre las expectativas de futuro con las que egresa el alumnado universitario y, por tanto, sobre su empleabilidad. Cabe apuntar que, esta última, no debe entenderse como la simple incorporación al empleo, sino más bien como el conjunto de recursos personales (conocimientos, habilidades y actitudes) que permiten el ajuste y adaptación a las demandas del mercado de trabajo, a fin de llevar a cabo transiciones laborales de manera eficaz.

La transición de la universidad al mundo del trabajo se ha vuelto prolongada, compleja y cargada de dificultades, destacando entre las mismas la falta de preparación percibida para la incorporación al mundo del trabajo, el desconocimiento de las salidas profesionales, la falta de información sobre la búsqueda y acceso a determinados empleos, el desajuste entre la formación adquirida y las exigencias del mercado laboral o la falta de orientación en la universidad (Pastor y Peraíta, 2014).

De tal suerte, y con base en lo anterior, presentamos un trabajo cuyo objetivo se centra en el análisis de los factores que dificultan el acceso al empleo de las graduadas y graduados en Pedagogía, al tiempo que damos respuesta a una de las finalidades principales del actual modelo de educación superior, que no es otra que la de disponer de resultados acerca del proceso de inserción laboral de las tituladas y titulados universitarios.

1. El acceso al empleo de las graduadas y graduados en Pedagogía en España

Es evidente que la empleabilidad de los graduados se ha convertido en un tema relevante en la agenda de las instituciones de educación superior. Su importancia estriba en dos motivos principales. En primer lugar, en un contexto complejo como el actual, la misión social de las universidades debe orientarse hacia la construcción de una educación superior innovadora, capaz de reducir las desigualdades sociales e incrementar el liderazgo de los estudiantes a través de una formación en competencias para afrontar los desafíos de nuestro siglo y de la Industria 4.0 (Bridgstock, 2009; Marope, Griffin, Gallagher, 2017).

Desde la implantación del EEES no han sido muchas las instituciones en España que han realizado un seguimiento laboral de sus egresadas y egresados. A nivel general, se han hecho estudios sobre la población universitaria en su conjunto, con un carácter descriptivo y sin ahondar en las diferencias que se dan entre titulaciones.

En esta línea, en el ámbito de la Pedagogía, tampoco abundan las investigaciones que se han realizado al objeto de indagar sobre el proceso de inserción laboral de los graduados y graduadas. Con todo, las escasas referencias que encontramos son lo suficientemente consistentes para realizar un primer acercamiento al acceso al empleo de los/as titulados/as en Pedagogía.

Ahora bien, para analizar su empleabilidad conviene dividir el proceso en dos momentos. El primero, referido a la búsqueda de empleo, donde identificamos elementos como: valoración de competencias adquiridas, utilidad de la formación en el mercado de trabajo, preparación para la inserción, conocimiento sobre recursos de acceso al empleo, y dificultades percibidas (momento previo a la ocupación). Por su parte, el segundo se vincula a la situación laboral de egresadas y egresados, donde nos interesa la calidad del empleo obtenido, tipo de contrato, ajuste al puesto de trabajo, y expectativas de futuro, entre otras (una vez se han ocupado).

En el caso que nos ocupa, una de las fuentes más relevantes es el Libro Blanco del Grado en Pedagogía (ANECA, 2004). En este estudio, participan veinte (20) universidades que imparten tal titulación, haciendo uso de una muestra de 469 egresados/as. Sus resultados ponen de manifiesto que la formación recibida por los/as titulados/as se valora como adecuada o muy adecuada (76%). Por el contrario, para un 81.8%, la necesidad de una mayor formación práctica es una de las principales lagunas, como también lo es, para un 10%, la adecuación de la titulación al mercado laboral. En esta línea, Ruiz de Miguel y García de la Barrera (2013), en su estudio sobre la inserción laboral de los/as titulados/as en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (n=77), el 89.5% de los encuestados/as manifestó haber participado en alguna actividad formativa para completar sus estudios y, de estos, un 40.8% afirmó que lo anterior había influido en su búsqueda de empleo. En similares términos, la investigación de Jiménez Vivas (2007)

en relación con la inserción laboral del alumnado de Pedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca (n=96), señala que el 52% de los/as egresados/as sentía la necesidad de completar su formación una vez concluidos los estudios.

Otra cuestión de interés recogida en los referidos estudios es la percepción de los/as graduados/as en relación con su profesionalización. En la citada investigación de Jiménez Vivas (2007), un 56.3% de los/as participantes declaraba no encontrar un vínculo entre los estudios cursados y la realidad sociolaboral de su entorno, hasta el punto de que, para la mayoría (91%), lo que se necesita es incrementar las acciones formativas de orientación e inserción laboral en su universidad. Lo cual se justifica en la falta de conocimiento de las salidas profesionales de la titulación (34.4%) o en la escasa utilidad de los contenidos (44%), considerados también poco críticos para un 53%. En estos términos, Ventura y Martínez Olmo (2007), en su estudio sobre la inserción laboral de las graduadas y graduados en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (n=141) constató que el 66.7% de las y los estudiantes, al término de su titulación, se inclinaban por ampliar estudios, principalmente de carácter universitario. El motivo alegado para continuar con la formación era, en un 24.1% de los casos, el deseo de mejorar su nivel de empleabilidad. Está claro que la trayectoria académica influye en su percepción, pero sin olvidar que del mismo modo lo hace la coyuntura económica.

Asimismo, el análisis nos informa de la percepción que los graduados/as tienen de la preparación laboral proporcionada por la universidad. En la misma línea, el alumnado manifiesta no sentirse capaz para insertarse en una ocupación deseable. Como indica Martínez Martín (2002), la afirmación de que a mayor nivel educativo mayores posibilidades de encontrar trabajo, debe ser matizada por la titulación cursada ya que, las áreas de Ciencias de la Salud y Experimentales, ostentan niveles de paro mucho más bajos que las áreas de Ciencias Sociales. Concretamente, las investigaciones realizadas sobre la inserción laboral de los/as titulados/as universitarios/as ponen de manifiesto notables diferencias entre las distintas titulaciones, siendo los/as egresados/as en Ciencias de la Educación, los que presentan mayores porcentajes de desempleo y de empleo no adecuado a su formación (Ruiz Carrascosa y Molero, 2002).

En cuanto a la principal vía de acceso al empleo, según los datos de la ANECA (2004), la “red de contactos” es, para un 43%, el recurso de inserción laboral más efectivo, seguido de la autocandidatura (18%). Ello se comprueba en otros estudios como el de Pineda-Herrero, Agud-Morell, y Ciraso-Calí (2016) que analizan los factores que intervienen en la inserción laboral de las tituladas y titulados en Educación (n=4801) y que recogen “los contactos personales y familiares” (44.1%) como principal recurso de acceso al empleo, seguido de la opción “otros” (17.6%), y de las “bolsas de trabajo institucionales o profesionales” (10.4%). En el contexto gallego, para las tituladas y titulados en esta rama, según el último estudio publicado por la ACSUG (2018) sobre la inserción laboral de las graduadas y graduados en el SUG (n=4473), los principales recursos de acceso al empleo son la candidatura espontánea, internet y los recursos personales, con porcentajes muy próximos. En este sentido, el uso de los contactos como medio de acceso al empleo es una dinámica recurrente en la práctica totalidad de los estudios analizados, pues reduce el tiempo de selección y elección, así como los recursos consumidos por parte de los empleadores, hecho que, a su vez, influye directamente en la valoración de la formación del egresado (Fernández-Saliner y García-Álvarez, 2020).

Otros datos más alentadores se refieren al tiempo medio que tarda el/la titulado/a en Pedagogía en emplearse. La ANECA (2004) nos informa de que el 70% de las graduadas y graduados en Pedagogía encuentran trabajo en menos de un año, y un 30% en menos de tres meses; valorándose como una empleabilidad elevada si tenemos en cuenta la actual coyuntura económica. En la misma línea, la ACSUG (2018) señala que, como media, el tiempo de acceso a un primer empleo relacionado con la titulación es, para los/as graduados/as en esta rama, de 11,2 meses, coincidiendo con los datos aportados por el anterior estudio.

Asimismo, Casares (2000), advierte que los/as titulados/as en áreas como las Ciencias Sociales son profesionales escasamente conocidos y pocas veces solicitados específicamente como tales. En algunos ámbitos, este desconocimiento lleva a contratar personas con un perfil, a menudo no universitario, para realizar funciones propias de una titulada y titulado de un área determinada.

2. Variables que inciden en la inserción laboral de las graduadas y graduados en Pedagogía

El carácter volátil e inestable del actual mercado de trabajo convierte la inserción laboral de la juventud en uno de los temas más controvertidos, modificando las posibilidades y oportunidades que le permiten

acceder a un puesto de trabajo específico. En este sentido, la educación superior juega un importante papel en el proceso de inserción laboral de las y los graduados. Por ejemplo, el desarrollo de determinadas competencias aumenta las posibilidades de que las y los egresados puedan acceder a un empleo acorde a los estudios realizados pues no olvidemos que, las universidades, son los principales núcleos de formación de los recursos humanos (Cajide, 2004), promoviendo modelos formativos al tiempo que profesionalizadores y favoreciendo la inserción laboral de las nuevas generaciones.

Así pues, cada vez es más notoria la relevancia que juegan en el mercado laboral las competencias profesionales, entendidas como la llave que da acceso al mundo del trabajo. Abordar el concepto de competencia supone, de forma inevitable, analizar una realidad de enorme trascendencia en la formación de las y los titulados universitarios. En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) continúa insistiendo en la necesidad de incorporar modelos de formación orientados al dominio de competencias (Freire, Teijeiro, y Pais, 2013); es más, la introducción de este nuevo enfoque se ha concebido como una oportunidad para situar la formación universitaria a la altura de los nuevos tiempos (López Ruiz, 2010).

El dinamismo tan marcado que presenta el mercado laboral provoca que las instituciones de educación superior se encuentren en continuo proceso de renovación, sin garantías de que los nuevos perfiles de egreso se correspondan con las características de un determinado puesto de trabajo. Cabría esperar, que la investigación se hubiese ocupado del estudio de tal cuestión. Sin embargo, las referencias con las que contamos, en relación al profesional de la Pedagogía, se centran en describir ciertas variables sobre su proceso de inserción laboral (Eizagirre, Altuna, Pikabea, Marko, y Pérez, 2017; Jiménez Vivas, 2007; Llanes-Ordoñez, Figuera-Gazo, y Tornado-Fonseca, 2017; Pineda-Herrero, Agud-Morell, y Ciraso-Calí, 2016; Ventura y Martínez Olmo, 2007) y no encontramos estudios cuyo objetivo se haya situado en la identificación y análisis de aquellos factores que obstaculizan su acceso al empleo. A pesar de ello, la literatura referida ha permitido determinar un conjunto de factores que pueden ser agrupados del siguiente modo:

1. Desconocimiento de técnicas de búsqueda de empleo: se refiere al desconocimiento generalizado sobre recursos y técnicas para la búsqueda de empleo como la autocandidatura, autoempleo, internet, consultorías, empresas de trabajo temporal, oposiciones o concursos, anuncios de empleo en prensa, ofertas o bolsas de trabajo a través de la universidad, Servicios Públicos de Empleo y/o utilización de una red de contactos personales.
2. Falta de información: alude al desconocimiento por parte del alumnado de los perfiles profesionales que se vinculan a la titulación cursada. Del mismo modo, puede implicar el desconocimiento de los perfiles de egreso más demandados o los nuevos yacimientos de empleo.
3. Falta de formación específica de la titulación: implica la necesidad de cursar acciones formativas complementarias por considerar que la titulación cursada no es suficiente para garantizar un puesto de trabajo. Un ejemplo claro lo constituyen los másteres, que se han consolidado como un elemento central en la oferta formativa de las instituciones de educación superior.
4. Falta de formación en idiomas: el conocimiento de otras lenguas constituye uno de los factores que más influyen en el acceso al mercado de trabajo.
5. Falta de experiencia laboral: el único contacto que las y los estudiantes realizan, por medio de la universidad con el mercado laboral, son las prácticas formativas. En la mayoría de los casos, las empresas no consideran estas prácticas como experiencia laboral por lo que, en general, las y los egresados ingresan al mercado de trabajo con una importante carencia.
6. Falta de relaciones o contactos personales: las principales investigaciones actuales sobre la inserción laboral de graduadas y graduados se constata que el principal recurso de acceso son los contactos personales. Las nuevas exigencias se sitúan en torno a la necesidad de desarrollar desde la universidad competencias interpersonales que ayuden al estudiante a crear una red de contactos que facilite su acceso al empleo una vez concluya los estudios.

El hecho de no contar con estudios que se hayan detenido en el análisis de aquellos elementos que comprometen la inserción laboral –en este caso de pedagogas y pedagogos– ha dificultado la identificación de aquellos elementos que, de un modo u otro, impiden el acceso al empleo. Así pues, es evidente que han de realizarse investigaciones que tengan como finalidad el estudio de las principales dificultades percibidas por las y los titulados universitarios ya que pueden constituir verdaderos factores de obstaculización para su acceso al empleo, como es el caso de los ya señalados.

3. Método

A partir de un enfoque metodológico cuantitativo se presenta un estudio de corte longitudinal que analiza los principales factores de obstaculización que influyen en el acceso al empleo de las tituladas o titulados en Pedagogía; cuyos datos fueron obtenidos utilizando como instrumento un cuestionario. Está compuesto por veinte (20) preguntas de carácter cerrado y tres (3) abiertas, agrupadas en cinco bloques que hacen referencia a: 1) datos sociobiográficos; 2) acceso a la universidad y elección de estudios; 3) estudios actuales; 4) situación en el mercado de trabajo; y 5) valoración de los estudios.

La muestra está compuesta por un total de 259 sujetos correspondientes a seis (6) promociones del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela (cursos académicos 2013-2018). Al igual que en otras investigaciones realizadas en el campo de la educación (Jiménez Vivas, 2007; Ruiz de Miguel y García de la Barrera, 2013; Ventura y Martínez Olmo, 2007), se observa una presencia mayoritaria (87.4%) del colectivo femenino.

Esta investigación se enmarca en una perspectiva empírico-analítica con un diseño descriptivo a través de encuesta, por lo que se ha recurrido al software estadístico SPSS (IBM SPSS versión 24) para el análisis de los datos.

4. Resultados

Las diferentes investigaciones realizadas en el contexto español permiten identificar una serie de factores que parecen incidir en el acceso al empleo del/la profesional de la Pedagogía. Estas cuestiones han sido analizadas a través de la opinión de estudiantes y egresados/as. Por un lado, para determinar qué dificultades influyen en su inserción laboral, y por otro, estudiar las diferencias entre las expectativas de las y los estudiantes y la percepción de egresadas y egresados.

De este modo, y en palabras del alumnado, son tres los factores que influirán mayormente en su posterior acceso al empleo. Se trata de la falta de experiencia laboral previa (80.2%), la falta de información (45.9%), y la falta de formación específica (40.5%). Por el contrario, no tener relaciones o contactos personales (26.8%) se sitúa como la dificultad que menos influirá en su futuro, aun cuando existen estudios informando de que se trata de una variable con gran incidencia (Fernández Salinero y García-Álvarez, 2020; Souto-Otero, 2016).

Una vez el alumno ha egresado, sus expectativas en relación con los obstáculos inicialmente percibidos parecen cumplirse. Si se compara la percepción del alumnado con la de las y los ya graduados, además de observar un incremento en la intensidad de las respuestas, se ve claramente que las egresadas y egresados refieren las mismas dificultades que como estudiantes (ver tabla 1).

Tabla 1. Dificultades percibidas por estudiantes y egresados en relación con su inserción laboral.

Factor de obstaculización	Estudiantes	Graduados
Falta de información	45.9	58.4
Falta de formación en idiomas	35.4	32.5
Desconocimiento de técnicas de búsqueda de empleo	33.1	24.7
Falta de formación específica	40.5	64.9
Falta de experiencia laboral	80.2	83.1
Falta de relaciones o contactos personales	26.8	29.9

En casi todas se observa un incremento en su consideración como elementos que dificultan el acceso al empleo de la graduada y graduado en Pedagogía. Pero hay dos que destacan al aumentar considerablemente la diferencia entre ambas situaciones: la falta de formación específica (de un 40.5% a un 64.9%) y la falta de información (de un 45.9% a un 58.4%). Asimismo, pierden fuerza las referidas a la falta de formación en idiomas o al desconocimiento de técnicas de búsqueda de empleo.

Con el objetivo de comprobar la existencia de diferencias en función de los/as estudiantes que se sienten preparados/as para insertarse en el mercado de trabajo y aquellos/as que no, realizamos un análisis de correlaciones entre la variable “preparación para la inserción laboral” y los factores de obstaculización (ver tabla 2).

Tabla 2. Diferencias entre la preparación para la inserción y los factores de obstaculización.

		Variable “preparación para la inserción”
Falta de información	Correlación de Pearson	.129
	Sig. (bilateral)	.039
	N	259
Falta de formación en idiomas	Correlación de Pearson	.039
	Sig. (bilateral)	.531
	N	259
Desconocimiento de técnicas de búsqueda de empleo	Correlación de Pearson	.070
	Sig. (bilateral)	.261
	N	259
Falta de formación específica	Correlación de Pearson	.185
	Sig. (bilateral)	.003
	N	259
Falta de experiencia laboral	Correlación de Pearson	.107
	Sig. (bilateral)	.088
	N	259
Falta de relaciones o contactos personales	Correlación de Pearson	.189
	Sig. (bilateral)	.002
	N	259

El análisis realizado pone de manifiesto la existencia de relaciones significativas entre algunos de los factores identificados y el sentirse, o no, preparado para acceder a un puesto de trabajo. Concretamente, aquellos que se sienten más preparados/as son los/as que perciben con más intensidad la falta de información, la falta de formación específica y/o la falta de relaciones o contactos personales.

Resulta curioso que los/as que se sienten más preparados/as sean los/as que perciben más dificultades a la hora de insertarse por lo que optamos por realizar un análisis de la varianza con un factor (ANOVA) para comprobar si existían diferencias entre los mismos factores y la “capacidad para emprender”. En esta línea, se observaron diferencias entre la mentada capacidad y el factor referido a la falta de formación específica ($F = 4.91$; $p \leq .028$). Aquellos con una mayor capacidad para emprender perciben como obstáculos aquellos vinculados a su formación, pero no aquellos que tienen que ver con las demandas del mercado de trabajo.

A fin de profundizar en los resultados y comprobar en qué medida influían en el acceso al empleo analizamos la relación existente entre los factores de obstaculización y la situación laboral del alumnado ya egresado. De nuevo se encuentran diferencias significativas entre la situación laboral y dos de los factores. Aquellos graduados y graduadas que ya han accedido a un puesto de trabajo perciben la falta de información ($p \leq .037$) y la falta de formación específica ($p \leq .015$), como los factores que han tenido una incidencia mayor en su inserción laboral.

Contra lo que cabría esperar, la falta de experiencia laboral no ha arrojado, según los análisis realizados, ningún tipo de diferencia significativa. La explicación que cobra más fuerza es la que lo sitúa como un factor externo que no depende de la formación universitaria, sino que son las posibilidades y condiciones del mercado de trabajo las que influyen en su adquisición.

Son los factores que podríamos asociar al perfil individual de estudiantes y egresados/as aquellos que han mostrado diferencias significativas en función de la preparación percibida para la inserción laboral, de la capacidad para emprender o de la situación laboral.

5. Discusión y conclusiones

Uno de los principales problemas a los que se enfrenta el/la graduado/a en Pedagogía de la USC es, como ya adelantamos, su baja inserción laboral. A fin de identificar cuáles son las dificultades que parecen tener una mayor incidencia en su acceso al empleo, analizamos la opinión de estudiantes y egresados con respecto a la cuestión para, por un lado, observar diferencias entre la percepción del alumnado y la realidad que viven las y los egresados, y por otro, analizar las dificultades más destacadas por egresadas y egresados en su desarrollo profesional.

En línea con el trabajo de la ACSUG (2018), encontramos un estudio realizado en Cataluña por Pineda-Herero, Agud-Morell, y Ciraso-Calí (2016), aprovechando los datos proporcionados por la AQU en sus informes sobre la inserción laboral de las y los graduados universitarios en dicha Comunidad Autónoma. Se recogen las titulaciones propias del ámbito de las Ciencias de la Educación ($n=4801$) y se realiza un análisis que aborda, entre otras cuestiones, los principales factores que intervienen en la inserción laboral de las y los titulados en educación. Pues bien, lo que se destaca son los contactos personales o familiares (44.1%) como la principal vía de acceso al trabajo, en tanto que casi la mitad de las personas que se habían incluido bajo la categoría “bien insertados”, creada por los investigadores en base a cuatro variables (situación laboral, salario, nivel de estudios, satisfacción laboral) han utilizado este canal.

Si analizamos los datos a nivel estatal, observamos de nuevo que el factor “redes sociales”, o contactos personales, se identifica como uno de los recursos más influyentes en el acceso al empleo. A tal efecto, resulta de imprescindible referencia el Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitarios (Michavila et al., 2016), en el que se ha realizado el seguimiento laboral de 13006 graduados españoles, y donde se afirma que los contactos personales son clave en términos de empleabilidad, señalando que ocho de cada diez egresados/as habrían conseguido su empleo por medio de este recurso. Cuestión recogida en no pocas de las investigaciones realizadas sobre el acceso al empleo de graduadas y graduados universitarios (INE, 2016; Parellada, 2015; Villardón, Álvarez, Yaniz, Aguilar, y Elexpuru, 2012).

Si bien es cierto que cabría esperar una investigación más exhaustiva sobre la influencia del capital social en el acceso al empleo de las y los universitarios (Souto-Otero, 2016), desde luego no se espera de su influencia sobre el rendimiento académico, por cuanto es una cuestión que ya ha sido ampliamente abordada (Garbanzo 2007; Gargallo et al., 2011; Rayle & Chung, 2007; Strayhorn, 2006; Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Son las anteriores notas las que facilitan el análisis de las dificultades que las egresadas y egresados de nuestro estudio perciben en su inserción laboral. La falta de experiencia laboral constituye el mayor problema al que se enfrentan las graduadas y graduados a la hora de acceder al mercado de trabajo. Esta cuestión también ha sido recogida por Alonso, Fernández Rodríguez, y Nyssen (2008) identificándola como uno de los elementos más influyentes en el acceso al empleo, pero también por la OIT (2005), al destacar la importancia de reconocer ciertas actividades como experiencia laboral previa para mejorar las oportunidades de inserción. Este es el caso de determinadas acciones de educación no formal (movilidad, voluntariado, asociacionismo, o emprendimiento social) que han demostrado incidir en el desarrollo de competencias esenciales para la inserción laboral de la juventud, constituyendo una buena forma de adquirir la ansiada experiencia profesional (Santos Rego, Lorenzo, y Vázquez, 2018). Además, las graduadas y graduados que participaron en el estudio de la ACSUG (2018) en la rama de conocimiento a la que nos hemos venido refiriendo identifican como el factor más importante para encontrar un empleo la experiencia laboral relacionada con los estudios (4.42 sobre 5).

Ante tal situación, es evidente que el nivel de implicación de la universidad en el acceso al empleo de sus graduadas y graduados es parte responsable de la aparición de alguna de las dificultades analizadas. La universidad tiene ante sí importantes retos, y no son pocos los que requieren de propuestas coherentes ante aspectos que alumnas/os y egresadas/os han percibido como obstáculos en su proceso de inserción. La falta de experiencia laboral, de información, o de formación específica son algunos a partir de los cuales se han de diseñar propuestas de mejora, que no tienen por qué agotarse en el ámbito de la Pedagogía, sino que también se podrían tener presentes en otros programas formativos.

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

6. Referencias bibliográficas

- ACSUG. (2018). *Estudio de la inserción laboral de los titulados en el Sistema Universitario de Galicia 2012-2013*. ACSUG.
- Alonso, L. E., Fernández Rodríguez, C. J., y Nyssen, J. M. (2008). El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España. ANECA.
- ANECA. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. ANECA.
- ANECA. (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*. ANECA.
- Bennett, D. (2018). Graduate employability and higher education: Past, present and future. *HERDSA Review of Higher Education*, 5, 31-61. <https://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-5/31-61>
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28, 31-44. <https://doi.org/10.1080/07294360802444347>
- Casares, P. (2000). Las salidas profesionales como criterio de calidad de la Licenciatura de Pedagogía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 52(4), 499-508. <https://doi.org/10.13042/bordon.2021.87938>
- Fernández-Salineró, C., y García-Álvarez, J. (2020). La inserción laboral de graduados y graduadas a través de los contactos personales. Una propuesta desde la gestión del conocimiento. *Teoría de la Educación*, 32(1), 163-189. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20196>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Universidad de Deusto.
- Jiménez Vivas, A. (2007). Aproximación a un diagnóstico comprensivo sobre la formación y la inserción laboral en la titulación de Pedagogía de la UPSA. *Papeles Salmantinos de Educación*, 8, 95-117. <https://doi.org/10.36576/summa.29539>

- Marope, M., Griffin, P., y Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum*. UNESCO IBE.
- Martínez Martín, R. (2002). *La inserción laboral de los universitarios*. Grupo Editorial Universitario.
- OIT. (2005). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente (Recomendación 195)*. OIT.
- Pastor, J. M., y Peraíta, C. (2014). La inserción laboral de los universitarios españoles. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 252-266. <https://doi.org/10.7203/rase.10.2.10145>
- Pineda-Herrero, P., Agud-Morell, I., y Ciraso-Calí, A. (2016). Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempo de crisis: un estudio sobre Cataluña. *Revista de Educación*, 372, 141-168. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652013000100006>
- Ruiz Carrascosa, J., y Molero, D. (2002). La inserción sociolaboral de los titulados universitarios dentro de un plan global para la mejora de la calidad de la universidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 54(1), 151-184. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.13.num.2.2002.11598>
- Ruiz de Miguel, C., y García de la Barrera, M. J. (2013). Inserción laboral de los Licenciados en Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid (2006-2012): Cómo, dónde y cuánto tardan en colocarse los pedagogos. En M. C. Cardona, E. Chiner, y A. V. Giner (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 1206-1213). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. <https://doi.org/10.24310/reje.2018.v0i17.4159>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.014>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Vázquez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Síntesis.
- Souto-Otero, 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. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1123234>
- Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76, 263-278. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0207-0>
- Ventura, J., y Martínez Olmo, F. (2007). Inserció laboral i empleabilitat en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior: el cas de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Temps d'Educació*, 32, 99-117. <https://doi.org/10.1344/tempseducacio2019.57.16>
- Vidal, J. (Coord.). (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



Daniel Barrientos
(Notus-asr/QUIT-UAB,
daniel.barrientos@uab.es)
Pablo Sanz de Miguel
(Notus-asr)

La gobernanza de la FP dual: análisis de la participación de los agentes sociales en España y Portugal

Resumen:

Esta comunicación, basada en el proyecto europeo INVOLVE (VS/2020/0145), tiene por objetivo analizar y comparar el grado de participación de los agentes sociales en la gobernanza de los sistemas de Formación Profesional Dual (España) y sistema de Aprendizagem (Portugal), así como en los procesos de cambio normativo que han tenido lugar recientemente en ambos países (Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la FP – España y Acordo para a Formação Profissional e Qualificação: um Designio Estratégico para as Pessoas, para as Empresas e para o País – Portugal).

La investigación se basa en varias entrevistas realizadas a responsables de Administraciones Públicas, organizaciones empresariales y sindicatos en ambos países, que permiten analizar su papel en los sistemas de formación profesional siguiendo la propuesta metodológica de Emmenegger y Seitzl (2020) que organiza la gobernanza en tres niveles: político-estratégico, técnico-estratégico y técnico-operativo.

Los resultados indican que, aunque existen diferencias entre los países, tanto en España como en Portugal la participación de los agentes sociales en las instituciones responsables de la gobernanza del sistema de FP es limitada y desigual según los intereses del gobierno y el momento de desarrollo del sistema, debido al bajo grado de institucionalización del diálogo social en su gobernanza.

Introducción

La literatura ofrece distintas acepciones y usos de los términos «Formación Profesional Dual» y «aprendizaje» o «dual Vocational Training and Education» y «apprenticeship» en inglés¹. Diferenciándose del principio pedagógico

¹ En la comunicación se utilizará el término «FP dual» como sinónimo de todos ellos, sin profundizar en el debate terminológico y conceptual que existe en la literatura.

tradicional de la relación maestro-aprendiz (Markowitsh and Witting, 2020), distintos autores han señalado que se refiere a aquellos modelos formativos que se basan en el principio de 'dualidad', es decir, que combinan formación en el puesto de trabajo con formación en el centro educativo en intervalos cortos (Rauner and Smith, 2010); otros han señalado que son aquellos modelos donde el 50% o más del programa formativo tiene lugar en el centro de trabajo (Šćepanović and Martín Artilles, 2020). Por otra parte, distintos autores han propuesto marcos conceptuales (Markowitsh and Witting, 2020) y criterios institucionales (Cedefop, 2022) para permitir comparar los modelos nacionales atendiendo a los principios que comparten más que a las características propias que los diferencian.

En este sentido, los principios que comparten todos los modelos de FP dual se refieren a estar dirigidos a resolver la tensión existente entre los objetivos económicos de las empresas y los objetivos sociales de la educación (Di Maio et al., 2019; Scepapanović y Martín Artilles, 2020). Esto se da porque, por una parte, los modelos duales están dirigidos a ajustar la oferta formativa a las demandas de perfiles profesionales (competencias y cualificaciones) de las empresas y, por otra parte, deben tener en cuenta las demandas sociales de igualdad en el acceso a la educación de calidad, proveer competencias que sean transferibles de una empresa a otra, facilitar la transición escuela-trabajo, atender a personas con necesidades educativas especiales y reducir la segregación educativa por género (Bonoli y Wilson, 2019; Dämmrich et al., 2015; Di Maio et al., 2019; Granato et al., 2015; Mariño y Rial, 2019).

Estas tensiones se han acentuado durante los años de la crisis económica iniciada en 2008 y, nuevamente, con los efectos de la pandemia provocada por el COVID-19, además de por los procesos de digitalización y de la europeización de la FP dual (Alemán-Falcón, 2015; Baldi et al., 2014; DESI, 2021; Powell y Trampusch, 2012; Valenduc y Vendramin, 2017; Šćepanović y Martín Artilles, 2020). Para resolver estas tensiones, la literatura ha señalado la importancia de involucrar a los agentes sociales en la gobernanza de la FP dual para reforzar la legitimidad y efectividad de las políticas, para equilibrar y gestionar las tensiones entre los objetivos económicos y los sociales y para atender a la calidad de la formación y las condiciones laborales de las y los aprendices (Eurofound, 2021; OECD, 2022; Šćepanović y Martín Artilles, 2020).

En este contexto, el objetivo de esta comunicación es analizar el papel que desempeñan los agentes sociales en los sistemas de Formación Profesional dual en España y Portugal en los distintos niveles de gobernanza y explorar la participación diferencial que tienen los sindicatos y las organizaciones empresariales. Se trata, por tanto, de analizar la gobernanza que se da en los dos países, independientemente de las características concretas que tengan los modelos formativos.

Los modelos de gobernanza de la FP en Europa

La presente investigación se enmarca en la literatura sobre modelos de gobernanza de FP en distintos países de Europa, especialmente en aquella dedicada a la comparación de los modelos nacionales. Las tipologías creadas en este sentido siguen distintos criterios según qué dimensiones de análisis utilicen, cómo organicen los niveles de gobernanza o la metodología de estudio (Markowitsch y Chan, 2022). No obstante, se plantea como novedad el centrar la atención sobre la modalidad dual de la FP para analizar si cuenta con estructuras de gobernanza propias o todas son compartidas con el sistema de FP en su conjunto.

Una de las clasificaciones más relevantes de modelos de gobernanza de FP se ha centrado en los denominados «modelos colectivos de formación de cualificaciones» («skill formation regimes») propuesta por Busemeyer y Trampusch (2012). La categorización utiliza dos dimensiones para diferenciar los modelos: el nivel de compromiso público hacia la FP (alto/bajo) y el nivel de implicación de las empresas en la formación (alto/bajo). De ellas surgen cuatro modelos: liberal (con Reino Unido como ejemplo), segmentalizado (Japón), centrado en el estado (Francia) y colectivo (Austria, Dinamarca, Alemania y Suiza).

Otra clasificación importante en la literatura es la propuesta por Cedefop (2013) que se centra en el concepto de «mecanismos de retroalimentación» («feedback mechanism») que se refiere a los mecanismos que conectan el mercado de trabajo con el sistema educativo. La clasificación diferencia entre el modelo liberal donde existe un nivel bajo de coordinación entre sistema productivo y sistema educativo, y el sistema productivo es más protagonista a la hora de decidir la tendencia a seguir; el modelo estatista que plantea una regulación educativa fuerte con mecanismos formales de comunicación entre sistema productivo y educativo; el modelo participativo que permite a los agentes sociales implicarse en la comunicación entre sistema productivo y educativo con un rol principalmente consultivo; y, finalmente, el modelo coordinado, donde los agentes sociales canalizan las demandas del sistema productivo y las transmiten al sistema educativo a través de procesos formales de gobernanza.

Otra clasificación que podríamos destacar de la literatura es la propuesta por Rauner et al. (2010) que se centra en categorizar los sistemas de gobernanza según dos dimensiones: la coordinación entre los diferentes agentes (fragmentación/coordinación centralizada) y la agencia entendida como las posibilidades de participación de los agentes implicados tanto por las normas como por sus recursos (input/output).

Las diferencias dentro de los clústeres

Estas clasificaciones generan clústeres de países según las distintas dimensiones que utilicen. Sin embargo, en los últimos años la literatura ha señalado que dentro de los clústeres también aparecen diferencias relevantes que limitan la consideración como grupos homogéneos de modelos nacionales. Este es el caso de Vossiek (2018) que plantea diferencias dentro de los considerados como modelos «liberales» ya que mientras Reino Unido se aleja cada vez más de los modelos colectivos de formación, Australia o Irlanda han tomado medidas hacia ellos.

Otro ejemplo sería la investigación de Nyen y Hagen Tønder (2020) sobre los considerados países del «modelo nórdico». Los autores señalan que existen diferencias entre Dinamarca, Suecia y Noruega en términos de participación de los sindicatos tanto por la normativa como por la perspectiva sobre la FP ya que, mientras en Suecia los sindicatos apoyan un modelo más basado en la escuela, en Dinamarca existe un enfoque más hacia el «principio de dualidad», como en Noruega, con la diferencia de que en Noruega la tradición por estos modelos es mayor y existe una perspectiva más afianzada de relaciones industriales de consenso.

Finalmente, otro ejemplo es el análisis propuesto por Emmenegger y Seitzl (2020) que, basándose en la organización de tres niveles de gobernanza propuesta por Streeck y Schmitter (1985), llaman la atención sobre las diferencias existentes entre los países más señalados como referencia en Europa: «modelos colectivos de formación de cualificaciones». Los autores señalan que, aunque los sistemas de gobernanza se parezcan, la participación de los agentes sociales es diferente según los niveles de gobernanza ya que en Alemania se da una participación a nivel político-estratégico, pero no en Austria o Dinamarca; y según el equilibrio entre sindicatos y organizaciones empresariales que, aunque sea similar en los tres países, difiere en Suiza donde los sindicatos están menos implicados.

Metodología

Dada la utilidad demostrada del análisis mencionado de Emmenegger y Seitzl (2020), la presente investigación toma los mismos niveles de gobernanza para estudiar las diferencias en la gobernanza entre dos países, España y Portugal, que han sido normalmente considerados dentro del mismo clúster en las clasificaciones señaladas: «modelos de formación de cualificaciones centrados en el estado» (Bussemeyer y Trampusch, 2012), «modelos participativos» (Cedefop, 2013), «no coordinados con agencia indeterminada» (Rauner et al. 2010), y con «gobernanza polarizada y fragmentada hacia el estado» (Eurofound, 2018; Sanz de Miguel et al., 2020; Visser, 2009).

En concreto, los niveles de gobernanza propuestos se caracterizan de la siguiente manera:

- *Político-estratégico*: nivel en el que se sitúan todas las instituciones donde tienen lugar las discusiones estratégicas sobre la dirección de las políticas de FP a largo plazo
- *Técnico-estratégico*: nivel en el que se sitúan todas las instituciones responsables de los mecanismos de comunicación entre los sistemas productivo y educativo así como los mecanismos de evaluación de la calidad del sistema
- *Técnico-operativo*: nivel en el que se sitúan todas las instituciones encargadas de la evaluación de los resultados de aprendizaje y de apoyar a las empresas y escuelas para implementar la FP dual

Además de esta consideración sobre los niveles de gobernanza, cabe hacer referencia a la perspectiva que se utiliza del término «gobernanza» que también encuentra discusión en la literatura. En este sentido, de las distintas perspectivas que han desarrollado el concepto bien hacia entenderlo como organización jerárquica, como gestión política o como modelo de participación de la sociedad (Mayntz, 2004), la investigación toma la tercera perspectiva señalada apoyándose en el concepto de «gobernanza

sistémica» como aquella que considera la planificación, diseño, regulación y gestión de la elaboración de políticas implicando, en mayor o menor medida, a los agentes sociales y resto de organizaciones en dichos procesos (Ison, Grant, y Bawden, 2014).

Para llevar a cabo la investigación se ha desarrollado un trabajo de campo² consistente en diversas entrevistas semiestructuradas en ambos países a responsables de las Administraciones Públicas, sindicatos y organizaciones empresariales para después implementar un análisis de contenido cualitativo (Verd y Lozares, 2016).

Resultados

Elementos comunes

En ambos países se han dado recientemente acuerdos políticos de gran calado que afectan a la FP dual: Ley Orgánica 3/2022, de Ordenación e Integración de la FP en España, y Acordo para a Formação Profissional e Qualificação: um Desígnio Estratégico para as Pessoas, para as Empresas e para o País en Portugal. Ambos procesos han partido de la participación de los agentes sociales en mesas de diálogo específicas para ello (en España creada *ad hoc* con tal fin y en Portugal dentro de Comissão Permanente de Concertação Social (CPCS)) aunque las decisiones finales han sido tomadas principalmente por parte de los gobiernos.

Otro punto en común entre ambos países es la importancia de los procesos de Europeización de la FP dual en el contexto de la crisis económica iniciada en 2008 (Martín Artilles et al., 2020; Šćepanović y Martín Artilles, 2020). Tanto en Portugal como en España se impulsaron en 2012 programas de FP dual inicial como medida para contrarrestar los altos niveles de desempleo juvenil provocados por la crisis económica. En ambos países estos modelos tuvieron un éxito relativo. En España, aunque se mantiene en la actualidad, continúa siendo un modelo minoritario (en torno al 5% de estudiantes de FP lo cursan) y desigual entre territorios y sectores productivos (Barrientos Sánchez, 2022). En Portugal, a pesar de los buenos índices de satisfacción e inserción laboral, fue suspendido en 2016 y no se ha vuelto a retomar. No obstante, en Portugal se mantiene el sistema de Aprendizagem que constituye un modelo de FP dual con larga tradición enfocado a la formación continua y para el empleo.

España

El modelo político descentralizado del país tiene su repercusión en la gobernanza de la FP dual ya que muchas de las estructuras estatales están replicadas a nivel regional. Este es el caso del Consejo General de la FP (CGFP), principal institución en el nivel político-estratégico, que se encuentra replicado con similares funciones y estructura, en las regiones.

El CGFP es un órgano tripartito cuyo mandato principal se refiere a la creación de planes estratégicos de desarrollo de la FP. No obstante, tiene una dependencia significativa de la voluntad del gobierno ya que el Pleno no se reunió desde 2010 a 2018 (años de gobierno del Partido Popular) a pesar de ser el periodo de aprobación e implantación del modelo de FP dual, como se ha señalado (2012). Con el cambio de gobierno se creó una mesa de diálogo social específica para tratar la que sería Ley Orgánica 3/2022 con todos los organismos presentes en el CGFP. Las críticas de los agentes sociales al funcionamiento y estructura del CGFP se refieren a que su papel esté reducido a una función consultiva y que su participación en la institución tenga una finalidad principalmente informativa y consultiva, más que decisoria.

Esta institución, como máximo órgano de gobierno del sistema de FP en España, tiene entre sus responsabilidades aprobar los informes y decisiones que se toman en la principal institución del nivel técnico-estratégico: el INCUAL. Su estructura está compuesta únicamente por personal técnico que tiene como funciones actualizar el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que está relacionado

² El trabajo de campo corresponde al proyecto INVOLVE – Involving social partners in dual VET governance: exploring the contribution of social partners in the design, renewal and implementation of dual VET (VS/2020/0145) financiado por la Comisión Europea, y ha sido desempeñado por Marina Peliz, Nuno Boavida y António Brandão Moniz en Portugal, y Joan Antoni Serra, Pablo Sanz de Miguel y Marc Caballero en España.

con el European Qualifications Framework (EQF) y actúa como referencia para actualizar los currículos de todos los programas de FP. Para ello, el INCUAL realiza procesos de prospección del mercado de trabajo para detectar las necesidades formativas y actualizar o crear Cualificaciones Profesionales en el Catálogo de manera que puedan ser utilizadas para confeccionar planes de estudio. En estos procesos el INCUAL invita a los agentes sociales de manera directa o de manera indirecta (incorporando a los equipos de prospección a expertos recomendados por los agentes sociales). Aunque los agentes sociales están reconociendo la labor del INCUAL, critican que el sistema es lento y que sus propuestas no siempre son tenidas en cuenta.

Finalmente, en el nivel técnico-operativo, en España no existe ninguna institución responsable de la implementación de la FP dual. Esto supone que el profesorado de los centros educativos asuma sobrecargas de trabajo para implementar los programas poniéndose en contacto con las empresas y realizando todas las modificaciones curriculares necesarias. Otra consecuencia es que esta ausencia de la Administración Pública ha llevado a que distintas organizaciones privadas lleven a cabo iniciativas para implementar FP dual cuyo impacto es limitado y están condicionadas a los intereses de las organizaciones privadas que las impulsan.

Portugal

A pesar del papel de la CPCS en la elaboración del nuevo acuerdo sobre FP, que ya se ha señalado, Portugal no tiene una institución dedicada específicamente a la FP en el nivel político-estratégico aunque sí ha sido señalada la reactivación de la Comissão Nacional de Aprendizagem (CNA) y la creación de una comisión interministerial para la coordinación del sistema educativo y la FP. No obstante, Portugal presenta un modelo más centralizado que el de España a través del papel del Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) que, bien a través de sus centros propios o estableciendo los protocolos y programas formativos de los centros privados (gestionados por agentes sociales y otras organizaciones), coordina el Sistema de Aprendizagem en los tres niveles de gobernanza.

No obstante, aunque el IEFP es la institución que centraliza el Sistema de Aprendizagem, en el nivel técnico-estratégico existe una organización responsable de todas las funciones que competen a este nivel de gobernanza: La Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP). Esta institución tiene responsabilidades en el conjunto del sistema de FP y coordina el Sistema Nacional de Qualificações que incluye el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, conectado con el EQF como en España, y el Sistema de Anticipación de Necesidades de Cualificaciones (SANQ).

Los agentes sociales están implicados en los procesos de los que es responsable ANQEP ya que forman parte de su consejo general y de los Consejos Sectoriales de Cualificaciones que identifican las necesidades estratégicas de cualificaciones en los distintos sectores para informar a ANQEP. No obstante, los agentes sociales critican que la frecuencia de las reuniones es menor de la que debería y que su papel es meramente consultivo. Una crítica que aparece de manera muy similar a la señalada en España.

Por último, como se ha mencionado, el IEFP es la institución que coordina la implementación del Sistema de Aprendizagem también en el nivel técnico-operativo. Los agentes sociales forman parte de la mesa de directores del IEFP donde consideran que sus opiniones son tenidas en cuenta. No obstante, la efectividad de los acuerdos está limitada por falta de recursos económicos y de información de calidad sobre el funcionamiento del sistema. La coordinación que ejerce el IEFP supone la mayor diferencia con España puesto que establece protocolos y apoyo a los centros, tanto los públicos como los privados, para implementar el Sistema de Aprendizagem y, aunque bajo la perspectiva de los agentes sociales, el IEFP no siempre tiene los mecanismos de supervisión suficientes, constituye un control institucional que no aparece en España.

Referencias bibliográficas

- Alemán Falcón, J. A. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 1-17. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201502153>
- Baldi, G., Brueeggemann-Borck, I., y Schlaak, T. (2014). The Effect of the Business Cycle on Apprenticeship Training: Evidence from Germany. *Journal of Labor Research*, 35(4), 412-422. <https://doi.org/10.1007/s12122-014-9192-6>
- Barrientos, D. (2021). *La relación entre formación y empleo en la FP dual. Implicaciones para la transición educación-trabajo*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona
- Bonoli, G., y Wilson, A. (2019). Bringing firms on board. Inclusiveness of the dual apprenticeship systems in Germany, Switzerland and Denmark. *International Journal of Social Welfare*, 28(4), 369-379. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12371>
- Busemeyer, M., y Trampusch, C. (2012). The comparative political economy of collective skill formation. In M. Busemeyer y C. Trampusch (Eds.), *The political economy of Collective Skill formation* (pp. 3-38). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199599431.001.0001>
- Cedefop (2013). *Renewing VET provision Understanding feedback mechanisms between initial VET and the labour market*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2022). *Cedefop European database on apprenticeship schemes* [Database]. Retrieved from <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/apprenticeship-schemes>
- Dämmrich, J., Kosyakova, Y., y Blossfeld, H. P. (2015). Gender and job-related non-formal training: A comparison of 20 countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(6), 433-459. <https://doi.org/10.1177/0020715215626769>
- DESI (2021). *The Digital Economic and Society Index*. European Commission. Retrieved from <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi>
- Di Maio, G., Graf, L., y Wilson, A. (2019). Torn between economic efficiency and social equality? Short-track apprenticeships in Denmark, Germany and Switzerland. *European Educational Research Journal*, 18(6), 699-723. <https://doi.org/10.1177/1474904119869561>
- Emmenegger, P., y Seitzl, L. (2020). Social partner involvement in collective skill formation governance: A comparison of Austria, Denmark, Germany, the Netherlands and Switzerland. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 27-42. <https://doi.org/10.1177/1024258919896897>
- Eurofound (2018). *Measuring varieties of industrial relations: a quantitative approach*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2021). *Putting into practice the European Framework for Quality and Effective Apprenticeships – implementation of the Council Recommendation by Member States*. Commission Staff Working Document, SWD, 230. Brussels: Publication Office of the European Union.
- Ison, R., Grant, A., y Bawden, R. (2014). Scenario praxis for systemic governance: a critical framework. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 32, 623-640. <https://doi.org/10.1068/c11327>
- Granato, M., Kregel, E. M., y Ulrich, O. G. (2015). The special case of disadvantaged young people in Germany: How stakeholder interests hinder reform proposals in favour of a training guarantee. *Research in Comparative and International Education*, 10(4), 537-557. <https://doi.org/10.1177/1745499915612184>
- Mariño Fernández, R., y Rial Sánchez, A. (2019). Balance de las necesidades formativas demandadas por mujeres que cursan o que han cursado ciclos de FP en familias profesionales masculinizadas: el caso de Galicia. *Educar*, 55(1), 251-272. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.890>
- Markowitsch, J., y Chan, R. (2021). Elucidating Responsiveness. Reviewing Empirical Methods for Comparative Studies of Governance in Vocational Education and Training. *Governance Revisited: Challenges and Opportunities for VET*.

- Markowitsch, J., y Wittig, W. (2020). Understanding differences between apprenticeship programmes in Europe: towards a new conceptual framework for the changing notion of apprenticeship. *Journal of Vocational Education y Training*, ahead-of-print, <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1796766>
- Martín-Artiles, A., Lope, A., Barrientos, D., Moles, B., y Carrasquer, P. (2020). The rhetoric of Europeanisation of dual vocational education and training in Spain. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 73–90. <https://doi.org/10.1177/1024258919896901>
- Mayntz, R. (2006). Governance en el estado moderno. *PostData*, 11, 103–117.
- Nyen, T., y Tønder, A. H. (2020). Capacity for reform: the changing roles of apprenticeship in three Nordic countries. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 43–56. <https://doi.org/10.1177/1024258919896903>
- OECD (2022). Governance and framework for social partners' involvement in vocational education and training. In *Engaging Employers in Vocational Education and Training in Brazil: Learning from International Practices*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/da8d7e38-en>
- Powell, J. J. W., y Trampusch, C. (2012). Europeanization and the Varying Responses in Collective Skill Systems. In M. R. Bussemeyer y C. Trampusch (Eds.), *The political economy of collective skill formation* (pp. 284–313). Oxford University Press.
- Rauner, F., y Smith, E. (2010). "Introduction: Rediscovering Apprenticeship." In F. Rauner and E. Smith (Eds.), *Rediscovering Apprenticeship. Research Findings of the International Network on Innovative Apprenticeship*, (pp. 1–6). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3116-7_1
- Rauner, F., Wittig, W., y Deimer, L. (2010). Plural Administration in Dual Systems in selected European countries. In R. Rauner y E. Smith (Eds.), *Rediscovering Apprenticeship* (pp. 31–43). Dordrecht, the Netherlands: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3116-7>
- Sanz de Miguel, P., Welz, C., Caprile, M., y Rodríguez Contreras, R. (2020). Industrial democracy in Europe: a quantitative approach. *Labour y Industry: a journal of the social and economic relations of work*, 30(2), 101–132. <https://doi.org/10.1080/10301763.2020.1774101>
- Šćepanović, V., y Martín Artiles, A. (2020). Dual training in Europe: a policy fad or a policy turn? *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 15–26. <https://doi.org/10.1177/1024258919898317>
- Streeck, W., y Schmitter, P. C. (1985). Community, market, state – and associations? The prospective contribution of interest governance to social order. In W. Streeck y P. C. Schmitter (Eds.), *Private interest government* (pp. 1–29). London: Sage. <https://www.jstor.org/stable/522410>
- Valenduc, G., y Vendramin, P. (2017). Digitalisation, between disruption and evolution. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 23(2), 121–134. <https://doi.org/10.1177/1024258917701379>
- Verd, J. M., y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis.
- Visser, J. (2009). The quality of industrial relations and the Lisbon Strategy. In European Commission, *Industrial relations in Europe 2008* (45–73). Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Vossiek, J. (2018). *Collective Skill Formation in Liberal Market Economies?: The Politics of Training Reforms in Australia, Ireland and the United Kingdom*. Bern, Switzerland: Peter Lang.



Moisés Ferreira

Centro de Desenvolvimento
Vocacional e Aprendizagem
ao Longo da Vida da Faculdade
de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade
do Porto

Joaquim Luís Coimbra

Centro de Desenvolvimento
Vocacional e Aprendizagem
ao Longo da Vida da Faculdade
de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade
do Porto

Plataformização do trabalho: ainda as metamorfoses do que se faz, por quem e de que modo

Resumo

São cada vez mais os que trabalham através de plataformas digitais e a pandemia terá acelerado esta tendência. A plataformação não é uma mera intermediação digital entre oferta e procura. É uma nova organização de trabalho com impactos reais. Para conhecer esses impactos realizou-se uma investigação com o objetivo de analisar este novo fenómeno e as suas consequências para o trabalhador e para o conteúdo da atividade. Entrevistaram-se 20 trabalhadores, solicitou-se testemunhos de informantes-chave e fez-se uma recolha de imprensa. Encontrámos indivíduos com trajetórias persistentes de precariedade que encontraram nas plataformas a forma mais fácil de reentrar no mercado de trabalho, seduzidos também pela narrativa de flexibilidade e liberdade individualista, valores de que raramente podem dispor na sua prática laboral. A plataformação exige-lhes uma disponibilidade permanente, monopoliza o espaço e o tempo, atomiza e incentiva à concorrência, alicerça-se na gestão algorítmica e no controlo da informação, liquida a autonomia do trabalhador, dificulta a sua construção de identidade profissional e o reconhecimento de saber/competência. Por trás da *app* há um batalhão de precários, desapossados e despersonalizados, a quem deve ser restituído o direito ao trabalho com direitos.

O capitalismo plataformaizou-se

Que o capitalismo é uma pulsão para a reprodução constante e incessante de capital (Wallerstein, 1999), isso não é novidade; que para isso necessita de se metamorfosear a cada nova crise (Boltanski & Chiapello, 2009) também é sabido; que nessas metamorfoses procura arranjar novas formas de reprodução e novas formas de organizações do trabalho que aumentem a mais-valia (Harvey, 2007) é um fenómeno conhecido. Estamos hoje

a viver mais uma dessas metamorfoses com a plataformação do trabalho, isto é, a execução de atividade-trabalho através de plataformas digitais.

A crise dos anos 70 resultou na doutrina económica do neoliberalismo e na narrativa social do pós-modernismo (Boltanski & Chiapello, 2009) por oposição ao taylorismo/fordismo, paradigmático da modernidade. A crise do *subprime*, em 2008, que redundou numa crise das dívidas soberanas depois de os Estados terem resgatado o sistema financeiro com dinheiro público, resultou em programas austeritários que diminuíram o papel do Estado e dos trabalhadores (Abreu et al., 2013). Já a crise socioeconómica associada à pandemia de Covid-19 está a acentuar tendências pré-existentes, nomeadamente para a desregulamentação do trabalho por via da digitalização (Huws, 2017), e parece estar a intensificar a mineração de uma nova matéria-prima cada vez mais lucrativa: os dados. Shoshana (2020) chama-lhe capitalismo da vigilância; Srnicek (2017) capitalismo de plataformas.

Precisamos de analisar e debater os impactos da mais recente metamorfose do capitalismo na sociedade e, em particular, nos trabalhadores submetidos a esta nova forma de organização do trabalho. E a verdade é que são cada vez mais os que já são abrangidos pela plataformação.

Um inquérito realizado em 2018 em 14 países europeus (Brancati et al., 2019) mostrava que 10,5% dos trabalhadores já tinham, em algum momento, trabalhado através de plataformas, e que 2,3% fizeram-no como seu emprego principal. Portugal era um dos países onde o fenómeno era mais significativo: 11,5% dos trabalhadores já tinham experienciado este tipo de organização do trabalho. Para termos uma noção da velocidade do crescimento do trabalho plataformação olhemos para o Reino Unido: entre 2016 e 2019, a percentagem de trabalhadores a usar plataformas como meio de trabalho, pelo menos semanalmente, aumentou de 4,7% para 9,6%, enquanto a percentagem de trabalhadores que diziam ser esta a sua principal atividade aumentou de 5,2% para 9,4% (Huws, Spencer & Coates, 2019). Qualquer coisa como uma duplicação em apenas três anos. E já que falamos em multiplicações: a Organização Internacional do Trabalho (2021a) revela que o número de plataformas digitais existentes em todo o mundo aumentou cinco vezes numa década; nos países do G20, esse número passou de 128 para 611 entre 2010 e 2020.

Acresce que a pandemia de Covid-19 pode ter contribuído para acelerar ainda mais esta tendência (Ferreira, Carmo & Vale, 2022). Por um lado, intensificou-se o uso de novas tecnologias no dia-a-dia. As empresas aceleraram a sua digitalização, ao mesmo tempo que se criaram novos padrões de consumo, como, por exemplo, o recurso a serviços de entrega ao domicílio (DFS & BIDLab, 2021). Por outro lado, foram destruídos 33 milhões de empregos em todo o mundo, fenómeno que afetou particularmente os mais vulneráveis (ILO, 2021b) e que pode ter empurrado muitos trabalhadores para as plataformas digitais (Standing, 2021), um tipo de trabalho onde quase não existem barreiras de acesso e que, por isso, são uma opção para quem tem trajetórias de vida precárias e não encontra melhores soluções no chamado mercado de trabalho (Zwick & Spicer, 2019). Houve assim o reforço do número de consumidores e, ao mesmo tempo, o crescimento do número de trabalhadores disponíveis para se plataformação.

As plataformas são uma nova forma de organização do trabalho

Quem achar que plataformas como a Uber, Bolt, Deliveroo e outras são uma mera intermediação digital entre oferta e procura está enganado. Se porventura se acreditar que a grande alteração que elas trazem é a mera criação de *apps* é porque não se está a entender a verdadeira transformação que estas plataformas estão a introduzir.

As plataformas representam uma nova forma de organizar o trabalho e, à semelhança das novas tendências do capitalismo, de explorar os dados e a inteligência artificial para criação de mais-valia. Estão a alterar as relações de produção e a própria relação do trabalhador com o seu trabalho. Em tudo isto é o algoritmo, mais do que a *app*, que é a peça central.

Como forma de reestruturação do capitalismo, as plataformas têm servido, não tanto para a criação de novas atividades ou novos produtos, mas sim para cortar nos custos da atividade (Boavida & Moniz, 2019). Serviram para aprofundar práticas de precarização (Huws, Spencer & Syrdal, 2018), volatilização das relações laborais (Filgueiras & Antunes, 2020) e transferência para os trabalhadores dos custos e dos riscos da atividade (Filgueiras & Cavalcante, 2020). A estas características acrescem outras: a gestão algorítmica e a vigilância digital (Lee et al., 2015) que permitem à plataforma o controlo total da informação (Rosenblat & Stark) e dos vários aspetos do trabalho.

Esta nova organização do trabalho não quer dizer que o papel do trabalho ou a sua centralidade estejam em causa (Gonçalves & Coimbra, 2007). Já no passado, foram vários os que profetizaram o fim do

trabalho e/ou do proletariado aquando das transformações introduzidas pelo neoliberalismo nas décadas de 70, 80 e seguintes (De Masi, 2001; Gorz, 1982; Méda, 1999; Rifkin, 2004; Schaff, 1993), mas meio século depois podemos dizer que nem o trabalho desapareceu, nem a sua importância para a sociedade e para o indivíduo se desvaneceu. Se tivesse desaparecido, a ausência de trabalho (Jahoda, 2009) ou a perda da sua qualidade não continuavam a encontrar-se, como se encontram, tão correlacionadas com a dimensão psicossocial dos trabalhadores (e.g.: Han et al., 2017; Hünefeld et al., 2019; Kachi et al., 2014; Llosa et al., 2018; Utzet et al., 2020; Vives et al., 2013).

Para analisar as transformações no trabalho devemos, mais do que profetizar o seu fim, entender as alterações que introduzem à qualidade do trabalho (Sousa-Ribeiro, Sverke & Coimbra, 2014). Devemos ainda ter presente que nenhuma organização do trabalho é inócua para o trabalhador, nomeadamente a nível psicológico. Dejours (1997) diz mesmo que “o sofrimento mental, ele resulta da organização do trabalho” (p. 25), entendendo por organização do trabalho “a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa (na medida em que ele dela deriva), o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade, etc.” (p. 25). Foi a essa tarefa que nos propusemos.

Entender o impacto da plataformização no trabalho e no trabalhador

Apesar da já significativa prevalência de trabalho através de plataformas digitais e da tendência para a intensificação do fenómeno, existe ainda pouca investigação sobre as suas características e sobre o seu impacto nos trabalhadores. Acresce que, como detetámos em revisão de literatura, a investigação existente sofre de uma tripla limitação:

A primeira, a falta de operacionalização do conceito de plataformas digitais e, consequentemente, de trabalho através de plataformas digitais. Usa-se, por um lado, diversos termos para identificar o fenómeno (Filgueiras & Antunes, 2020), e inclui-se, por outro lado, situações de trabalho muito diferentes dentro do conceito de plataformização. Por exemplo, Bérastégui (2021), dentro do conceito abrangente de *gig economy* inclui situações de microtrabalho ou *crowdwork*, de trabalho *freelance* ou *cloudwork*, utilização de plataformas para arrendamento ou situações de trabalho prestado no local. A mesma limitação pode ser apontada aos inquéritos realizados por Brancati et al. (2019; 2020).

A segunda, a maior parte da investigação que conseguimos consultar diz respeito a aspetos económicos e tecnológicos, ou a desafios que são colocados ao sistema de segurança social ou a regimes jurídicos, laborais e outros. Pouca é a investigação que se debruça sobre o impacto no trabalhador, menos ainda a que dá poder de narrativa a esse protagonista fundamental quando se fala de trabalho.

A terceira, a quase inexistência de informação e de investigação sobre a realidade da plataformização em Portugal.

Para ultrapassar estas limitações procedemos a uma investigação de carácter qualitativo e exploratório, junto de trabalhadores de plataformas digitais em Portugal, nomeadamente estafetas e motoristas TVDE, não sem antes operacionalizar o conceito de ‘trabalho através de plataformas digitais’ a utilizar nessa mesma investigação.

Assim, quando nos referimos a ‘trabalho através de plataformas digitais’ estamos a falar de plataformas que requerem o trabalhador numa localização específica (Grohmann, 2020). Nestes casos há a prestação de um serviço através de plataformas online, o trabalhador e cliente são conectados digitalmente, mas o trabalho é feito no local (Pesole et al., 2018). Alguns exemplos, ainda que não exclusivos, são os estafetas de empresas como a UberEats, Glovo e outras, ou os motoristas da Bolt, Freenow ou Uber.

Escolhemos este tipo específico de trabalho plataformizado por uma razão: nestes casos a incorporação de tecnologia e a digitalização não resultam na criação de novos setores de atividade ou novos produtos. Os serviços que são prestados e as tarefas que são levadas a cabo já existiam muito antes das plataformas (Mika, 2020), mas a plataformização dessas atividades resultou em alterações na organização do trabalho. Desta forma é mais fácil isolar os efeitos da plataformização na organização do trabalho, nas condições laborais, nas funções psicológicas do trabalho e na vida do trabalhador.

Operacionalizado o conceito que identifica o tipo de plataformas digitais a analisar, avançou-se para a recolha de informação.

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas a 20 trabalhadores de plataformas digitais, em concreto, motoristas e estafetas. As entrevistas foram realizadas entre 14 de setembro de 2021 e 17 de março de 2022 e tiveram uma duração média de 61 minutos. O guião foi organizado em torno de seis eixos - caracterização dos participantes; histórico laboral; descrição do trabalho; aprendizagem e género de trabalho

(no sentido teórico que lhe dá Clot (2007)); avaliação do trabalho e identidade profissional e estratégias de iniciativa e controlo – e foram definidos os seguintes critérios de inclusão para os entrevistados: 1) trabalhar em Portugal através de uma plataforma digital que requeira que o trabalho se realize no local; 2) ser este o principal trabalho do participante; 3) trabalhar neste tipo de plataformas há pelo menos 6 meses ou ter trabalhado até há 6 meses e, pelo menos, durante um período de tempo superior a meio ano. Para o recrutamento de participantes para a investigação optou-se, numa primeira fase, pela exploração de contactos pessoais e pela tentativa de interação com administradores e membros de grupos específicos de estafetas e motoristas TVDE nas redes sociais. A partir dos primeiros contactos obtidos desta forma optou-se por uma amostragem por bola de neve (Fontanella, 2021).

Estas entrevistas são a fonte de informação nuclear da nossa pesquisa porque, como já se disse, o trabalhador é que é o protagonista do trabalho, portanto ninguém melhor do que ele para descrever a organização e o contexto da sua atividade, assim como os seus impactos. Mais, como defende Clot (2006) é preciso que o trabalhador entre na psicologia do trabalho por meio da comunidade científica. É preciso, por isso, que tenha voz. No entanto, para diversificar fontes de informação, garantir triangulação metodológica e maior robustez e validade à pesquisa (Carter et al., 2014), utilizaram-se mais duas técnicas de recolha de informação: testemunho de informantes-chave (administradores de grupos em serviços de mensagens instantâneas, como WhatsApp e Telegram, especialmente destinados a trabalhadores de plataformas) e revista de imprensa nacional sobre trabalho através de plataformas digitais. Aos administradores de grupos de mensagens instantâneas – que abrangiam cerca de 2600 trabalhadores platformizados – foi solicitada a participação na presente investigação, através da descrição do conteúdo, conversas e tópicos de discussão dos grupos em que se inserem, salvaguardando-se sempre o anonimato e sigilo dos membros desses mesmos grupos. Já com a revista de imprensa levada a cabo recolheram-se 1535 peças noticiosas, publicadas entre 1 de janeiro de 2015 e 15 de fevereiro de 2022 nos jornais Público, Expresso, Diário de Notícias, Jornal de Notícias e I(nevitável). Depois de seleção manual resultaram 191 notícias para posterior análise e codificação.

Quem e porquê?

A idade média dos trabalhadores entrevistados foi de 40,3 anos (oscilando entre os 22 e os 62 anos, com uma mediana de 39 anos), a esmagadora maioria (95%) eram do sexo masculino, metade (50%) eram de nacionalidade portuguesa, 35% eram brasileiros e 15% venezuelanos. É de sublinhar que 56% dos trabalhadores entrevistados (10 em 18, com 2 casos sem informação sobre habilitações académicas) tinham, pelo menos frequência universitária; 17% eram licenciados e já tinham exercido profissão no âmbito da sua formação académica, nomeadamente advocacia e arquitetura. Apenas 1 (6%) dos entrevistados tinha habilitações inferiores ao 12.º ano ou equivalente.

Os entrevistados trabalhavam, em média, há 36 meses para este tipo de plataformas (com uma variância entre 6 e 72 meses) e faziam, em média, 54 horas por semana (aqui os valores variaram entre as 30 e as 80 horas semanais, com uma mediana de 52h). Quando questionados sobre o vínculo laboral, 6 (30%) disseram não ter qualquer tipo de vínculo, 6 (30%) disseram trabalhar a recibos verdes, 3 (15%) disseram trabalhar por conta própria, através de prestação de serviços ou ser trabalhador independente, mas sem especificar uma situação de recibos verdes, 4 (20%), todos TVDE, eram sócios-gerentes ou ‘parceiros’ da plataforma, certamente um efeito do modelo de regulamentação português que obriga à existência de empresas intermediárias entre motorista e plataformas de transporte de passageiros. Apenas 1 (5%) dos trabalhadores disse ser assalariado da empresa ‘parceira’ da plataforma.

Sobre as razões para terem começado a trabalhar através de plataformas digitais: 35% dos entrevistados referiram razões como ‘rendimento ou desemprego’, 50% disseram que era a ‘única ou melhor opção disponível’ e 55% referiram a ‘flexibilidade e liberdade’ deste tipo de trabalho. De esclarecer que a maioria dos entrevistados apresentaram mais do que uma razão.

É interessante sublinhar, tendo em conta estes dados (e salvaguardando a limitação às generalizações inerente a uma investigação de tipo qualitativo), pelo menos 2 aspetos:

O primeiro, as idades e as habilitações dos trabalhadores, que podem parecer contraintuitivas. De facto, este não é um tipo de trabalho executado apenas por jovens que procuram conciliar estudos ou outras atividades com um rendimento extra ou que estão a iniciar a sua vida laboral, no sopé da escadaria profissional que devem ir subindo ao longo dos anos. Também não é um tipo de profissão que por ser pouco especializada se reserva para os que têm menos habilitações académicas. Mais do que a idade

ou as qualificações formais, o que parece ser determinante para a entrada num trabalho com pouca qualidade é a trajetória de precariedade que o trabalhador já traz consigo (Carmo et al., 2021). Muitos dos entrevistados acabaram a trabalhar através de plataformas digitais porque não encontravam melhores alternativas ou porque a crise pandémica, ao ditar o fim dos seus empregos ou atividades anteriores, os empurrou para a atividade precária mais à mão, isto é, com menos barreiras para entrada e início de imediato. Estas contingências relacionam-se com duas das principais razões apontadas pelos trabalhadores para terem começado a trabalhar através de plataformas digitais: o ‘rendimento ou desemprego’ e a ‘única ou melhor opção disponível’:

“por causa da pandemia a gente ficou em layoff e já foi... tchau, e isso foi o que me levou a entrar na UberEats porque não conseguia trabalho” (P07);

“comecei a trabalhar full time [através de plataformas] porque os empregos que têm saída aqui ou é pouco dinheiro...e porque o trabalho que eu tinha no Porto era por empresas temporárias, é assim, todo o trabalho aqui em Portugal tem sido por empresas temporárias” (P08);

“o meu melhor salário enquanto arquiteto foi no estágio, depois passaram-me a 480 e depois o Governo aumentou o SMN para 530” (P10).

O segundo aspeto a sublinhar: a importância das narrativas de liberdade e flexibilidade que as plataformas tanto se esforçam por construir e a contradição entre essa expectativa/narrativa e a realidade de um trabalho com elevada carga horária e, como veremos, organizado de forma que o controlo seja totalmente exercido pela plataforma. Um trabalhador resume assim a expectativa sobre o trabalho platformizado:

“o meu caso foi a procura da flexibilidade do trabalho e da disponibilidade, ou seja, eu poder, há, dispor do meu tempo e trabalhar quando eu quiser e nas condições que quiser e no horário que pretendo fazer, há, o principal motivo foi esse” (P04).

No entanto, contrariamente a estas expectativas, o trabalho acaba por ser totalizante do tempo e acaba mesmo a invadir outras esferas de vida, prejudicando outras atividades. Em alguns casos transforma-se em pensamentos intrusivos que invadem o trabalhador em momentos de descanso e de lazer, acabando por os transformar em ansiedade e angústia:

“não há propriamente aquela questão das 8 horas de descanso, 8 horas de trabalho, 8 horas de lazer que era uma reivindicação do final do século XIX... 8/8/8... aqui transforma-se em 8/16, é 16 horas a trabalhar e 8 para o resto” (P01);

“a gente mesmo que não queira acaba por pensar nisto ou ir à aplicação, ou ir ver ou ir aos grupos, dificilmente conseguimos desligar 100%” (P14);

“às vezes eu estava em casa, ouvia o barulho de mota e já começava pensando ‘estou perdendo dinheiro, eu tenho que estar na rua, meu deus, estou perdendo dinheiro, eu não devia estar folgando hoje, será que está tocando muito? Eu ficava-me sentindo culpado porque eu não estava trabalhando e começou a afetar muito a minha ansiedade” (P05).

Para esta totalização do tempo e do espaço de outras esferas de vida pelo trabalho podem concorrer vários fatores que decorrem das características da platformização: 1) a precariedade associada a este tipo de trabalho exige muitas horas de trabalho por dia e muito dias de trabalho por semana; 2) a utilização de estratégias de gamificação do trabalho que tem por objetivo fazer com que o trabalhador aumente a sua jornada de trabalho; 3) a intensificação, por parte do trabalhador, do esforço de trabalho em resposta à falta de controlo sobre a organização e contexto de trabalho. O resultado é uma disponibilidade total, a monopolização do tempo pelo trabalho e a colonização de outras esferas de vida e de outras atividades.

Como e com que consequências?

Durante as entrevistas foi solicitado aos trabalhadores que descrevessem e avaliassem de forma crítica o seu trabalho, não só em termos de condições laborais, mas também em termos de organização. Da informação recolhida, retiramos como algumas das principais características do trabalho através das plataformas digitais: i) o controlo quase absoluto exercido pelas plataformas sobre vários aspetos do trabalho; ii) a detenção de informação por parte da plataforma e sonegação dessa mesma informação aos trabalhadores, iii) o isolamento social dos trabalhadores e a sua perda de autonomia e/ou capacidade de intervenção sobre o seu contexto de trabalho.

Muitas empresas detentoras de plataformas apresentam-se como prestadoras de serviços digitais e não como empresas de transporte ou de entrega de comida (Filgueiras & Antunes, 2020), ou seja, apresentam-se como não tendo qualquer tipo de relação laboral com o trabalhador. Na narrativa muito própria da *gig economy* o trabalhador é um empreendedor flexível, independente e dono do seu trabalho (Muller, 2020). No entanto, são as plataformas, não o trabalhador, que definem, de forma unilateral, as tarifas a praticar, as comissões a cobrar, os quadros sancionatórios, as promoções a realizar, as condições para se poder exercer a atividade, etc. Para além destes aspetos aplicam estratégias - como a estruturação do trabalho em slots horários que os trabalhadores têm de escolher ou o uso da gamificação do trabalho - para controlar o tempo que os trabalhadores passam a trabalhar:

“eu posso muito bem-estar a trabalhar com o passageiro e acabo a viagem e sou posto offline, assim sem mais nem menos, e aparece-me a mensagem dos termos e condições, se eu não a aceitar eu não me consigo pôr online outra vez” (P04);

“a plataforma se hoje vai vender uma viagem a 5€ é assim que ela é feita, se amanhã quiser vender a 2 é a 2 que ela é feita” (P02);

“a Uber, ela costuma lançar algumas promoções em época festiva, em época de chuva, em época de frio, quanto mais frio e mais chuva mais há promoções” (P09).

Para além de todos os aspetos anteriormente referidos, o controlo da informação reveste-se de importância particular. Ele traduz-se numa assimetria de poder na relação entre plataforma e plataformizado (Rosenblat & Stark, 2016) e parece haver uma intenção deliberada de reter informação vital nas mãos das plataformas e explorar as consequências disso.

Quando é atribuído um pedido a um trabalhador não lhe é dada toda a informação sobre esse pedido ou esta só lhe é fornecida faseadamente. O objetivo é obrigar o trabalhador a aceitar todos os pedidos que lhe são remetidos, não podendo escolher os mais convenientes e rejeitar os outros.

“não diz para onde é a viagem, não diz, portanto, só sabes isso: onde vais buscar, a quantos km está e o nome da pessoa que vais buscar” (P18);

“na Uber aparece o restaurante que é para buscar, depois tu recolhes o pedido, depois de recolher o pedido é que aparece para onde você vai, isso é ridículo” (P15);

“as plataformas não querem que nós tenhamos oportunidade de escolha, eles querem que nós façamos tudo, mandam uma viagem e nós fazemos” (P01).

Mas existe um outro aspeto em que este controlo/sonegação da informação se torna ainda mais evidente e tem objetivos mais profundos. Trata-se do funcionamento do algoritmo e dos critérios utilizados para a distribuição de viagens/pedidos. Eles são totalmente desconhecidos dos trabalhadores, o que lhes retira capacidade de controlo sobre a sua própria atividade. Se não sabem quais os critérios que enformam o funcionamento do algoritmo, também não sabem o que podem fazer para que lhes sejam atribuídos mais pedidos ou viagens. Na ausência de informação, os trabalhadores especulam sobre como podem aumentar os pedidos e maximizar rendimentos e acabam por desenvolver estratégias que passam por intensificar o seu esforço de trabalho e por se autoexplorar.

“a gente não faz ideia nenhuma de como funciona a distribuição de pedidos, os critérios” (P05);
“é claro que existem suposições e várias, quando a malta está reunida sempre existem essas conversas: ‘ah, que é que você acha, como é que toca mais, como é que toca menos?’” (P09);
“antes a gente falava ‘não, tens que ficar mais horários online para que eles te comecem a soltar corridas nas horas de pico’, então depois ficava sempre seguido por essa questão, porque eles tinham que ver o tempo online, passava 24h online” (P07);

A opacidade do algoritmo leva os trabalhadores a adotar estratégias desadaptativas e que lhes são prejudiciais, isto é, *self-defeating* (Casanova, Costa, Lawthorn & Coimbra, 2010; Marris, 1996), mas que são positivas e rentáveis para as empresas donas das plataformas, uma vez que estas estratégias fazem com que os trabalhadores passem mais horas ligados à plataforma, aceitem mais pedidos, aumentem a velocidade de entrega, se subordinem mais aos caprichos dos clientes, etc. Dejours (1997; 2006) diz-nos que o sofrimento no trabalho leva à adoção de estratégias defensivas por parte dos trabalhadores e que essas estratégias podem ser aproveitadas pela empresa para aumentar a produtividade e o lucro. No caso em questão, a analogia é possível: a sonegação da informação assume para as plataformas digitais um papel particularmente importante. Ela não tem apenas a ver com o segredo comercial, mas essencialmente com o aumento da exploração do trabalho.

O terceiro aspeto característico da plataformização tem a ver com o isolamento social dos trabalhadores e suas consequências, nomeadamente na incapacidade de intervenção sobre o contexto de trabalho. Pode parecer paradoxal, até contraditório, que se diga que o trabalhador está isolado numa atividade que é prestada no local. Por paradoxal que seja, um trabalhador plataformizado é um trabalhador atomizado.

A relação entre trabalhadores e plataformas é unilateral e despersonalizante, muitas vezes mediada pelo poder sancionatório que a plataforma tem sobre o trabalhador. Como já vimos as condições sob as quais o trabalho se executa é definida pela plataforma, sem qualquer espaço de negociação ou qualquer papel atribuído ao trabalhador. Quando o trabalhador tenta contactar com a plataforma recebe respostas automáticas e formatadas ou, muitas vezes, não recebe sequer feedback. Por vezes são aplicadas sanções aos trabalhadores, sem que lhes seja dada possibilidade de defesa ou sem que lhe seja explicada a razão para tal sanção.

“todas as decisões deles é totalmente unilateral, nós não somos, não temos nenhum poder de decisão, não temos, não somos consultados nem nada” (P15);

“eu faço um relatório a dizer, a expor a situação, e muitas vezes aquilo é chapa 5, hã, ‘lamentamos que tenha passado por esta situação’, hã (risos), sempre, uma vez até se enganaram no meu nome” (P01);

“se eles não quiserem e não te explicarem, eles cancelam a sua conta e acabou, entende?, e a minha conta demorou, aí foram duas semanas para voltar e eu mandando email todos os dias” (P06).

E se no caso da relação entre trabalhadores e plataformas o poder sancionatório pode ser usado como intermediador, na relação entre trabalhadores e clientes é o poder de avaliação do cliente sobre o trabalhador que assume destaque. Entre estas duas partes o relacionamento social é escasso, mesmo sendo esta uma atividade realizada no local, e é muitas vezes caracterizado pelo conflito, como foi exemplificado por 12 dos 20 entrevistados. A relação é desequilibrada e o poder está do lado do cliente, o que faz com que alguns tentem subjugar os trabalhadores às suas exigências e caprichos.

“aqui são esquisitos, querem que suba a comida, saque do saquinho, ponha na mesa, dê de comer e que lhes mude o canal de tv” (P12);

“o senhor entra: ‘olhe, eu estou atrasado, eu preciso de estar às 7 horas no trabalho, se você me puser lá a horas eu dou-lhe 5 estrelas’. Virei-me para trás ‘oh amigo, no dia em que viver de estrelas em vou ao sofá busca-lo ao colo, até lá que quero saber dos euros, estamos esclarecidos?’” (P14);

“um bloqueio que durou uma semana devido à minha baixa classificação porque, lá está, há clientes que acordam maldispostos e então classificam o motorista como se fosse um motorista reles” (P3).

Ainda no que toca a relacionamento social resta analisar a relação entre os trabalhadores. Ela é muito caracterizada pela competição potenciada pela retórica do empreendedorismo associada a este tipo de plataformas, o que transforma os trabalhadores em competidores entre si num mercado que é concorrencial. Mais do isso, a competição tem sido agravada pelo aumento do contingente de trabalhadores e pela deterioração das tarifas pagas, o que obriga a uma luta maior entre trabalhadores para conseguir a atribuição de pedidos/viagens. O resultado é a atomização do trabalhador e a incapacidade de ação coletiva que poderia ser transformadora das regras, das condições e do contexto de trabalho.

O trabalhador na organização de trabalho das plataformas: problemas e soluções

Quando pedimos aos trabalhadores entrevistados para avaliar as condições do trabalho por plataformas digitais, as características mais vezes referidas foram as da precariedade laboral, por exemplo: a incerteza associada ao trabalho/rendimento, a desproteção social e a insegurança.

“tanto havia muito movimento como ficava o dia todo parada... parada, ou seja, chegava às 11h30 e era 1 ou 2 da tarde e eu se calhar tinha feito só uma corrida” (P07);

“tive covid e vi a triste realidade, se eu não trabalhar, eu não ganho nada, não tenho estabilidade” (Pereira, 2022);

“já começa a vir na cabeça, ‘se acontecer um acidente como é que eu faço?’; então todo o dia a gente fica, já sai de casa meio tenso” (P06).

Existe uma extensa literatura que permite correlacionar estas condições de trabalho precárias com pior saúde mental (Rönblad et al., 2019; Urbini et al., 2020; Utzet et al., 2020; Vives et al., 2013) e, de facto, várias vezes foi referido pelos entrevistados que o trabalho plataformizado, pelas condições em que é realizado, provocava tensão psicológica. Já vimos, por exemplo, como os momentos de não-trabalho são vividos com angústia e ansiedade, mas existem outras situações, como a pressão no próprio trabalho, ou mesmo o desenvolvimento de comportamentos e crenças ritualísticas como tentativa de obter controlo num contexto de trabalho onde o trabalhador não tem capacidade de influência ou transformação.

Para além das características de insegurança, incerteza e instabilidade (Allan, Austinn & Wilkins-Yel, 2021) que são partilhadas com outras situações/contextos de trabalho precário, o trabalho plataformizado tem ainda características específicas que parecem colocar em causa o acesso a funções psicológicas tradicionalmente associadas ao trabalho (Clot, 2007; Jahoda, 2009), representando um risco psicossocial para o trabalhador. Em vez de estruturação do tempo há uma destruturação da vida pelo monolitismo da esfera trabalho, em vez de incentivo à atividade há o prejuízo das atividades extratrabalho, em vez de partilha de objetivos e de propósito comum há a concorrência entre trabalhadores, em vez do alargamento do âmbito dos relacionamentos sociais há a atomização, em vez da identidade há a falta de reconhecimento e a desvalorização social da profissão, em vez da emancipação através da participação na construção do género do trabalho há a impossibilidade de autonomia, de catacrese e de mobilização da subjetividade.

De facto, o trabalhador tem pouco margem para construção do seu trabalho e, ao mesmo tempo, construção de si mesmo. O controlo absoluto da plataforma desempodera o trabalhador, retira-lhe autonomia e margem para a mobilização da sua subjetividade. O facto de se encontrar num trabalho em que a relação com a plataforma é unilateral, em que as regras de funcionamento do algoritmo são escondidas e em que a relação com outros trabalhadores são de cariz individualista e não coletivo, tudo isto retira capacidade de intervenção sobre a sua própria atividade e de reconstrução de normas e procedimentos. Ora, sem essa margem para a autonomia e subjetividade, sem essa possibilidade de intervenção e reconstrução do trabalho, o trabalhador não pode desenvolver-se enquanto pessoa; o trabalho é apenas fonte de alienação e não de emancipação.

Acresce que a própria construção de identidade fica prejudicada. Para a construção dessa identidade é necessário que haja um reconhecimento social e técnico do trabalho/atividade que se desempenha (Dejours & Deranty, 2010), reconhecimento que não parece ser possível nestas atividades plataformizadas. Primeiro, pela subvalorização (e mesmo desvalorização) social destas profissões; segundo, porque a atomização e a impossibilidade de autonomia para intervir sobre as normas e procedimentos das tarefas prescritas, impede o reconhecimento dos pares sobre a mestria técnica. Não admira, por isso, que 18 dos 20 trabalhadores identificados tenham dito não se identificar com a sua profissão. Essa não identificação

tem vários matizes: há quem sinta vergonha dela, quem não se orgulhe de ser identificado com a mesma, quem se identifique com outra profissão, e quem a veja como uma necessidade transitória.

Como disse um dos estafetas entrevistados: “*é uma questão de ser e estar, eu estou estafeta*” (P19). O problema que se coloca é: então são o quê? Se outras esferas de vida se encontram prejudicadas pela totalização do trabalho plataformizado e se neste momento não desempenham outra profissão? Alguns remetem para a sua profissão passada, outros projetam no que pretendem vir a ser no futuro, mas o presente é uma tensão entre o estar e o ser.

Perante estes vários problemas podemos dizer que o trabalho através de plataformas digitais não se afigura como um contexto que seja *simpático* para o trabalhador. Não obstante a retórica das próprias plataformas, trabalhar sob a sua organização de trabalho, oferece, de facto, riscos vários ao trabalhador, a nível económico, social e psicológico.

Qualquer agenda do trabalho digno, qualquer debate sobre a valorização do trabalho e do trabalhador devem ter como prioridade alterar o contexto e a organização do trabalho através de plataformas digitais, de forma que o trabalho seja fonte de emancipação e desenvolvimento. Para isso é preciso que o trabalhador seja central na atividade-trabalho, portanto, com um contexto que se adapte às suas necessidades e não o contrário. É preciso ainda restituir ao trabalhador, seja enquanto indivíduo, seja enquanto sujeito coletivo, capacidade de intervenção, definição e reconstrução do seu próprio trabalho. Como fazer isto? Identificados os problemas, as soluções também se tornam mais claras:

Os termos em que o trabalho plataformizado se desenrola não podem ser definidos unilateralmente. Os trabalhadores plataformizados devem poder negociar e intervir sobre matérias como tarifas a cobrar e comissões cobradas, sobre o quadro sancionatório e forma de o aplicar, entre outros aspetos. O algoritmo deve deixar de ser uma caixa negra. A opacidade do mesmo desequilibra a relação de poder a favor das plataformas, desempodera o trabalhador, leva-o ao desenvolvimento de estratégias de autoexploração e a um clima ainda mais arregado de competição. Ainda sobre este aspeto a individualização do trabalho deve dar lugar à ação coletiva. É importante que grupos informais constituídos através de redes sociais ou serviços de mensagens instantâneas se formalizem e atuem como sujeito coletivo; é também importante que mecanismos de negociação e contratação coletiva se imponham neste tipo de atividade.

Para que tudo isto possa ter força e possa ser exequível é fundamental que, como já dissemos, os trabalhadores entrem, também por via da comunidade científica, mas não só, na construção da narrativa sobre o trabalho através de plataformas digitais, na construção da psicologia do trabalho e na construção das políticas sobre o seu próprio trabalho. Será meio caminho andado para a restituição do direito ao trabalho e do trabalho com direitos.

Bibliografia:

- Abreu, A.; Mendes, H.; Rodrigues, J.; Gusmão, J.G.; Serra, N.; Teles, N.; Alves, P.D. & Mamede, R.P. (2013). *A crise, a troika e as alternativas urgentes*. Tinta da China
- Allan, B. A., Austin, K. L., & Wilkins-Yel, K. G. (2021). Precarious work in the 21st century: a psychological perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103491>
- Bérestégui, P. (2021). *Exposure to psychosocial risk factors in the gig economy: a systematic review*. European Trade Union Institute
- Boavida, M. & Moniz, A. (2019). Work in digital platforms: literature review and exploratory interviews in Portugal. *Munich Personal RePEc Archive*, 108571. <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/108571>
- Bolstanski, L. & Chiappello, E. (2009). *O novo espírito do capitalismo*. Martins Fontes
- Brancati, C. U., Pesole, A. & Fernández-Macías, E. (2019). *Digital labour platforms in Europe: numbers, profiles, and employment status of platform workers*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

- Brancati, C. U., Pesole, A. & Fernández-Macías, E. (2020). *New evidence on platform workers in Europe. Results from the Second COLLEEM survey*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/459278, JRC118570. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/288573792.pdf>
- Carmo, R.M., Caleiras, J., Roque, I. & Assis, R.V. (2021). *O trabalho aqui e agora. Crises, percursos e vulnerabilidades*. Tinta-da-china
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545–547. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547>
- Casanova, M., Costa, P., Rebecca Lawthom, & Coimbra, J. (2021). Neoliberal economic policies effects on perceptions of social justice and sociopolitical participation in Portugal. *Frontiers in Psychology*. 12 (Article 694270) doi:10.3389/fpsyg.2021.694270
- Clot, Y. (2006). Entrevista: Yves Clot. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 9(2), 99-107. Recuperado em 16 de setembro de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172006000200008&lng=pt&lng=pt.
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho*. Editora Vozes
- Dejours, C. (1997). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. Cortez Editora
- Dejours, C., & Deranty, J.-P. (2010). The centrality of work. *Critical Horizons*, 11(2), 167–180. <https://doi.org/10.1558/crit.v11i2.167>
- De Masi, D. (2001). *O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial*. José Olympio Editora
- Digital Future Society y Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). *Economía de plataformas y COVID-19. Una mirada a las actividades de reparto, los cuidados y los servicios virtuales en España y América Latina*. Barcelona, España. <http://dx.doi.org/10.18235/0003020>.
- Ferreira, D.; Carmo, R.M. & Vale, M. (2022). Is the COVID-19 pandemic accelerating the platformisation of the urban economy? *Area*, 00, 1– 8. Available from: <https://doi.org/10.1111/area.12785>
- Filgueiras, V. & Antunes, R. (2020). Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. In Antunes, R. (org.) *Uberização, trabalho e indústria 4.0* (pp. 59-78). Boitempo Editorial
- Filgueiras, V. & Cavalcante, S. (2020). Um novo adeus à classe trabalhadora?. In Antunes, R. (org.) *Uberização, trabalho e indústria 4.0* (pp. 159-178). Boitempo Editorial
- Fontanella, B.J.B. (2021). Participantes em investigação qualitativa. In Gonçalves, S.P. Gonçalves, J.P. & Marques (Eds.) *Manual de investigação qualitativa* (pp. 25-40). Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação
- Gonçalves, C., & Coimbra, J.L. (2007). Significados e centralidade do trabalho nas sociedades ocidentais contemporâneas: Uma abordagem psicológica e histórico social. *Psychologica*. (44), 401-426.
- Gonçalves, S. P. & Gonçalves, J. P. (2021). Qualidade e ética na investigação qualitativa. In Gonçalves, S.P., Gonçalves, J.P. & Marques (Eds.) *Manual de investigação qualitativa* (pp. 41-59). Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação
- Gorz, A. (1982). *Adeus ao proletariado: para além do socialismo*. Editora Forense Universitária
- Grohmann, R. (2020). Plataformização do trabalho: características e alternativas. In Antunes, R. (org.) *Uberização, trabalho e indústria 4.0* (pp. 93-109). Boitempo Editorial
- Han, K.-M., Chang, J., Won, E., Lee, M.-S., & Ham, B.-J. (2017). Precarious employment associated with depressive symptoms and suicidal ideation in adult wage workers. *Journal of Affective Disorders*, 218, 201–209. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.04.049>
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press

- Hünefeld, L., Gerstenberg, S., & Hüffmeier, J. (2020). Job satisfaction and mental health of temporary agency workers in Europe: a systematic review and research agenda. *Work & Stress*, 34(1), 82–110. <https://doi.org/10.1080/02678373.2019.1567619>
- Huws, U. (2017). Where Did Online Platforms Come From? The Virtualization of Work Organization and the New Policy Challenges it Raises. In: Meil, P., Kirov, V. (eds) *Policy Implications of Virtual Work. Dynamics of Virtual Work*. (pp:29-48) Palgrave Macmillan, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-52057-5>
- Huws, U.; Spencer, N.H. & Syrdal, D.G. (2018). Online, on call: spread of digitally organised just-in-time working and its implications for standard employment model. *New Technology, work & employment*, 33(2), 113-129. <http://doi.org/10.1111/ntwe.12111>
- Huws, U.; Spencer, N.H. & Coates, M. (2019). *The platformisation of work in Europe: highlights from research in 13 european countries*. Foundation for European Progressive Studies
- ILO. (2021a). *Digital platforms and the world of work in G20 countries: status and policy actions*. International Labour Office. Available from: https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/how-the-ilo-works/multi-lateral-system/g20/reports/WCMS_829963/lang--en/index.htm
- ILO. (2021b). *Work in the time of Covid*. International Labour Office. Available from: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_793265.pdf
- Jahoda, M. (2009). *Employment and Unemployment: a social-psychological analysis*. Cambridge University Press
- Kachi, Y., Otsuka, T., & Kawada, T. (2014). Precarious employment and the risk of serious psychological distress: a population-based cohort study in Japan. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 40(5), 465–472. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3442>
- Lee, M.K.; Kusbit, D.; Metsky, E. & Dabbish, L. (2015, April 18-23). Working with machines: the impact of algorithmic and data-driven management on human work [Paper presentation]. *CHI'15: Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*. <http://dx.doi.org/10.1145/2702123.2702548>
- Llosa, J. A., Menéndez-Espina, S., Agulló-Tomás, E., & Rodríguez-Suárez, J. (2018). Job insecurity and mental health: a meta-analytical review of the consequences of precarious work in clinical disorders. *Anales de Psicología*, 34(2), 211–223. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.2.281651>
- Marris, P. (1996). *The politics of uncertainty: attachment in private and public life*. Routledge
- Méda, D. (1999). *O Trabalho: um valor em vias de extinção*. Fim de Séculos Edições
- Mika, B. (2020). Digital “Putting-out System” - an old new method of work in platform economy. *Polish Sociological Review*, 211, 265–279.
- Muller, Z. (2020). Algorithmic harms to workers in the platform economy: the case of Uber. *Columbia Journal of Law & Social Problems*, 53(2), 167–210.
- Pesole, A., Urzi Brancati, M.C, Fernández-Macías, E., Biagi, F. & González Vázquez, I. (2018). *Platform Workers in Europe*. Publications Office of the European Union: Luxembourg. doi:10.2760/742789
- Pereira, A.C. (2022, 14 de maio). Flexibilidade e dinheiro extra. Mais mulheres estão a chegar às plataformas digitais. *Público*, 32 (11614), 14-15. <https://www.publico.pt/2022/02/13/sociedade/reportagem/flexibilidade-dinheiro-extra-mulheres-estao-chegar-plataformas-digitais-1995212>
- Rifkin, J. (2004). *The end of work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. Jeremy P. Torch/Penguin
- Rönblad, T., Grönholm, E., Jonsson, J., Koranyi, I., Orellana, C., Kreshpaj, B., Chen, L., Stockfelt, L., & Bodin, T. (2019). Precarious employment and mental health: a systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 45(5), 429–443. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3797>

- Rosenblat, A. & Stark, L. (2016). Algorithmic labor and information asymmetries: a case study of uber's drivers. *International Journal of Communication* 10 (2016), 3758-3784
- Schaff, A. (1993). *A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial*. Brasiliense
- Shoshana, Z. (2020). *A era do capitalismo da vigilância: a disputa por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Relógio d'Água
- Sousa-Ribeiro, M.; Sverke, M. & Coimbra, J.L. (2014). Perceived quality of the psychosocial environment and well-being in employed and unemployed older adults: the importance of latent benefits and environmental vitamins. *Economic and Industrial Democracy*. 35 (4), 629-652. doi:10.1177/0143831x13491840 https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=385047
- Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. Polity Press
- Standing, G. (2021). *The precariat: the new dangerous class. Special Covid-19 edition*. I.B.Taurus
- Urbini, F., Lo Presti, A., Chirumbolo, A., & Callea, A. (2020). Two is worse than one: the mediating role of precariousness of life in the association between qualitative job insecurity and distress among Italian temporary employees. *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis*, 13(3), 634–651. <https://doi.org/10.1285/i20705948v13n3p634>
- Utzet, M., Valero, E., Mosquera, I. & Martin, U. (2020). Employment precariousness and mental health, understanding a complex reality: a systematic review. *International Journal of Occupational Medicine & Environmental Health*, 33(5), 569–598. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.01553>
- Vives, A., Amable, M., Ferrer, M., Moncada, S., Llorens, C., Muntaner, C., Benavides, F. G., & Benach, J. (2013). Employment Precariousness and Poor Mental Health: Evidence from Spain on a New Social Determinant of Health. *Journal of Environmental & Public Health*, 2013, 1–10. <https://doi.org/10.1155/2013/978656>
- Wallerstein, I. (1999). *O capitalismo histórico*. Estratégias Criativas
- Zwick, A. & Spicer, Z. (2019). Blight or remedy: understanding ridehailing's role in the precarious 'gig economy'. *Planning Theory & Practice*, 20(3), 424–427. <https://doi.org/10.1080/14649357.2019.1629197>



Descontinuidades da orientação – alteração ao paradigma da orientação profissional a da orientação profissional

Introdução

“A única forma de prever o futuro é ter poder para formar o futuro.”

“Dizem que o talento cria suas próprias oportunidades. Mas, às vezes, parece que o desejo intenso cria não apenas suas próprias oportunidades, mas seus próprios talentos.”

(Eric Hoffer)

Eric Hoffer diz que “Num tempo de mudanças drásticas, são os que aprendem que irão possuir o futuro. Os cultos geralmente encontram-se equipados para viver num mundo que já não existe. “Esta citação remete-nos para a reflexão numa época de descompressão pós pandemia e das consequentes mudanças nos paradigmas, nomeadamente a alteração das necessidades do mercado de trabalho. Estamos assim, perante uma nova realidade, um devir constante proveniente de uma época de sobressalto face às questões económicas e sociais. Na verdade, impõe-se alterações aos modelos vigentes, nomeadamente: necessidade de maior flexibilidade nos contratos de trabalho, no teletrabalho versus trabalho presencial ou híbrido, enquadrados por nova legislação, proveniente do impacto da pandemia nos mercados, na regulamentação e na transição digital.

A generalização do teletrabalho tem assumido um desafio particular, a pandemia levou à necessidade de repensar a “*regulamentação do teletrabalho de forma a garantir que a sua inevitável expansão seja compatível com a promoção do trabalho digno*”. (Mamede, Pereira, & Simões, 2020, p. 17).

Segundo (Mamede, Pereira, & Simões, 2020) a *generalização do teletrabalho é a mudança mais óbvia (vivida de modos muito diferentes e contrastantes por trabalhadores e empregadores).*

Apesar, dos desafios e incertezas, estamos na presença de uma nova forma de ver e viver o mundo laboral pautada pelos grandes desafios da orientação através do nível do emprego, do aumento dos níveis de educação e formação e da equidade social. Para o efeito o Instituto do Emprego e Formação Profissional foi um suporte para as empresas e famílias através das medidas de apoio no âmbito da Covid-19 : Apoio Simplificado para Microempresas à Manutenção dos Postos de Trabalho; MAREESS - Apoio ao Reforço de Emergência de Equipamentos Sociais e de Saúde; Apoio extraordinário à retoma progressiva de atividade em empresas em situação de crise empresarial, com redução temporária do período normal de trabalho (PNT) | Formação Profissional.; Apoio extraordinário à manutenção de contratos de trabalho em situação de crise empresarial - Formação profissional; Plano Extraordinário de Formação; regime extraordinário de majoração das bolsas mensais dos Contrato Emprego-Inserção (CEI) e Contrato Emprego-Inserção+ (CEI+).

A Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho (Eurofound, 2021) através do relatório Implications for employment and working life concluiu que (www.dgert.gov.pt, 2022):

- Em julho de 2020, quase 50% dos trabalhadores da UE desempenhavam as suas funções em regime de teletrabalho a tempo inteiro ou parcial.
- *“Registou-se na camada mais jovem um declínio mais acentuado ao nível do emprego, enquanto os trabalhadores com idades compreendidas entre 25–54 ou mais anos viram o seu horário de trabalho reduzido. Pelo que a definição das políticas do mercado de trabalho que visam mitigar as consequências da crise devem ter como prioridade evitar, uma vez mais que os jovens se tornem novamente na “geração perdida”.*
- *Os trabalhadores em situações de emprego precário, foram os que facilmente ficaram na iminência do desemprego devido à pandemia, o número de contratos temporários na EU 27 diminuiu 17% (entre a primavera de 2019 a 2020).*
- *O trabalho de curta duração ou de modalidades semelhantes que visam proteger o emprego têm amortecido o impacto do COVID-19 no mercado de trabalho, mas o âmbito e o nível de apoios/subsídios atribuídos variam significativamente de país para país.*
- *A instituição do trabalho permanente de curta duração ou de outras modalidades que possam ser acionados em momentos de crise irá permitir a existência de ajustamentos estruturais das economias, sendo os recursos humanos um fator chave, assim como é fundamental o envolvimento dos parceiros sociais e outras partes interessadas de modo a prevenir a exclusão imprevista em relação à elegibilidade e a outras anomalias.*
- *A crise provocada pela pandemia fez com que grande parte dos países estendessem as medidas de proteção do rendimento a grupos não protegidos anteriormente. Contudo o nível de apoio concedido a trabalhadores independentes fica, muitas vezes, aquém da proteção fornecida aos trabalhadores uma vez que os critérios de elegibilidade introduzidos incluem restrições sectoriais, limitações a certos grupos de trabalhadores independentes e requisitos para atender aos limites de redução de rendimentos”.* (Eurofound, 2021)

Quadro 1: Desemprego registado - abril 2020		
	Δ%	
	Mês Homólogo	Mês anterior
Total	22.1%	14.1%
Homens	25.1%	16.1%
Mulheres	19.8%	12.6%
< 25 anos	30.2%	18.9%
>= 25 anos	21.2%	13.6%
Nenhum nível de instrução	10.8%	7.7%
Ensino básico (1.º-4.º ano)	1.1%	7.4%
Ensino básico (5.º-6.º ano)	21.8%	12.8%
Ensino secundário (7.º-9.º ano)	29.4%	16.8%
Ensino secundário (10.º-12.º ano)	40%	20.0%
Ensino superior	10.3%	9.8%

Fonte: IEFP

Tabela nº1 – desemprego registado -abril 2020- fonte IEFP

Antes da pandemia, Portugal apresentava perspetivas económicas promissoras, pois já tinha recuperado em grande escala na crise anterior, no entanto, a mesma ainda apresentava bastantes problemas estruturais, no entanto, os indicadores de emprego eram bastante animadores. Contudo com a Pandemia os indicadores de desemprego agravaram-se conforme podemos observar na tabela que segue (Mamede, Pereira, & Simões, 2020). Segundo a Organização Internacional do Trabalho mais de 100 000 empresas, empregando 1,3 milhões de pessoas (perto de um terço do total dos trabalhadores), candidataram-se ao regime de lay-off temporário simplificado. Setores como a hotelaria, a restauração e os serviços de apoio verificaram a perda de postos de trabalho.

Na verdade, nos últimos 2 anos transformaram as empresas e as instituições em autênticos camaleões, com uma capacidade de processo de ensino e aprendizagem fora de série, o que lhes permitiu adaptar, inovar e sobretudo resistir.

O aumento do desemprego e ainda a implementação das medidas de apoio às empresas e entidades no âmbito do COVID exigiu o uso do online como ferramenta essencial do processo. Mas neste relatório são apresentadas várias formas: atividades online; desenvolvimento de soluções de governo eletrónico; banalização da entrega ao domicílio de vários produtos e comércio eletrónico.

A transformação digital ao nível da orientação nos serviços de emprego é algo que por vezes se torna difícil, muitas vezes pela resistência à mudança, outras vezes por falta de meios e conhecimentos adequados. Tantos os candidatos, como o setor empresarial, têm ritmos de transformação digital diferentes, pelo que o serviço, tem que se adaptar as necessidades de cada um, pois este publico é o nosso foco.

Este tema é essencial, para o centro de emprego de Penafiel, pois as características sociais e as habilitações da maioria dos candidatos, não possuem competências, que lhes permitam compreender este processo. Por isso, surge a necessidade de repensarmos a orientação.

Segundo, o relatório sobre o estado do ordenamento do território de setembro 2018, o setor terciário, associado ao comércio de bens e à prestação de serviços é o mais representativo no concelho, contudo, o setor secundário, relacionado com a transformação de matérias-primas também é um setor muito representativo, pelo que nestes setores permanecerão os modelos mais clássicos de prestação dos serviços.

Contudo, no que diz, respeito à orientação é notório, que a escassez de candidatos para determinados setores da economia surja como um dos maiores desafios da atualidade do mercado de trabalho. Os motivos estão intimamente relacionados com vários fatores, nomeadamente a desvalorização de percursos formativos de carácter profissional e um claro desfazamento entre os percursos formativos e as carências do mercado de trabalho.

Tal como, podemos observar, numa comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões, cujo tema é “Atrair competências e talentos para a EU” a União Europeia necessita mão de obra para setores como o turismo, a hotelaria, a saúde e a logística, bem como para a ocupação das seguintes profissões: Canalizadores, instaladores de tubagens, enfermeiros, analistas de sistemas, soldadores, motoristas de veículos pesados de mercadorias, engenheiros civis e programadores de software, contudo a escassez de pessoal e enorme, apesar na migração legal (COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, 2022).

Durante muito tempo no que diz respeito à orientação dos candidatos a emprego centramo-nos muito no indivíduo, no que ele deseja fazer e quais as suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, através de um processo de escolha e de autoconhecimento. Neste campo, a orientação tem um papel fundamental no auxílio do indivíduo, na busca de uma profissão e recolocação/reconversão no mercado de trabalho. O Manual do Modelo de Intervenção para o Ajustamento (MIA) orienta para a promoção da integração dos desempregados de forma eficaz e eficiente nas ofertas de emprego e conseqüentemente no aumento da captação de ofertas, para o efeito torna-se imperativo a rapidez no ajustamento.

Segundo (Ribeiro & Uvaldo, 2007) Parsons, considerado por muitos o pai da orientação Vocacional, considerava, que o desempenho de uma ocupação em harmonia com as aptidões, habilidades e interesses, tornaria o trabalho mais agradável, com uma maior produtividade e eficiência, resultando em uma boa remuneração.

Ainda segundo (Ribeiro & Uvaldo, 2007), citando Parsons a orientação profissional exige uma *clara compreensão de si mesmo, de suas aptidões, capacidades, interesses, ambições, recursos, limites e de suas causas; um conhecimento dos requisitos e condições de sucesso, vantagens e desvantagens, remuneração, oportunidades e das perspectivas nos diferentes tipos de trabalho; uma resultante verdadeira das relações entre esses dois grupos de fatores* (Parsons, 2005).

Tendo por base, as profissões requeridas, nas ofertas de emprego do centro de emprego de Penafiel é imperativo reorientar os candidatos para a aposta em novas profissões e conseqüentemente desmistificar conceitos e significados de velhas profissões, agora emergentes. Para o efeito, direcioná-los para aquisição de competências essenciais como: capacidade para a resolução de problemas; criatividade; flexibilidade; inteligência emocional por forma a integrá-los no mercado.

Assim, torna-se emergente, a troca de foco nos procedimentos, nomeadamente na orientação. Para tal, a base trabalho deverá ser a orientação dos candidatos, para os postos de trabalho disponíveis, isto é orientar sobre o ponto de vista das ofertas disponíveis e para o efeito desenvolver com os candidatos um trabalho motivacional para a que a sua reconversão profissional seja uma opção, dotando-os de ferramentas e competências necessárias ao desenvolvimento desses postos de trabalho. Tal como diz Adam Smith, na sua obra Riqueza das Nações “*O que vai gerar a riqueza das nações é o fato de cada indivíduo procurar o seu desenvolvimento e crescimento econômico pessoal*”(..) “*O grande segredo da educação consiste em orientar a vaidade para os objetivos certos*”. Assim, a formação profissional, em contexto de trabalho, assume um papel preponderante, concretizando-se, desta forma, o envolvimento das empresas e a conseqüente responsabilização da formação de profissionais qualificados e respetiva contratação por parte destas empresas.

A exigência das profissões, que na apresentação de resultados, iremos analisar apresentam um desafio na orientação pois muitas vezes a resistência e o medo da mudança assumam-na por vários fatores sociais, familiares e sobretudo económicos.

Este trabalho tem como objetivo a criação de estratégias que permitam ajustar o candidato às necessidades do mercado laboral, para o feito iremos apresentar alguns dados estatísticos servirão de base para uma reflexão sobre esta problemática.

Para o efeito analisamos os seguintes dados extraídos do BO (Business Objects):

- Número de candidatos inscritos em junho de 2022;
- Habilitações dos utentes inscritos;
- Faixa etária;
- Sexo;
- Classificação portuguesa de profissões (CPP) principal na qual os candidatos de inscreveram;
- Número de ofertas que deram entrada no centro de emprego de Penafiel de janeiro 22 a junho 22;
- Habilitações requeridas nas ofertas;
- Classificação portuguesa de profissões (CPP)'s requeridas nas ofertas.

Palavras-chave: Oferta de emprego; Classificação Portuguesa de Profissões (CPP); orientação; formação; mercado de trabalho; colocação; transformação digital

Analise dos dados

Em junho de 2022, o Centro de Emprego de Penafiel tinha 10482 candidatos inscritos, dos quais, 4102 já se encontravam inscritos há mais de 12 meses e 6380 há 12 meses ou menos.

Após a análise de dados extraídos do BO, podemos concluir que, o desemprego atinge com maior significância as mulheres (69%), a faixa etária dos 35-54 anos e os candidatos com o 9º ano de escolaridade ou menos.

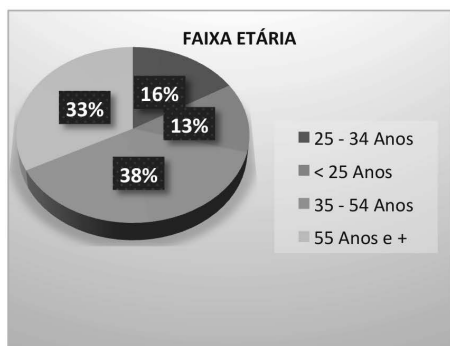


Gráfico 1 – Faixa Sexo

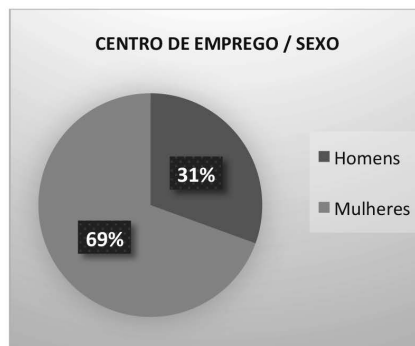


Gráfico 2 – Faixa etária

CENTRO DE EMPREGO	NÃO SABE LER	LÊ E ESCRIVE	4 ANOS DE ESCOLARIDADE	6 ANOS DE ESCOLARIDADE	9 ANOS DE ESCOLARIDADE	11 ANOS DE ESCOLARIDADE	12 ANOS DE ESCOLARIDADE	BACH. CURSO MÉDIO	LICENCIATURA	MESTRADO	DOCTORAMENTO	TOTAL
108- Penafiel	120	279	2262	1677	2293	60	2637	24	805	289	3	10482
TOTAL	120	279	2262	1677	2293	60	2637	24	805	289	3	10482

Tabela nº 2 – Utentes inscritos e habilitações-(Centro de Emprego de Penafiel) – fonte BO

Os dados indicam-nos que, no caso do Centro de Emprego de Penafiel, a grande maioria dos nossos candidatos são de nacionalidade portuguesa, pelo que o desemprego em cidadãos estrangeiros não é significativo.

Grande Grupo	Designação	%	Nº de postos
Grande grupo 1	REPRESENTANTES DO PODER LEGISLATIVO E DE ÓRGÃOS EXECUTIVOS, DIRIGENTES, DIRECTORES E GESTORES EXECUTIVO	1%	31
Grande grupo 2	ESPECIALISTAS DAS ACTIVIDADES INTELECTUAIS E CIENTÍFICAS	5%	201
Grande grupo 3	TÉCNICOS E PROFISSÕES DE NÍVEL INTERMÉDIO	6%	252
Grande grupo 4	PESSOAL ADMINISTRATIVO	8%	343
Grande grupo 5	TRABALHADORES DOS SERVIÇOS PESSOAIS, DE PROTECÇÃO E SEGURANÇA E VENDEDORES	14%	589
Grande grupo 6	AGRICULTORES E TRABALHADORES QUALIFICADOS DA AGRICULTURA, DA PESCA E DA FLORESTA	1%	35
Grande grupo 7	TRABALHADORES QUALIFICADOS DA INDÚSTRIA, CONSTRUÇÃO E ARTÍFICES	26%	1109
Grande grupo 8	OPERADORES DE INSTALAÇÕES E MÁQUINAS E TRABALHADORES DA MONTAGEM	21%	898
Grande grupo 9	TRABALHADORES NÃO QUALIFICADOS	19%	804
		100%	4262

Tabela nº 3 – distribuição dos postos de trabalho pelos grandes grupos (Centro de Emprego de Penafiel) - fonte BO

	Cpp Colocação/Oferta/utentes	Candidatos	Diferença
Grande grupo 1	REPRESENTANTES DO PODER LEGISLATIVO E DE ÓRGÃOS EXECUTIVOS, DIRIGENTES, DIRECTORES E GESTORES EXECUTIVO	104	0,99%
Grande grupo 2	ESPECIALISTAS DAS ACTIVIDADES INTELECTUAIS E CIENTÍFICAS	943	9,00%
Grande grupo 3	TÉCNICOS E PROFISSÕES DE NÍVEL INTERMÉDIO	715	6,82%
Grande grupo 4	PESSOAL ADMINISTRATIVO	926	8,84%
Grande grupo 5	TRABALHADORES DOS SERVIÇOS PESSOAIS, DE PROTECÇÃO E SEGURANÇA E VENDEDORES	2124	20,27%
Grande grupo 6	AGRICULTORES E TRABALHADORES QUALIFICADOS DA AGRICULTURA, DA PESCA E DA FLORESTA	304	2,90%
Grande grupo 7	TRABALHADORES QUALIFICADOS DA INDÚSTRIA, CONSTRUÇÃO E ARTÍFICES	1483	14,15%
Grande grupo 8	OPERADORES DE INSTALAÇÕES E MÁQUINAS E TRABALHADORES DA MONTAGEM	1001	9,55%
Grande grupo 9	TRABALHADORES NÃO QUALIFICADOS	2881	27,49%

61,90%

Tabela nº 4 – distribuição dos candidatos pelos grandes grupos CPP (Centro de Emprego de Penafiel) - fonte BO

Na tabela nº 3 podemos observar que a maioria das ofertas que dão entrada neste serviço pertencem maioritariamente aos grupos:

- 5 – (5.1-trabalhadores dos serviços pessoais;5.2-vendedores;5.3-trabalhadores dos cuidados pessoais e similares; 5.4-pessoal dos serviços de proteção e segurança);
- 7 – (7.1-trabalhadores qualificados da construção e similares, exceto electricista; 7.2-trabalhadores qualificados da metalurgia, metalomecânica e similares; 7.3-trabalhadores qualificados da impressão, do fabrico de instrumentos de precisão, joalheiros, artesãos e similares; 7.4-trabalhadores qualificados em electricidade e em eletrónica; 7.5-trabalhadores da transformação de alimentos, da madeira, do vestuário e outras indústrias e artesanato).
- 8 – (8.1-operadores de instalações fixas e máquinas; 8.2-trabalhadores da montagem; 8.3-condutores de veículos e operadores de equipamentos móveis).
- 9 – 9.1-trabalhadores de limpeza; 9.2-trabalhadores não qualificados da agricultura, produção animal, pesca e floresta; 9.3-trabalhadores não qualificados da indústria extrativa, construção, indústria transformadora e transportes; 9.4-assistentes na preparação de refeições; 9.5-vendedores ambulantes (exceto de alimentos) e prestadores de serviços na rua; 9.6-trabalhadores dos resíduos e de outros serviços elementares).

Em na tabela nº 4 podemos observar que 61,90% estão inscritos na classificação portuguesa de profissões (CPP) dos grupos:

- 5 – (5.1-trabalhadores dos serviços pessoais;5.2-vendedores;5.3-trabalhadores dos cuidados pessoais e similares; 5.4-pessoal dos serviços de proteção e segurança);
- 7 – (7.1-trabalhadores qualificados da construção e similares, exceto electricista; 7.2-trabalhadores qualificados da metalurgia, metalomecânica e similares; 7.3-trabalhadores qualificados da impressão, do fabrico de instrumentos de precisão, joalheiros, artesãos e similares; 7.4-trabalhadores qualificados em electricidade e em eletrónica; 7.5-trabalhadores da transformação de alimentos, da madeira, do vestuário e outras indústrias e artesanato)
- 8 – (8.1-operadores de instalações fixas e máquinas; 8.2-trabalhadores da montagem; 8.3-condutores de veículos e operadores de equipamentos móveis)

	Dcpp Colocação/Oferta/utes	PT	Candidatos	Diferença
Grande grupo 1	REPRESENTANTES DO PODER LEGISLATIVO E DE ÓRGÃOS EXECUTIVOS, DIRIGENTES, DIRECTORES E GESTORES EXECUTIVO	31	104	-73
Grande grupo 2	ESPECIALISTAS DAS ACTIVIDADES INTELECTUAIS E CIENTÍFICAS	201	943	-89
Grande grupo 3	TÉCNICOS E PROFISSÕES DE NÍVEL INTERMÉDIO	252	715	-463
Grande grupo 4	PESSOAL ADMINISTRATIVO	343	926	-583
Grande grupo 5	TRABALHADORES DOS SERVIÇOS PESSOAIS, DE PROTECÇÃO E SEGURANÇA E VENDEDORES	589	2124	-1535
Grande grupo 6	AGRICULTORES E TRABALHADORES QUALIFICADOS DA AGRICULTURA, DA PESCA E DA FLORESTA	35	304	-269
Grande grupo 7	TRABALHADORES QUALIFICADOS DA INDÚSTRIA, CONSTRUÇÃO E ARTÍFICES	1109	1483	-374
Grande grupo 8	OPERADORES DE INSTALAÇÕES E MÁQUINAS E TRABALHADORES DA MONTAGEM	898	1001	-103
Grande grupo 9	TRABALHADORES NÃO QUALIFICADOS	804	2881	-2077

Tabela nº 5 – distribuição dos Postos de trabalho e candidatos pelos grandes grupos CPP (Centro de Emprego de Penafiel) - fonte BO

Através da análise da tabela nº 5 verificamos que este serviço detém mais candidatos inscritos na classificação portuguesa de profissões (cpp) requeridas nas, do que o número de postos de trabalho requeridos, no entanto a taxa de satisfação da oferta, nem sempre é a desejável. Perante esta evidência impõe-se a reflexão, sobre o porquê de isto acontecer. O estudo empírico indica-nos que muitos dos candidatos inscritos apresentam muitas indisponibilidades para emprego após a inscrição, o que dificulta a sua inserção no mercado de trabalho. Má experiência profissional, em empresas anteriores, também contribui em grande escala para este problema. Outro fator que contribui para o agravamento desta situação, prende-se com as economias paralelas que muitas vezes subsistem nesses setores, onde os contratos de trabalho e o vencimento muitas vezes não compatíveis com as funções. Tal como, nos refere, Adam Smith “*Nenhuma nação pode florescer e ser feliz enquanto grande parte de seus membros for formada de pobres e miseráveis.*”

Bibliografia

- COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, A. C. (27 de abril de 2022). *COMISSÃO EUROPEIA- COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES*. Obtido de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:-52022DC0657&from=EN>: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:-52022DC0657&from=EN>
- Eurofound. (2021). *COVID-19: Implications for employment and working life COVID-19 series*. Luxembourg.: Publications Office of the. Obtido de https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef20050en.pdf
- Mamede, R. P., Pereira, M., & Simões, A. (junho de 2020). *Organização Internacional do Trabalho. Portugal: Uma análise rápida do impacto da COVID-19 na economia e no mercado de trabalho*. Obtido de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/--ilo-lisbon/documents/publication/wcms_754606.pdf
- Parsons, F. (2005). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pinho, V. B. (S/d de s/m de 2013). *Psicologia.pt. Orientação Profissional : Público - Alvo, Presetivas de Atuação e Abordagens Utilizadas*, p. 21.
- Ribeiro, M. A., & Uvaldo, M. d. (jun de 2007). Frank Parsons: trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*.
- www.dgert.gov.pt. (24 de agosto de 2022). Obtido de DGERT: <https://www.dgert.gov.pt/covid-19-o-impacto-no-emprego-e-na-vida-profissional>



Andreia Magalhães Azevedo
Carlos Manuel Gonçalves
Patrício Costa¹

Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto

Rumo ao Paradigma Holístico no Trabalho: Contributos da Espiritualidade na Educação e Desenvolvimento de Líderes

Resumo

Desafios no trabalho e na formação para o trabalho promovem questionamentos sobre (des)continuidades face ao paradigma e modelos de gestão vigentes, fortemente quantitativos. Crescentes sentimentos de vazio e disfuncionalidades apelam à transformação, nas organizações de trabalho, bem como nas organizações que preparam para o trabalho.

A espiritualidade é uma dimensão essencial do ser humano, biopsicossocioespiritual, independentemente da adesão a qualquer religião. Nas últimas duas décadas, a investigação científica sobre espiritualidade no trabalho aumentou, sinalizando-se a importância das organizações integrarem necessidades de vida interior e significado. A espiritualidade na liderança organizacional constitui um tema emergente face aos desafios na gestão e na liderança.

Apresentam-se resultados parciais do projeto “Espiritualidade e Auto-Transcendência em Líderes Organizacionais”, incluindo como os participantes identificam a sua espiritualidade, práticas espirituais realizadas, frequência, e contributos resultantes dessas práticas. Promove-se a reflexão e a discussão sobre o potencial do desenvolvimento de líderes organizacionais para um modelo holístico no trabalho.

Palavras-chave: espiritualidade, liderança organizacional, desenvolvimento de líderes, paradigma holístico.

¹ A correspondência relativa a este artigo deverá ser endereçada a Andreia Magalhães Azevedo, Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal. Email: andreiamagalhaesazevedo@gmail.com

Introdução

As organizações das sociedades industrializadas assentam num paradigma económico e em modelos de gestão alicerçados no materialismo, na competitividade, e em métricas quantitativas. Modelos que coexistem com crescentes sentimentos de vazio, problemas de saúde mental, e desequilíbrios entre trabalho e vida pessoal, evidenciando-se necessidades de mudança de paradigma. Simultaneamente, a procura de sentido e de significado no trabalho pelos profissionais coloca às organizações a importância de observar e equilibrar fatores individuais e fatores globais. Fatores como vida interior (Rego, Cunha & Souto, 2007), significado e conexão profissional (Azevedo, 2020), propósito elevado, respeito por todos e pela natureza. A espiritualidade poderá contribuir para um novo paradigma (Gonçalves, 2019; Rocha & Pinheiro, 2021) e para modelos de gestão mais humanistas, colaborativos, e responsáveis.

Contributos para o Entendimento de Espiritualidade

A espiritualidade é uma dimensão fundamental do ser humano, biopsicossocioespiritual (Gonçalves, 2019), integrante do seu desenvolvimento ao longo da vida (Cartwright, 2001), independentemente da adesão a qualquer religião, que pode ou não verificar-se (Costa Catré et al., 2016). Nos últimos anos, observa-se um aumento de estudos científicos sobre espiritualidade (Costa Catré et al., 2016; Gonçalves, 2019). Reconhecendo a importância de conhecer a sua influência no comportamento humano, Costa Catré et al. (2016), analisam a evolução do conceito de espiritualidade, constatando dispersão de entendimentos, nomeadamente no que respeita à sua maior ou menor proximidade com a religião e a religiosidade. Com o objetivo de contribuir para clarificar o conceito de espiritualidade, “integrando diferentes sensibilidades”, e proporcionar maior consistência, necessária ao estudo científico, estes autores sistematizam aspetos de distinção identificados. Relativamente ao conceito de religião, salienta-se “a sua organização/ instituição, as crenças, a doutrina, os rituais, a tradição, os aspetos sociais e comunitários, a sua exteriorização pública, o código de conduta moral (pessoal e social)” (ibid., p.38). Quanto à religiosidade, “a mesma apresenta-se como pública, social e institucional mas pode, igualmente, assumir uma vertente mais privada e individual, sendo que está associada, num e noutro caso, a práticas religiosas, podendo essas práticas valerem como um fim em si mesmo ou para outros fins” (ibid., p. 38). Sobre a espiritualidade, estes autores constataam a ausência de consenso e consideram a importância de desenvolver “uma visão global e integrada do fenómeno”, multidisciplinar e focada efetivamente na “compreensão do ser humano” na sua complexidade e diferentes dimensões (ibid., p. 40). Relativamente ao enquadramento de espiritualidade, argumentam,

“A nosso ver, a questão tem sido mal colocada, quando se afirma que há múltiplas espiritualidades. (...) defendemos que estamos perante um aspeto vital e universal do ser humano que atravessa os tempos, distintos povos e culturas, aspeto esse que não resulta de quaisquer práticas religiosas, antes conduz a essas práticas ou a outras, revestidas de laicidade” (ibid., p. 41).

Quanto à definição, esclarecem,

“entendemos que a espiritualidade é o que nos faz ser mais pessoas, o que nos humaniza (...) acarreta, a nosso ver, quatro componentes fundamentais: (1) a capacidade que existe no ser humano de se autotranscender, a qual se encontra associada às questões existenciais (entre outras, às questões do sentido para a vida e para a morte); (2) a abertura ao Transcendente (tenha ele a designação de Deus, Poder Supremo ou outra, algo que é, reconhecidamente, Superior ao ser humano (...)); (3) a ligação ao mundo e à grandiosidade da natureza; (4) a ligação aos outros (...) que possibilita a um indivíduo tornar-se propriamente (e equilibradamente) um sujeito concreto” (ibid., p. 41).

Partilhamos a perspetiva destes autores e consideramos a espiritualidade como independente da adesão a qualquer religião, que poderá ou não verificar-se. Na consolidação de um entendimento abrangente e que confira solidez ao respetivo estudo científico, entendemos a espiritualidade alicerçada em fatores chave, designadamente: procura de significado elevado; orientação do ser humano para algo superior e além de si mesmo; ligação e respeito por todos, e pela natureza.

Significado do Trabalho e Espiritualidade no Trabalho

Reconhecemos que o trabalho assume grande relevância na vida humana (Azevedo, 2020; Harpaz & Fu, 2002; MOW, 1987; Morin, 2004). A sua influência abrange tempos mentais e emocionais além do tempo físico, a sua remuneração abrange vertentes emocionais e sociais, o seu alcance abrange toda uma vida, desde a preparação para o mundo do trabalho, ao reconhecimento social condicionado pelo trabalho, à vida percebida fruto do trabalho (Areosa, 2013; Azevedo, 2020; Harpaz & Fu, 2002). Nas últimas décadas, exigências de ampla disponibilidade, pressão para a velocidade na resposta e para o crescimento em resultados, caracterizam quotidianos organizacionais, com impactos na redução do bem-estar e da saúde mental, bem como no discernimento e na tomada de decisão organizacional (Hermans & Anthony, 2020; Parameshwar, 2005; Shelton, Hein & Phipps 2020). Observa-se um aumento de sentimentos de vazio e de falta de sentido, e a procura de maior equilíbrio e de significado no trabalho pelos profissionais, designadamente, líderes organizacionais (Delbecq, 2009; Rego, Cunha & Souto, 2007). Estas problemáticas agravaram-se diante de novos desafios e restrições introduzidos pela pandemia COVID-19. Num estudo de 26 países europeus efetuado em 2020 pelo Small Business Prices, Portugal é sinalizado como o país com maior risco de burnout. Paralelamente, aumenta o reporte de problemas na liderança, derivados de foco excessivo no materialismo e em objetivos imediatos (Riasudeen & Singh, 2021; Rocha & Pinheiro, 2020; Yang & Fry, 2018).

Os líderes organizacionais não são imunes às dinâmicas psicoemocionais e sociais do trabalho. São condicionados pelas mesmas e vivenciam os seus efeitos. Também reproduzem os contextos, através dos objetivos e estratégias que promovem. Distintamente, podem impulsionar mudanças decisivas nos contextos de trabalho através de transformações nos objetivos, estratégias, culturas e práticas (Azevedo, 2020; Morin, 2001, 2004). Atualmente, apela-se por maior humanidade, equilíbrio, sentido, inclusão, sustentabilidade e impacto social, no e do trabalho. Rego, Cunha e Souto (2007) observam a importância de as organizações considerarem necessidades espirituais dos colaboradores como fator decisivo, designadamente, no comprometimento organizacional. O que implica a preparação dos próprios líderes através de maior consciência da dimensão espiritual do ser humano, e das suas implicações na vida das organizações e no trabalho. Delbecq (2009), Pruzan e Laslo, (2019) partilham experiências positivas da inclusão da dimensão espiritual em programas de desenvolvimento de executivos. Rocha e Pinheiro (2020, 2021) observam a ausência e a necessidade de introduzir a vertente da espiritualidade nos programas de desenvolvimento de líderes, ainda sustentados em lógicas materialistas e quantitativas.

Espiritualidade na Liderança Organizacional

Em 2003, Fry propõe a teoria da liderança espiritual como uma teoria causal para a transformação organizacional, com o objetivo de criar organizações facilitadoras da aprendizagem, intrinsecamente motivadas (Fry & Matherly, 2006, p. 4). Este autor define a liderança espiritual como compreendendo os valores, atitudes e comportamentos necessários para motivar intrinsecamente o próprio e os outros, para que tenham um senso de sobrevivência espiritual através de chamado/vocação e de pertença (Fry, 2003, p. 711). Esta teoria implica:

criar uma visão em que os membros da organização experienciam uma sensação de chamado/vocação em que a sua vida tem sentido e faz a diferença (...);
estabelecer uma cultura social/organizacional baseada no amor altruísta, por meio da qual líderes e seguidores têm genuíno cuidado, preocupação e apreço por si mesmos e pelos outros, gerando um sentimento de pertença e de serem compreendidos e apreciados. (ibid., p. 711)

Num estudo de revisão da literatura, Crossman (2010) sugere relações entre liderança espiritual e outras teorias de liderança alicerçadas em valores, nomeadamente, transformacional, servidora e ambiental. Esta autora identifica benefícios da espiritualidade na liderança organizacional, mas alerta para perigos de estratégias de implementação desadequadas, designadamente, com objetivos instrumentais. Reconhece ainda a espiritualidade como uma abordagem do trabalho holística, que poderá emergir como um forte paradigma na gestão organizacional neste século, ampliando responsabilidades desde o indivíduo ao planeta (ibid.). Identificamos também o estudo de Reimer-Kirkham et al. (2012), que inclui uma revisão da literatura sobre espiritualidade ou religião em contextos de liderança em enfermagem. Estes autores

utilizam os dois conceitos e sinalizam que os líderes não necessitam de ser espirituais ou religiosos para revelar qualidades identificadas, mas sim que essas qualidades constituem valores da liderança que contribuem espiritualmente para as organizações. Salientam oportunidades na diversidade religiosa e espiritual na área da enfermagem. Observam ainda a definição frequente de espiritualidade como um senso de conexão, advertindo que qualquer exagero, em contexto organizacional, seja por meio da espiritualidade ou da liderança carismática, poderá implicar riscos de doutrinação e de bloquear posições discordantes, essenciais para a tomada de decisão (ibid.). Já numa revisão efetuada por Gotsis e Grimani (2017), os autores analisam a espiritualidade na liderança como preditora de climas de inclusão e apontam a relevância da inclusão para criar ambientes de trabalho saudáveis. Reconhecem o papel distinto da liderança espiritual na aceitação e valorização da diversidade, promovendo maior humanidade e inclusão no trabalho. Consideram o potencial de posicionar ideais inclusivos estrategicamente, como facilitadores da expressão autêntica dos colaboradores e da sua vivência da integração nos respetivos contextos organizacionais e sociais de trabalho (ibid.).

Nas últimas duas décadas, a investigação científica sobre espiritualidade no trabalho aumentou (Riasudeen & Singh, 2021). A liderança espiritual (Fry et al., 2017; Fry, 2003), e líderes espiritualmente orientados (Shelton, Hein & Phipps, 2020), integram um tema emergente, considerando desafios na gestão e liderança. Não obstante, a investigação tem-se focado nos impactos em seguidores/trabalhadores, evidenciando-se a falta de estudos com líderes, para aferir os seus próprios significados e experiências de espiritualidade (Oh & Wang, 2020). O estudo que se apresenta pretende contribuir para preencher essa lacuna e aumentar a compreensão sobre espiritualidade e relações com o desenvolvimento, nesta população específica.

Objetivos Principais da Investigação

Definimos quatro objetivos principais neste estudo: (1) aferir o entendimento de espiritualidade de líderes organizacionais; (2) caracterizar a sua experiência e posicionamento atual face à espiritualidade; (3) analisar relações entre o desenvolvimento espiritual de líderes organizacionais e o seu desenvolvimento pessoal e profissional; e (4) identificar temas e variáveis emergentes (fatores de desenvolvimento espiritual, fatores de desenvolvimento pessoal, fatores de desenvolvimento profissional, qualidades da liderança) para suporte à seleção dos instrumentos psicométricos a administrar em estudos quantitativos subsequentes.

Método

Participantes

A amostra inclui 25 líderes organizacionais portugueses (52% homens), com predomínio do grupo etário dos 45 aos 54 anos (64%), seguido do grupo etário dos 35 aos 44 anos (28%). Relativamente ao nível de escolaridade dos participantes, destaca-se a licenciatura (64%), e o mestrado (20%), salientando-se a área de gestão, seguida das de economia e engenharia. 56% dos participantes referiram possuir 15 ou mais anos de experiência profissional em funções de liderança organizacional. No âmbito da função exercida na organização, 64% dos participantes exerce funções como diretor/a, e 32% como administrador/a. O setor de atividade principal predominante é o terciário (72%), e 52% dos participantes trabalha numa organização de grande dimensão.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico, Profissional e Práticas Espirituais (SPPE)

O questionário SPPE foi elaborado para o presente estudo, incluindo 21 questões para auto-resposta pelos participantes. Possui objetivos de caracterização sociodemográfica, do contexto profissional, e da vivência da espiritualidade pelos respondentes.

Guião de Entrevista Semiestruturada

Com objetivos compreensivos e de análise em profundidade, elaboramos 9 questões base que colocamos aos participantes, permitindo o tempo necessário para reflexão e resposta. As questões incidiram no entendimento e significados de espiritualidade de cada participante, na sua experiência e práticas espirituais, bem como nas relações com o seu desenvolvimento pessoal e desenvolvimento como líder organizacional (tabela 1).

Tabela 1. *Guião de Entrevista Semiestruturada – Temas e Questões*

Temas	Questões
Entendimento e Significados	<ul style="list-style-type: none"> • O que é para si a espiritualidade?
Experiência e Práticas	<ul style="list-style-type: none"> • Como vivencia a espiritualidade no seu dia-a-dia? • Que circunstâncias considera que foram relevantes para a emergência da espiritualidade na sua vida?
Relações com o Desenvolvimento Pessoal e Desenvolvimento como Líder Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Como relaciona a sua experiência espiritual com o seu desenvolvimento como pessoa? • Como integra a sua espiritualidade na sua missão como líder organizacional? • Que qualidades gostaria de desenvolver mais em si como pessoa /ser humano? • Como é que as qualidades identificadas poderão contribuir para a sua realização pessoal e social? • No contexto profissional, que qualidades considera importantes desenvolver em si, como líder organizacional?
Questão Final	<ul style="list-style-type: none"> • O que gostaria de acrescentar nesta temática?

Procedimento

Após a aceitação de participação no estudo, que incluiu documento com apresentação, objetivos e consentimento informado, enviamos o questionário SPPE por e-mail aos participantes, para preenchimento e devolução, antes da entrevista. As entrevistas foram individuais, online, e o áudio foi gravado para posterior transcrição, com a autorização dos participantes. Os contactos com os participantes e a recolha de dados decorreram entre outubro de 2021 e março de 2022, e envolveram o estudo piloto dos instrumentos. A amostra foi de conveniência (i.e., redes profissionais dos investigadores), atendendo a critérios como diversidade de género, de organização de pertença, e de localização geográfica, em Portugal. Foram incluídos na amostra final os participantes que completaram todas as etapas previstas (n=25). Na análise dos dados utilizamos técnicas de estatística descritiva (nos questionários) e a análise de conteúdo por categorias temáticas (nas entrevistas).

Resultados e Descobertas de Investigação

Resultados Quantitativos

De acordo com resultados do questionário SPPE salientamos que, numa escala apresentada de 1 a 7 (1=nível mínimo e 7=nível máximo), 72% dos participantes se posicionam em níveis elevados (respostas de 6 e 7) relativamente ao significado e identificação que sentem com o seu trabalho e contexto organizacional, 84% relativamente à orientação interior e vocação que sentem para a sua missão como líderes organizacionais, e 60% relativamente à importância que sentem que atribuem ao seu desenvolvimento espiritual na atualidade.

A análise das respostas, observando a distribuição por género (tabelas 2 a 4), evidencia um posicionamento mais elevado dos homens no nível de significado e identificação que sentem com o seu trabalho e contexto organizacional (44%, incluindo respostas de 6 e 7). Já as mulheres, apresentam um posicionamento mais elevado no nível de orientação interior e vocação que sentem para a sua missão como líderes organizacionais (44%, incluindo respostas de 6 e 7), embora sem diferença significativa face aos homens (40%, incluindo respostas de 6 e 7). Relativamente ao nível de importância que sentem que atribuem ao seu desenvolvimento espiritual na atualidade, os homens evidenciaram resultados mais elevados (36%, incluindo respostas de 6 e 7), e também mais baixos (8%, incluindo respostas de 2 e 3).

Tabela 2. *Nível de Significado e Identificação com o Próprio Trabalho e Contexto Organizacional*

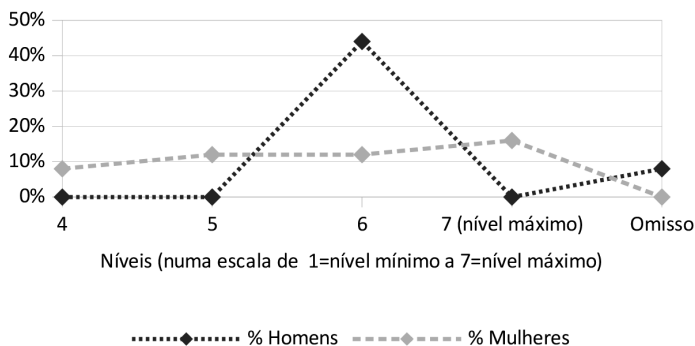


Tabela 3. *Nível de Orientação Interior e Vocação para a Própria Missão como Líder Organizacional*

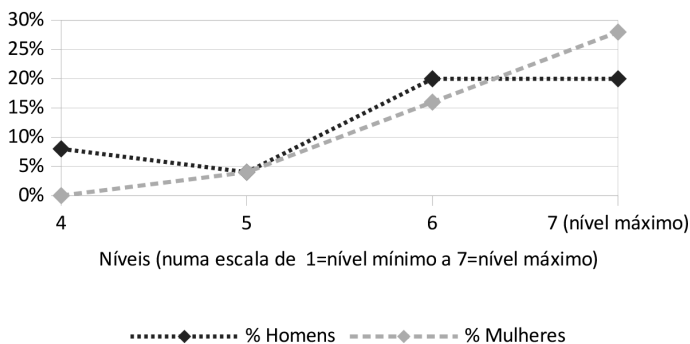
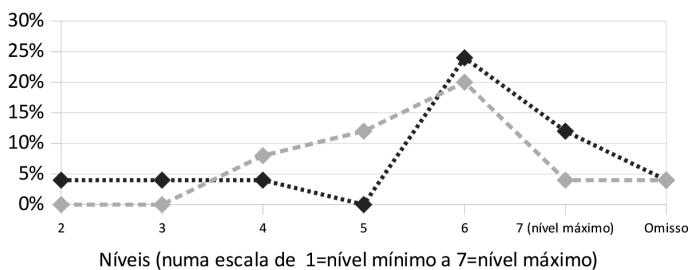


Tabela 4. *Nível de Importância Atribuída ao Próprio Desenvolvimento Espiritual na Atualidade*



Considerando a questão “Como identifica a sua espiritualidade”, podendo os participantes assinalar cumulativamente várias opções de resposta, os resultados evidenciam que 68% dos participantes identificam a sua espiritualidade com uma filosofia de vida (tabela 5).

Tabela 5. Questão “Como identifica a sua espiritualidade” - respostas quantitativas

Opções	% Respostas
Reconhecimento do divino na vida	40%
Identificação com uma filosofia de vida	68%
Ligação à natureza	24%
Identificação com uma religião	12%
Outra	16%
Inexistente	4%

Relativamente às práticas espirituais realizadas pelos participantes, sendo possível assinalar cumulativamente várias opções de resposta, sinalizamos a meditação com os resultados mais elevados (48%), seguida da oração (40%), e do contacto com a natureza (40%) (tabela 6).

Tabela 6. Questão “Práticas espirituais que realiza” - respostas quantitativas

Opções	% Respostas
Oração	40%
Meditação	48%
Leitura de textos de espiritualidade	32%
Participação em rituais religiosos	16%
Participação em retiros espirituais	12%
Contacto com a natureza	40%
Outras	12%
Inexistentes	16%

No que respeita à frequência das práticas espirituais, salientamos que 60% dos participantes assumiu as suas práticas como algo frequentes ou muito frequentes (tabela 7).

Tabela 7. Questão “Frequência / regularidade das suas práticas espirituais”

Opções	% Respostas
Muito frequente / diária	32%
Algo frequente / alguns dias na semana	28%
Pouco frequente / alguns dias no mês	16%
Rara / alguns dias no ano	8%
Inexistente	16%

Finalmente, perante a questão “O que é que as suas práticas espirituais lhe proporcionam”, podendo os participantes assinalar cumulativamente várias opções de resposta, mais de metade dos participantes referiu sensação de tranquilidade e paz interior (64%), autoconhecimento e consciência de si (60%), sensação de gratidão (56%), e sentido e propósito na vida (52%) (tabela 8).

Tabela 8. Questão “O que é que as suas práticas espirituais lhe proporcionam”

Opções	% Respostas
Sensação de tranquilidade e paz interior	64%
Discernimento face a situações	40%
Inspiração por valores universais	32%
Confiança num suporte divino	32%
Sentido e propósito na vida	52%
Orientação para o serviço aos outros	44%
Autoconhecimento e consciência de si	60%
Admiração e ligação com a natureza	24%
Desenvolvimento de compaixão	28%
Sensação de gratidão	56%
Outra/os	0%
Inexistentes	16%

Resultados Qualitativos

O tratamento dos dados e a análise de conteúdo das entrevistas encontram-se a decorrer. A título preliminar, a análise qualitativa sugere os seguintes temas e variáveis emergentes (tabela 9)

Tabela 9. Resultados Preliminares – Temas e Variáveis Emergentes

Temas	Variáveis
Antecedentes da Espiritualidade	<ul style="list-style-type: none"> • educação familiar e prática religiosa • opção pela procura de significado elevado • eventos de vida impactantes e fatores de stress
Resultados da Espiritualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Bem-estar e paz interior • Apoio e cuidado de outros • Impacto global positivo
Espiritualidade na Pessoa Inteira	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de diferenciação na experiência da espiritualidade como pessoa e como líder • orientação similar • qualidades similares para desenvolvimento

Discussão e Conclusões

Resultados parciais do estudo apresentado evidenciam a relevância presentemente atribuída pelos participantes, líderes organizacionais portugueses, ao seu desenvolvimento espiritual (destacam-se 60% de respostas nos níveis mais elevados). Estes resultados quantitativos, a par de respostas qualitativas obtidas durante as entrevistas, suportam a importância do tema e da respetiva abordagem, na investigação científica, e também no contexto de vida / trabalho. Entendemos que abordar a espiritualidade em contextos de educação e desenvolvimento, nomeadamente de líderes organizacionais, poderá contribuir para colmatar lacunas identificadas nos contextos de formação atuais, fortemente orientados para métricas quantitativas, e promover o desenvolvimento global da pessoa/profissional. Por sua vez, níveis mais avançados de desenvolvimento da pessoa/profissional, podem apoiar um maior desenvolvimento de modelos organizacionais holísticos, com maior capacidade de integrar o ser humano, nas suas dimensões biopsicossocioespiritual.

Num tema ainda pouco explícito, reservado ao âmbito pessoal e a esferas privadas na comunicação, os resultados obtidos permitem identificar práticas espirituais realizadas pelos participantes e a respetiva frequência. Efetivamente, uma percentagem significativa destes líderes (60%) reconheceu as suas práticas espirituais como algo frequentes ou muito frequentes. Tal poderá relacionar-se com o que estas práticas proporcionam e respetivos impactos no contexto de vida / trabalho. Sensação de tranquilidade e paz interior, autoconhecimento e consciência de si, sensação de gratidão, e sentido e propósito na vida, foram indicados por mais de metade dos participantes. Considerando, designadamente, significativos níveis de stress vivenciados por líderes participantes no seu quotidiano de trabalho, a imprevisibilidade dos contextos, e a exigência colocada pela necessidade de tomar decisões de impacto, sugere-se que a realização de práticas espirituais poderá promover, continuamente, o autoconhecimento, o equilíbrio, o bem-estar, e os contributos dos líderes nas suas esferas de ação.

Destacamos também, face a resultados preliminares das entrevistas, que os líderes participantes não distinguem a sua espiritualidade na vida pessoal da sua espiritualidade como líderes organizacionais, considerando a espiritualidade na sua pessoa inteira. Deste modo, descobertas do estudo suportam a importância de estudar a espiritualidade como uma dimensão humana (e não um tipo de liderança) nos líderes, relevando o entendimento de espiritualidade como uma dimensão essencial do ser humano (Costa Catré et al., 2016), biopsicossocioespiritual (Gonçalves, 2019). Efetivamente, assumimos que o desenvolvimento dos líderes e da liderança nas organizações inclui a espiritualidade. Só assim poderemos avançar no desenvolvimento de contextos de trabalho holísticos e empoderadores do ser humano, da sua autodescoberta, liberdade, responsabilidade e realização plena, considerando uma multidimensionalidade de relações. A espiritualidade promove o preenchimento de significado pelas próprias pessoas, além de si mesmas, em colaboração, com cuidado entre si, e para com a natureza.

Em contextos de (des)continuidades, importa questionarmos como estamos hoje, nas organizações e respetiva liderança, a reconhecer os profissionais como pessoas(?), a elevar-nos como seres humanos(?), a cuidar e a gerar impactos positivos? Importa refletirmos como estamos hoje, nas instituições que preparam para o trabalho, a promover o desenvolvimento global de profissionais e, consequentemente, das organizações? E assumir as posições necessárias.

Considerações Finais

O presente estudo qualitativo inicia e integra-se num estudo misto mais abrangente, “Espiritualidade e Auto-Transcendência em Líderes Organizacionais”, em desenvolvimento no âmbito do Programa Doutoral em Psicologia, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Sistematizando, através de um primeiro estudo qualitativo, com uma pequena amostra, e objetivos de análise em profundidade, visamos aferir e aumentar a compreensão científica sobre entendimentos e vivências de espiritualidade. Subsequentemente, através de dois estudos quantitativos, com duas grandes amostras, pretendemos identificar níveis de desenvolvimento espiritual em líderes organizacionais portugueses, perceber se níveis mais elevados de desenvolvimento espiritual se relacionam com níveis mais elevados de desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente, qualidades da liderança, e validar instrumentos psicométricos para avaliação, nas variáveis analisadas.

Referências

- Areosa, J. (2013). Comentário ao artigo “A sublimação, entre sofrimento e prazer no trabalho” – Christophe Dejours e a Psicodinâmica do Trabalho. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 33(2), 29–41.
- Azevedo, A. M. (2020). Trabalho com significado e sentido de vida: um estudo com líderes empresariais. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 40, 57-74. <https://doi.org/10.21747/08723419/soc40a3>
- Cartwright, K. B. (2001). Cognitive Developmental Theory and Spiritual Development. *Journal of Adult Development*, 8(4), 213-220. <https://doi.org/10.1023/A:1011386427919>
- Costa Catré, M. N., Ferreira, J. A., Pessoa, T., Catré, A., & Catré, M. C. (2016). Espiritualidade: Contributos para uma clarificação do conceito. *Análise Psicológica*, 34, 31-46. <https://doi.org/10.14417/ap.877>
- Crossman, J. (2010). Conceptualising spiritual leadership in secular organizational contexts and its relation to transformational, servant and environmental leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(7), 596-608.
- Delbecq, A. L. (2009). Spirituality and business: One scholar's perspective. *Journal of Management, Spirituality and Religion*, 6(1), 3-13. <https://doi.org/10.1080/14766080802648599>
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693–727
- Fry, L. W., Latham, J. R., Clinebell, S. K., & Krahnke, K. (2017). Spiritual leadership as a model for performance excellence: A study of Baldrige award recipients. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 14(1), 22–47. <https://doi.org/10.1080/14766086.2016.1202130>
- Fry, L.W., & Matherly, L. (2006). Spiritual leadership and organizational performance: An exploratory study. *Paper presented at the meeting of the Academy of Management*, Atlanta, Georgia.
- Gonçalves, C. M. (2019). Os contributos da espiritualidade para o desenvolvimento humano biopsicossocial. *Revista de Espiritualidade*, 106 e 107, 85-104
- Gotsis, G., & Grimani, K. (2017). The role of spiritual leadership in fostering inclusive workplaces. *Personnel Review*, 46(5), 908–935. <https://doi.org/10.1108/PR-11-2015-0286>
- Harpaz, I., & Fu, X. (2002). The structure of the meaning of work: A relative stability amidst change. *Human Relations*, 55(6), 639-667.
- Hermans, C. A. M., & Anthony, F. V. (2020). On the high sea of spirituality. Antecedents and determinants of discernment among school leaders in India. *Acta Theologica*, 34-59. <http://dx.doi.org/10.18820/23099089/actat.Sup30.2>
- Morin, E. M. (2001). Os sentidos do trabalho. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 41(3), 8-19.
- Morin, E. M. (2004). The meaning of work in modern times. *10th World Congress on Human Resources Management*. <https://uiamaket.files.wordpress.com/2015/03/estelle-2004-the-meaning-of-work-in-modern-times-pdf.pdf>
- MOW International Research Team (1987). *The Meaning of Working*, Academic Press.
- Oh, Jihye, & Wang, Jia (2020). Spiritual leadership: Current status and Agenda for future research and practice. *Journal of Management, Spirituality and Religion*, 17(3), 223-248. <https://doi.org/10.1080/14766086.2020.1728568>
- Parameshwar, S. (2005). Spiritual leadership through ego-transcendence: Exceptional responses to challenging circumstances. *The Leadership Quarterly*, 16, 689-722.
- Pruzan, P, & Laszlo, Z. (2019). An interview with Peter Pruzan on spiritual transformation in management. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 16(2), 221–230. <https://doi.org/10.1080/14766086.2018.1548972>

- Rego, A., Cunha, M. P. E., & Souto, S. (2007). Espiritualidade nas organizações e comprometimento organizacional. *RAE - eletrônica*, 6(2), 1-27
- Reimer-Kirkham, S., Pesut, B., Sawatzky, R., Cochrane, M., & Redmond, A. (2012). Discourses of spirituality and leadership in nursing: A mixed methods analysis. *Journal of Nursing Management*, 20(8), 1029–1038.
- Riasudeen, S., & Singh, P. (2021). Leadership effectiveness and psychological well-being: The role of workplace spirituality. *Journal of Human Values*, 27(2), 109–125. <https://doi.org/10.1177/0971685820947334>
- Rocha, R., & Pinheiro, P. (2020). Organizational spirituality: Concept and perspectives. *Journal of Business Ethics*, 171, 241-252. <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04463-y>
- Rocha, R., & Pinheiro, P. (2021). Business education: Filling the gaps in the leader's awareness concerning organizational phronesis. *Sustainability*, 13(4), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su13042274>
- Shelton, C. D., Hein, S., & Phipps, K. A. (2020). Resilience and spirituality: A mixed methods exploration of executive stress. *International Journal of Organizational Analysis*, 28(2), 399–416. <https://doi.org/10.1108/IJOA-08-2019-1848>
- Yang, M., & Fry, L. W. (2018). The role of spiritual leadership in reducing healthcare worker burnout. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 15(4), 305–324. <https://doi.org/10.1080/14766086.2018.1482562>



María Desamparados
Bohigues Esparza¹

Doctora en Derecho del Trabajo
y de la Seguridad Social

Universidad de Valencia

M.Desamparados.Bohigues@uv.es

El papel de la negociación colectiva en la reciente Ley de trabajo a distancia

1. Introducción

Las relaciones laborales se han desarrollado de muchas formas a lo largo de la historia y han ido transformándose en función de las necesidades de trabajadores y empresarios, pero, sobre todo, por el avance de la tecnología. Sin embargo, este, no siempre ha ido de la mano de una pronta regulación laboral, de hecho, en muchos casos, el cambio normativo ha ido precedido de una crisis que ha propiciado su modificación.

En efecto, la figura del teletrabajo como modalidad de trabajo a distancia, ha adquirido una mayor relevancia como consecuencia de la crisis sanitaria provocada por la Covid-19 y la necesidad de mantenimiento del empleo, así como por el auge de los derechos de conciliación laboral, personal y familiar. Circunstancias que, sin duda, se han traducido en una serie de situaciones no previstas hasta el momento, y, por ende, en una serie de retos para terminar de completar la normativa que regula esta nueva forma de organización del trabajo.

Así pues, la crisis sanitaria generada por la Covid-19 ha traído consigo el auge del trabajo a distancia, y, por ende, una modificación de su escasa regulación.

El porcentaje de ocupados que trabajan más de la mitad de los días desde su domicilio pasó del 4,8% en 2019 al 10,8% en 2020, tras la irrupción de la pandemia provocada por la Covid-19. No obstante, cabe señalar que en 2021 descendió hasta situarse en el 9,5%, según cifras del Instituto Nacional de Estadística (INE)².

Y es que, si bien, el teletrabajo puede facilitar la conciliación de la vida profesional y la vida privada, así como reducir los costes relacionados con los desplazamientos entre el domicilio y el lugar de trabajo, una mayor auto-

¹ La autora es miembro del grupo de investigación reconocido por la Universidad de Valencia DESC-LABOR (Desconexión digital en el trabajo), REF. GIUV 2020-473. El presente estudio se inscribe en el marco de trabajo y resultados del citado grupo. <https://www.desclabor.com>

² Según datos del Instituto Nacional de Empleo (INE).

mía, una mejor concentración y una mayor productividad, no siempre compensa, por los efectos negativos sobre la salud y el bienestar, y puede incluso aumentar la intensidad del trabajo cuando se relaciona con una carga de trabajo excesiva y con culturas organizativas orientadas a la competencia, que imponen un rendimiento elevado, provocando una sobrecarga de trabajo (no remunerada) y períodos de descanso insuficientes³.

En este contexto, la Ley 10/2021, de 9 de julio, de Trabajo a Distancia (en adelante LTD) se ha configurado como una norma pactada que trata de sentar las bases generales de esta modalidad de organización del trabajo.

Ahora bien, como se ha señalado⁴, quedan pendientes numerosas cuestiones que son remitidas al convenio colectivo reconociendo a este, como norma colectiva principal en el desarrollo del teletrabajo en nuestro país, y a los agentes sociales, como verdaderos impulsores de la figura del teletrabajo en España.

En efecto, la regulación legal otorga un intenso protagonismo a la negociación colectiva en la tarea de complementar la labor de fijación de las condiciones de trabajo en esta modalidad de trabajo a distancia, pues son numerosas las remisiones contantes que la LTD realiza a la regulación convencional.

Pues bien, el objeto de este estudio consiste en realizar un breve análisis jurídico-laboral del papel de la negociación colectiva en la regulación de la prestación de servicios realizada a través del teletrabajo, analizando algunos de los aspectos más relevantes del régimen jurídico del teletrabajo tras la nueva LTD, en especial, aquellos que inciden directamente en la ejecución del teletrabajo, con la incorporación al estudio del análisis de algunos de los convenios colectivos firmados con posterioridad a la publicación de la LTD o del RD Ley 28/2020, de 22 de septiembre, de trabajo a distancia (en adelante RD Ley 28/2020), que han incorporado preceptos ante la remisión constante y directa de la nueva LTD, con la finalidad de discernir si el papel que ostenta la negociación colectiva es suficiente para garantizar los derechos de los trabajadores que prestan sus servicios bajo esta modalidad de trabajo a distancia, sobre todo en aquellas empresas en las que no existe representación de los trabajadores, o si por el contrario, se hace necesaria una regulación más exhaustiva que los garantice de una manera real y efectiva.

2. La Ley 10/2021 de Trabajo a distancia. Aspectos más relevantes

La LTD viene precedida de algunos Reales Decretos Leyes que el gobierno de España aprueba en el marco de la crisis sanitaria. En concreto, el RD Ley 28/2020, posteriormente sustituido con leves modificaciones por la LTD, que tras ser convalidado por el Congreso de los Diputados ha sido tramitado como proyecto de ley.

Así pues, la LTD regula un contenido mínimo de derechos y deberes que hasta el momento actual carecían de regulación específica, a saber, la formación y promoción profesional (arts. 9 y 10 LTD), la protección en materia de seguridad y salud laboral (arts. 15 y 16 LTD), los derechos de representación colectiva (art. 19 LTD), etc. siguiendo la línea de los contenidos recogidos en el III Acuerdo para el empleo y la negociación colectiva (AMET en adelante), prorrogado por el IV AMET con vigencia hasta 2020, contemplados en el apartado 4 del Capítulo IV.

En este contexto, existe, además, entre otros aspectos destacables, una marcada atención al necesario papel de la negociación colectiva en el ámbito del trabajo a distancia, con llamadas expresas a la hora de definir las tareas y actividades susceptibles de trabajo a distancia, los criterios de preferencia en el acceso a esta modalidad, el ejercicio de la reversibilidad, los distintos derechos de contenido económico asociados a esta forma de prestación y organización, el contenido del acuerdo e incluso los porcentajes de trabajo a distancia a los efectos de definir en sectores profesionales específicos lo que se considera trabajo a distancia regular.

³ Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre “Los retos del teletrabajo: organización de la jornada de trabajo, equilibrio entre vida privada y vida laboral y derecho a desconectar”, 559.º Pleno del Comité Económico y Social Europeo – interactivo, 24.3.2021 – 25.3.2021. (Dictamen exploratorio solicitado por la Presidencia portuguesa), (2021/C 220/01).

⁴ GÓMEZ GORDILLO, R. (2022), “Trabajo a distancia y teletrabajo en la negociación colectiva”, en AAVV, *Observatorio de la negociación colectiva. Políticas de empleo, trabajo a distancia y derechos digitales*, Madrid, Ediciones Cinca, p. 262.

Pues bien, de entre las condiciones y requisitos que caracterizan la figura del teletrabajo, dada la extensión de este estudio, se analizarán algunos de los que inciden directamente en su ejecución, a saber, la voluntariedad y reversibilidad; la jornada de trabajo; el horario flexible; el derecho a la dotación, el abono y la compensación de gastos; y la desconexión digital.

Respecto de otras condiciones laborales, cabe destacar, que las personas que trabajen a distancia o teletrabajen han de disfrutar necesariamente de los mismos derechos que aquellos que lo hagan presencialmente.

A *sensu contrario*, este reconocimiento implica que no podrán sufrir ningún tipo de perjuicio en sus condiciones de trabajo, incluyendo de forma explícita la retribución, la estabilidad en el empleo, el tiempo de trabajo, la formación y la promoción profesional.

No obstante, respecto del plus de transporte, se ha pronunciado recientemente la Audiencia Nacional⁵ al hilo de un conflicto colectivo, resolviendo que la empresa puede dejar de abonar el plus de transporte en la situación de teletrabajo, por aplicación del convenio colectivo anterior al teletrabajo.

2.1 Voluntariedad y reversibilidad

En cuanto a la voluntariedad y reversibilidad (art. 5 LTD), cabe destacar que esta premisa se aplica tanto a la parte trabajadora como a la empleadora, e implica la imposibilidad de imponer la modalidad del teletrabajo unilateralmente por ninguna de las partes, ni tampoco mediante la aplicación del artículo 41 del ET sobre modificación sustancial de las condiciones de trabajo.

El reconocimiento del principio de voluntariedad se realiza *“sin perjuicio del derecho al trabajo a distancia que pueda reconocer la legislación o la negociación colectiva”*.

En este sentido, cabe interpretar que la norma remite a las previsiones específicas previstas en el artículo 34.8 ET (adaptación de jornada) y en el artículo 37.8 ET (mujeres víctimas de violencia de género y personas víctimas de terrorismo), pero también a otras fórmulas que pudiera establecer la negociación colectiva.

Este primer pilar de voluntariedad sobre el que se sustenta el concepto de teletrabajo incluye también el derecho a la reversibilidad, cuyo ejercicio dependerá de lo establecido en la negociación colectiva, o, en su defecto, en lo fijado en el acuerdo individual de trabajo a distancia.

El contenido de este artículo está en armonía con lo previsto tanto en el precepto 3 del AMET, como en el artículo 6 del Convenio 177 de la OIT, ya que ambos abogan por imponer las premisas de libertad y voluntariedad para las partes, sin que quepa posibilidad alguna de que el trabajador soporte alguna consecuencia desfavorable por su negativa a prestar servicios a través del teletrabajo.

A consecuencia de ello, no es posible alegar ninguna de las dos (voluntariedad y reversibilidad) como causas justificativas para extinguir la relación laboral, o para aplicar una modificación sustancial de las condiciones de trabajo.

En definitiva, en cuanto al acceso y a la reversibilidad del teletrabajo, el marco legal contempla fundamentalmente la intervención de la negociación colectiva respecto a tres cuestiones: la facultad de convertir la modalidad de teletrabajo en derecho de las personas trabajadoras; las condiciones de la solicitud (procedimiento, criterios y/o preferencias); y las condiciones de modificación, suspensión o revocación de su ejercicio, así como de su reversibilidad⁶.

⁵ SAN de 13 de septiembre de 2021, proc. 61/2021. En el mismo sentido, SAN de 30 de abril, proc.110/2021 y SAN de 30 de junio, proc. 498/2020. *“En consecuencia, si le resulta de aplicación el convenio, la regulación del plus transporte contenida en su art. 51 evidencia, tal como ya ha dicho este Tribunal su naturaleza extrasalarial y finalista por lo que carece de sentido mantener su abono cuando al teletrabajar desaparece la condición que lo justifica, desplazarse al centro de trabajo, art. 1114 CC”*.

⁶ PIERRE CIALTI ((2022), “Trabajo a distancia y teletrabajo en la negociación colectiva. Voluntariedad y reversibilidad, en AAVV, *Observatorio de la negociación colectiva. Políticas de empleo, trabajo a distancia y derechos digitales*, Madrid, Ediciones Cinca, p. 269.

2.2 El carácter regular de la jornada de trabajo a distancia

Para poder aplicar la modalidad de teletrabajo, la jornada laboral prestada a distancia ha de ser de carácter regular. Entendiendo como regular: un mínimo del 30% en un periodo de 3 meses, o, el porcentaje proporcional para la duración del contrato de trabajo que corresponda en cada caso (art. 1 LTD).

Como límite se establece que en los contratos de trabajo celebrados con menores y en los contratos en prácticas y para la formación y el aprendizaje, solo cabrá un acuerdo de trabajo a distancia que garantice, como mínimo, un porcentaje del cincuenta por ciento de prestación de servicios presencial, sin perjuicio del desarrollo telemático, en su caso, de la formación teórica vinculada a estos últimos.

No obstante, de acuerdo con la Disposición Adicional primera, *“los convenios o acuerdos colectivos podrán regular una jornada mínima presencial en el trabajo a distancia, el ejercicio de la reversibilidad al trabajo en los locales de la empresa, un porcentaje o periodo de referencia inferiores a los fijados en la presente Ley a los efectos de calificar como «regular» esta modalidad de ejecución de la actividad laboral, un porcentaje de trabajo presencial de los contratos formativos diferente al previsto en el mismo, siempre que no se celebren con menores de edad, así como las posibles circunstancias extraordinarias de modulación del derecho a la desconexión”*.

En torno a esta consideración, aparecen obligaciones laborales como el sistema de registro horario, recogido en el artículo 34.9 del ET, en el que el teletrabajador deberá notificar el inicio y fin de su jornada como si de un trabajador presencial se tratara⁷.

En efecto, a pesar de que el trabajador no está presente en la empresa, es evidente que se mantiene inalterable la obligación empresarial de registrar la jornada, pues en la medida que el artículo 34.9 no prevé ninguna excepción al respecto, es evidente que alcanza al trabajo a distancia⁸, en consonancia con el artículo 14 de la LTD que reitera esta obligación.

2.3 Tiempo de trabajo. Derecho al horario flexible

El hecho de trabajar a distancia no implica necesariamente una variación de la jornada de trabajo, pero sí da la posibilidad al trabajador a hacer uso del derecho al horario flexible.

Así, el artículo 13 LTD regula el derecho al horario flexible de los trabajadores a distancia en consonancia con el Acuerdo Marco Europeo de teletrabajo, de acuerdo con el cual *“en el marco de la legislación de los convenios colectivos y de las reglas de empresa aplicables, el teletrabajador gestionará la organización de su tiempo de trabajo”*.

En consecuencia, si el convenio colectivo no ha establecido ningún límite y en el acuerdo no se han fijado unas horas de disponibilidad, el trabajador a distancia puede organizar su tiempo de trabajo con libertad, sin perjuicio de la normativa convencional y legal aplicable sobre tiempo de trabajo y descanso.

2.4 El derecho a la dotación, el abono y la compensación de gastos

La regulación legal reconoce el derecho de las personas que trabajan a distancia a la dotación y mantenimiento adecuado por parte de la empresa de todos los medios, equipos y herramientas necesarios para el desarrollo de la actividad, de conformidad con el inventario incorporado al acuerdo de trabajo a distancia y en los términos establecidos en el convenio o acuerdo colectivo de aplicación (art. 11 LTD).

Por tanto, el desarrollo del trabajo a distancia deberá ser sufragado o compensado por la empresa, y no podrá suponer la asunción por parte de la persona trabajadora de gastos relacionados con los equipos, herramientas y medios vinculados al desarrollo de su actividad laboral.

7 En este sentido, *“el tiempo de trabajo en el domicilio es tiempo de trabajo exactamente igual que el realizado fuera del mismo”*. STSJ de Castilla y León, de 3 de febrero de 2016, rec. 2229/2015.

8 ARAGÓN GÓMEZ C; FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, S. (2022), “Tiempo de trabajo y derecho al horario flexible”, en AAVV, *Observatorio de la negociación colectiva. Políticas de empleo, trabajo a distancia y derechos digitales*, Madrid, Ediciones Cinca, p. 301.

Así pues, la norma reconoce dos derechos distintos íntimamente relacionados: el derecho a dotar y mantener los medios y equipos necesarios para desarrollar el trabajo a distancia y, para aquellos casos en que la persona trabajadora asuma alguno de los costes de esta dotación y mantenimiento, el derecho a recibir el abono de dichos gastos o una compensación por su realización⁹.

En efecto, el derecho a la dotación de equipos o herramientas se complementa con el abono y la compensación de gastos, recayendo sobre el empresario la obligación de facilitar los medios y herramientas requeridos para el óptimo desarrollo de la actividad, y de abonar el correspondiente importe de los gastos con ocasión de la prestación de servicios que esta modalidad de trabajo a distancia pueda conllevar.

Por último, de acuerdo con el artículo 12.2 LTD, *los convenios o acuerdos colectivos podrán establecer el mecanismo para la determinación, y compensación o abono de estos gastos*¹⁰.

2.5 El derecho a la desconexión digital

En este apartado ocupan un lugar destacado los derechos de las personas trabajadoras relacionados con el derecho a la desconexión digital, de acuerdo con lo previsto en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPD en adelante) y el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de sus datos personales y a la libre circulación de estos datos.

Así pues, entre los derechos que acoge la LOPD¹⁰ para su ejercicio en el ámbito de las relaciones laborales, figura el de la desconexión digital fuera de la jornada laboral. Así, de acuerdo con el artículo 88 LOPD¹¹ las personas que trabajan a distancia, particularmente en teletrabajo, tienen derecho a la desconexión digital fuera de su horario de trabajo.

El deber empresarial de garantizar la desconexión conlleva una limitación del uso de los medios tecnológicos de comunicación empresarial y de trabajo durante los periodos de descanso, así como el respeto a la duración máxima de la jornada y a cualesquiera límites y precauciones en materia de jornada que dispongan la normativa legal o convencional aplicables.

De acuerdo con el artículo 18 LTD, y en consonancia con el apartado 3 del artículo 88 LOPD, la empresa, previa audiencia de la representación legal de las personas trabajadoras, elaborará una política interna dirigida a personas trabajadoras, incluidas las que ocupen puestos directivos, en la que definirán las modalidades de ejercicio del derecho a la desconexión y las acciones de formación y de sensibilización del personal sobre un uso razonable de las herramientas tecnológicas que evite el riesgo de fatiga informática. En particular, se preservará el derecho a la desconexión digital en los supuestos de realización total o parcial del trabajo a distancia, así como en el domicilio de la persona empleada vinculado al uso con fines laborales de herramientas tecnológicas.

⁹ AGUILERA IZQUIERDO, R. (2021), "Los derechos económicos de los trabajadores a distancia: retribución y compensación o abono de gastos", en AAVV., *El trabajo a distancia*, Madrid, Wolters Kluwer, p. 255.

¹⁰ Que adapta a nuestro ordenamiento, dentro de sus límites, el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y la libre circulación de esos datos.

¹¹ Que dice así, "1. Los trabajadores y los empleados públicos tendrán derecho a la desconexión digital a fin de garantizar, fuera del tiempo de trabajo legal o convencionalmente establecido, el respeto de su tiempo de descanso, permisos y vacaciones, así como de su intimidad personal y familiar. 2. Las modalidades de ejercicio de este derecho atenderán a la naturaleza y objeto de la relación laboral, potenciarán el derecho a la conciliación de la actividad laboral y la vida personal y familiar y se sujetarán a lo establecido en la negociación colectiva o, en su defecto, a lo acordado entre la empresa y los representantes de los trabajadores. 3. El empleador, previa audiencia de los representantes de los trabajadores, elaborará una política interna dirigida a trabajadores, incluidos los que ocupen puestos directivos, en la que definirán las modalidades de ejercicio del derecho a la desconexión y las acciones de formación y de sensibilización del personal sobre un uso razonable de las herramientas tecnológicas que evite el riesgo de fatiga informática. En particular, se preservará el derecho a la desconexión digital en los supuestos de realización total o parcial del trabajo a distancia, así como en el domicilio del empleado vinculado al uso con fines laborales de herramientas tecnológicas".

Asimismo, los convenios o acuerdos colectivos de trabajo podrán establecer los medios y medidas adecuadas para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la desconexión en el trabajo a distancia y la organización adecuada de la jornada, de forma que sea compatible con la garantía de tiempos de descanso (Art. 18.2 *in fine* LTD).

Por último, cabe destacar, por su especial relevancia, el reciente acuerdo¹² firmado por sindicatos y empresarios europeos que incluye la negociación de un programa de trabajo para los años 2022-2024, con líneas de actuación en torno al teletrabajo y el derecho a la desconexión digital. Este programa de trabajo contiene acciones coordinadas en 6 aspectos: El teletrabajo y el derecho a desconectar; la transición ecológica; el empleo juvenil; la privacidad y el monitoreo relacionados con el trabajo; la mejora de la correspondencia de capacidades en Europa y fomento de la capacidad.

Este novedoso acuerdo supone un paso adelante en la regulación del derecho a la desconexión digital en la figura del teletrabajo, más aún en el marco del diálogo social, dado que toma en consideración tanto las necesidades de las personas trabajadoras como las de los empresarios.

3. El papel de la negociación colectiva en la regulación del teletrabajo

Como se ha señalado, la incompleta regulación jurídico-laboral de la modalidad del teletrabajo veía su plenitud con aquello pactado en la negociación colectiva, siempre en el marco de las cláusulas previstas en el AMET.

De hecho, los diferentes Acuerdos para el Empleo y la Negociación Colectiva aprobados desde el año 2003 hasta el vigente de 2018¹³, reiteran precisamente la importancia de los convenios colectivos como instrumento de avance y actualización de la regulación del teletrabajo.

En consecuencia, cada vez es más común en la práctica negociada, sobre todo en el ámbito de las grandes empresas, la aprobación de convenios que regulan esta figura, a pesar de que la mayoría de los convenios colectivos, aun siendo amplia su regulación, se limitan a reproducir lo establecido en la LTD¹⁴.

En las pequeñas y medianas empresas, que constituyen la práctica totalidad del tejido productivo de nuestro país, la situación se torna más complicada en tanto los costes de adaptación de la modalidad del teletrabajo pueden resultar más elevados.

Pues bien, dada la importancia de la negociación colectiva en la regulación del teletrabajo, cabe destacar la regulación de algunos convenios colectivos posteriores al RD Ley 28/2020 o a la LTD, por su extensa, pormenorizada o novedosa regulación, pues la mayoría de los convenios publicados, son anteriores a la regulación de la LTD.

Así ocurre con el Convenio colectivo de Nokia Spain, SA¹⁵, que regula de manera exhaustiva la figura del teletrabajo en su artículo 43. Cabe resaltar, la regulación de su artículo 3 en el que se incluye el servicio de manutención en la modalidad de prestación de servicios de trabajo a distancia, mediante la inclusión en la nómina de un concepto denominado “subvención de comida”.

¹² La CES, BusinessEurope, SGI Europe et SMEunited signeront ce programme de travail en présence du Vice-président exécutif de la Commission européenne Valdis Dombrovskis lors d'une cérémonie qui aura lieu ce jeudi 28 juin à 15h30 au 5 Boulevard du Roi Albert II à 1210 Bruxelles. Syndicats et employeurs européens signeront demain un programme de travail comprenant notamment la négociation d'un accord juridiquement contraignant sur le "Télétravail et le droit à la déconnexion". <https://www.etuc.org/fr/pressrelease/accord-historique-entre-syndicats-et-employeurs-europeens?s=09>

¹³ Resolución de 17 de julio de 2018, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el IV Acuerdo para el Empleo y la Negociación Colectiva. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-10096>

¹⁴ Convenio colectivo del Grupo JD-Sprinter. Resolución de 2 de diciembre de 2021, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el Convenio colectivo del Grupo JD-Sprinter. No obstante, cabe destacar la regulación del preaviso en el cese de la prestación a través del teletrabajo o reversibilidad (art. 11), debiendo "*comunicarse por escrito con una antelación mínima de treinta días naturales, salvo causa grave sobrevenida o de fuerza mayor, que implique la vuelta inmediata al trabajo presencial*". <https://www.boe.es/boe/dias/2021/12/15/pdfs/BOE-A-2021-20699.pdf>

¹⁵ Resolución de 2 de noviembre de 2021, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el XXIV Convenio colectivo de Nokia Spain, SA. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/11/15/pdfs/BOE-A-2021-18689.pdf>

En el mismo sentido, con una amplia redacción, el convenio colectivo de Autotransporte Turístico Español, SA¹⁶, cuyo artículo 64 prevé el derecho al abono y compensación por todos los gastos en los que se pueda incurrir al trabajar a distancia y a la modalidad de teletrabajo, por una cuantía de 30 euros brutos mensuales para el trabajo a distancia a tiempo completo (parte proporcional cuando sea a tiempo parcial), con los que se sufragan todos los gastos corrientes. Este importe se abonará sin necesidad de justificación, si bien el trabajador/a se obliga a mantener las herramientas y el tráfico telefónico debidamente activo para la prestación de los servicios.

En la misma línea, el convenio colectivo de Finanzauto, SA¹⁷ establece adicionalmente a la dotación de medios, en concepto de compensación trabajo distancia la cantidad de 26 euros brutos mensuales. Se entenderá que esta cantidad compensa a la persona trabajadora por todos los conceptos vinculados al desarrollo de trabajo a distancia (suministros energéticos, agua, manutención, conexiones a internet, utilización de espacios o mobiliario, etc.).

Por otra parte, el convenio colectivo laboral de ámbito estatal para el sector de agencias de viajes¹⁸, prevé la presencia física de la persona teletrabajadora en su centro de trabajo asignado, respetando un preaviso mínimo de 48 horas, por motivo justificado que exija la presencia física ineludible del trabajador, a modo de ejemplo: acciones formativas, reuniones, presentaciones, y siempre que el motivo que lo justifica no pueda solucionarse por vía telemática. En estos casos la persona teletrabajadora tendrá obligación de acudir a este llamamiento.

Por último, cabe destacar por su pésima regulación¹⁹ el convenio colectivo de Oficinas y Despachos de Madrid²⁰, que regula teletrabajo y trabajo a distancia con un porcentaje mínimo de presencialidad del 40%, al ser este, un sector donde muchos puestos son susceptibles de teletrabajo.

Y es que, esta visión tan arcaica del teletrabajo, fijando un porcentaje mínimo de presencialidad del 40% no parece que encaje con el espíritu de la norma, impidiendo de esta forma, el auge e impulso de esta modalidad de prestación de servicios, y aún más si cabe, en sectores donde el teletrabajo podría desarrollarse en remoto al 100%.

Asimismo, el artículo 25 del X Convenio colectivo nacional para las industrias de pastas alimenticias²¹, en una escueta referencia al trabajo a distancia, determina, a efectos de concretar las condiciones, que, *"las partes suscribirán cuantos documentos y formalidades se requieran. En su caso se pactarán las compensaciones que correspondan tales como conexión a internet o teléfono"*.

¹⁶ Resolución de 15 de septiembre de 2021, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el Convenio colectivo de Autotransporte Turístico Español, SA. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/09/27/pdfs/BOE-A-2021-15661.pdf>

¹⁷ Resolución de 22 de abril de 2022, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el Convenio colectivo de Finanzauto, SA. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/05/05/pdfs/BOE-A-2022-7389.pdf>

¹⁸ Resolución de 29 de diciembre de 2021, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el Convenio colectivo laboral de ámbito estatal para el sector de agencias de viajes, para el período 2019-2022. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/01/14/pdfs/BOE-A-2022-594.pdf>

¹⁹ Véase Estela Martín en: https://www.linkedin.com/posts/estela-mart%C3%ADn-84492025_teletrabajo-claerusula-mo-deloshaedbridos-activity-6965632200847310848-sCnL?utm_source=linkedin_share&utm_medium=member_desktop_web. Desde SincroGO: "se ha elevado una consulta a la comisión paritaria del convenio planteando algunas dudas sobre cómo encajar esta rígida y estricta normativa con situaciones como la nuestra, donde es inviable que los compañeros que viven a cientos de kilómetros de Madrid vengan a la oficina a la capital (no tenemos otros centros de trabajo) el 40% de la jornada cada mes". https://www.linkedin.com/posts/carlosruizsincro_talento-empresas-teletrabajo-activity-6971067244483084289-Tlzd?utm_source=share&utm_medium=member_desktop

²⁰ RESOLUCIÓN de 22 de julio de 2022, de la Dirección General de Trabajo de la Consejería de Economía, Hacienda y Empleo, sobre registro, depósito y publicación del Convenio Colectivo del Sector de Oficinas y Despachos, suscrito por Confederación Empresarial de Madrid-CEOE (CEIM) y CC OO y UGT por la representación sindical (código número 28003005011981). <https://www.bocm.es/bocm-20220813-1>

²¹ Resolución de 26 de marzo de 2021, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el X Convenio colectivo nacional para las industrias de pastas alimenticias. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-5755

4. Resumen conclusivo

Como se ha visto, el protagonismo que la LTD otorga a la negociación colectiva en la tarea de complementar la labor de fijación de condiciones de trabajo en el teletrabajo, es decisivo.

Esto, se explica porque las características de los puestos de trabajo y las circunstancias concretas de cada empresa, incluso las de un mismo sector de actividad, en la implementación y desarrollo del teletrabajo, son distintas, por lo que resulta complejo configurar una normativa que prevea todas y cada una de las concretas cuestiones que afectan a cada empresa en materia de teletrabajo, siendo el papel de la negociación colectiva fundamental, debiendo concretar de manera más exhaustiva, los derechos de los trabajadores que prestan sus servicios a través de esta modalidad de trabajo a distancia.

Tal y como se desprende de este somero análisis, la llamada de la LTD a la negociación colectiva está empezando a dar sus frutos con la aprobación y publicación de convenios colectivos que incluyen preceptos concretos sobre el trabajo a distancia o el teletrabajo.

En definitiva, la aprobación de la última normativa sobre trabajo a distancia resulta positiva. No obstante, es posible que, en el futuro, quizás a largo plazo, y con la progresiva tendencia alcista en el uso de esta modalidad de trabajo, esta regulación necesite ser ampliada en lo que a su contenido se refiere, sobre todo, en aquellas empresas en las que no existe representación de los trabajadores, o esta, está compuesta por una comisión *ad hoc* elegida por los trabajadores de la empresa.

Y es que, la falta de representación en la empresa implica que, la implantación y desarrollo del teletrabajo dependerá en su mayoría del acuerdo individual entre las partes, lo que genera una mayor desprotección de los derechos laborales de las personas trabajadoras, al tiempo que una mayor inseguridad jurídica, al carecer de una regulación específica que las proteja.



Miguel Ángel Carretero Díaz
Facultad de Enfermería,
Fisioterapia y Podología
Universidad Complutense
de Madrid
miguelangelcarretero@ucm.es

Cuidador de personas: trabajo emergente para el siglo XXI

RESUMEN

En España y en el mundo, hay una cantidad creciente de personas que presentan algún tipo de dependencia o discapacidad, así como de personas mayores que precisan cuidados más o menos importantes y continuados para poder seguir desarrollando su proyecto vital. Estas personas suelen ser atendidas en sus necesidades básicas por cuidadores no profesionales que carecen de la formación necesaria para ello. Por eso, desde la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología creamos durante la pandemia de 2020 la página web: «cuidador complutense», de acceso libre, con el objetivo de difundir el conocimiento esencial sobre el cuidado, así como un curso en modalidad a distancia, para promover la formación de los cuidadores no profesionales y su acceso al mercado de trabajo.

PALABRAS CLAVE: discapacidad, dependencia, enfermería, enfermero, cuidador.

INTRODUCCIÓN

Desde finales del pasado siglo han surgido nuevas necesidades de atención en una parte de la población con discapacidad esporádica o permanente, así como con tendencia al envejecimiento. Los cambios demográficos y sociales, así como las modificaciones en el modelo de familia y los cambios en el ámbito sanitario, han generado entre otros efectos sociológicos, un incremento progresivo de la población en situación de discapacidad y dependencia, y en consecuencia, grandes dificultades para su desenvolvimiento vital.

Estos cambios demandan el incremento de atención social y sanitaria, así como la necesidad de garantizar cierta estabilidad de recursos y servicios para poder atender adecuada y eficientemente a estas personas.

1. LA SITUACIÓN ACTUAL.

La ausencia de datos recientes sobre las personas con discapacidad ya supone en sí mismo un dato relevante. La información recogida por el Instituto Nacional de

Estadística o el Ministerio de Sanidad y Consumo, tienen una antigüedad de diez años. En España, según estos datos del INE había en 2012:

- 16 millones de personas por encima de los 50 años de edad.
- 8 millones de esas personas tienen más de 64 años de edad.
- 2,4 millones de mayores de 80 años.

Con las siguientes perspectivas:

- En 2020 habría 9,4 millones de personas con más 64 años de edad.
- En 2020 por cada persona en edad de trabajar habría otra potencialmente dependiente (menor de 16 o mayor de 64) y en 2050 habrá 6,2 millones.

En 2008 para el INE había más de 3,8 millones de personas con discapacidad y más de 3,8 millones de cuidadores no formales y estimaba que en 2014 habría 8.442.887 de personas en situación de dependencia y en consecuencia, la misma cantidad de cuidadores no formales.

En 2013, para el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, con respecto a la dependencia para las Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD) había una estimación en la población mayor de 65 años de entre el 15 y el 25%, y en la población mayor de 75 años de entre el 25 y el 35 %, tres de cada cuatro de estas personas con dependencia son mujeres. Y en consecuencia habría la misma cantidad de cuidadores no formales.

Las características de estos cuidadores no profesionales suelen ser las siguientes:

- Son familiares cercanos, principalmente mujeres.
- A veces son inmigrantes contratados.
- En ambos casos cuentan con más interés que conocimientos para cuidar, es decir, quieren cuidar, pero no saben cómo hacerlo.

2. PROPUESTA DE SOLUCIÓN.

Ante esta situación se plantean los siguientes objetivos, todos ellos de carácter formativo:

- Acercar las principales técnicas y procedimientos del cuidado a la población en general y principalmente a los cuidadores no profesionales.
- Liderar y promover tanto la formación del autocuidado como del heterocuidado en la población en general, así como en los cuidadores no profesionales.
- Promover y empoderar a los profesionales enfermeros, fisioterapeutas y podólogos de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la UCM en los procesos formativos de estos cuidadores no profesionales.

Los destinatarios principales de esta oferta formativa son la población en general, los cuidadores no profesionales y otros colectivos con interés, tanto sobre el autocuidado como sobre el heterocuidado, que cuenten con habilidades tecnológicas básicas y suficientes como para acceder a los contenidos desde cualquier terminal tecnológico.

Los destinatarios finales son las personas que, debido a un deterioro agudo de su salud precisan apoyo en sus cuidados, que por un deterioro crónico de su salud precisan cuidados permanentes o que ante una situación de dependencia precisan de un cuidador permanente, así como la población en general que quieran conocer o mejorar sus habilidades en el autocuidado de su salud.

Desde la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología creamos durante la pandemia esta página: «cuidador complutense», de acceso libre, con el objetivo de difundir el conocimiento esencial sobre el cuidado <https://www.ucm.es/cuidadorcomplutense/> con las siguientes secciones:

- Cuidados generales: el aseo y la eliminación, el vestido y el calzado, la sonda vesical y la colostomía.
- Procedimientos: el lavado de manos, la toma de constantes y la medicación.
- Actividad: las posiciones, las movilizaciones y los recursos.
- Alimentación: compra y conservación de alimentos, los tipos de dietas, cocina del alimento.
- Domicilio: la limpieza, la organización, el consumo y las ayudas sociales.
- Habilidades sociales: familiares y amigos, el entretenimiento, algunas reflexiones.
- Problemas de salud: definiciones, síntomas, las etapas vitales y la dependencia.
- Urgencias: prevención, «qué hacer si...», dónde solicitar ayuda.
- Actualidad: noticias, manuales de cuidador, leyes.
- Cuidador: ¡cuidador, cuidatel!, las señales de alarma, dónde encontrar ayuda.

Los métodos y recursos utilizados fueron los siguientes:

- Página web: «cuidador complutense» que centraliza todas las actividades emprendidas y los enlaces a otros recursos.
- Página de *youtube* corporativa «cuidador complutense» que ofrece vídeos de corta duración (máximo dos minutos) mostrando de forma amena y cercana, los principales cuidados sobre prevención y la promoción de la salud (autocuidado y el heterocuidado) en forma de *píldoras formativas*.
- Canal de podcasts «cuidador complutense» en Ivoox, que recoge entrevistas de breve duración (tres minutos) sobre los principales cuidados relacionados sobre prevención y promoción de la salud (autocuidado y el heterocuidado)
- Curso «cuidador de adultos», en modalidad a distancia sobre conocimientos imprescindibles para el cuidado de personas.
- Apoyo corporativo de la FEFP, así como de la UCM
- Canal de vídeo de la FEFP de la UCM: <https://biblioteca.ucm.es/https://www.youtube.com/playlist?list=PL1548EADE3F13CB11>
- Profesores de la FEFP.
- Enfermeros graduados de la FEFP.

En 2021 añadimos un curso de «Cuidador básico de Adultos» con el objetivo de crear empleo en este nicho de mercado creciente con las siguientes características:

- Autorizado: por Formación Permanente de la UCM.
- Modalidad: a distancia.
- Metodología: autoestudio con tutoría a distancia.
- Recursos didácticos: los contenidos de la página web, fichas, vídeos y enlaces.
- Duración: seis semanas.
- Evaluación: a distancia.
- Coste: 30 euros, el mínimo permitido por la UCM.
- Certificado: al finalizar el curso con éxito (se ofrecen tres convocatorias por matrícula), el Servicio de Formación Permanente de la UCM, otorga al alumno un certificado que le permite su presentación al solicitar su contratación como cuidador.

3. ANÁLISIS DAFO.

Para llevar a cabo este proyecto se elaboró un análisis DAFO de Dificultades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades, con el siguiente resultado.

DIFICULTADES

Proyecto a medio y largo plazo, con proyección en principio nacional y más tarde internacional que necesitará:

- De una estructura organizativa y planificadora que garantice su desarrollo eficiente, ágil, coordinado y prolongado.
- Del apoyo continuado y entusiasta de los profesores de la FEFP y de la UCM.
- De una estrategia de publicidad y marketing que lo posicione de manera diferencial en el mercado formativo.

AMENAZAS

- En el actual mercado académico y profesional, otros colectivos profesionales (psicólogos y médicos e incluso farmacéuticos) están empezando a plantear ofertas formativas sobre cuidados.
- Se ofertan multitud de recursos, tanto informativos como formativos desde empresas privadas, tales como aseguradoras y universidades.

FORTALEZAS

- La fuerza del colectivo enfermero cuya identidad profesional es el cuidado.
- Tanto los profesores de la Facultad, como los alumnos y alumni, pueden liderar un proyecto de fomento del cuidado de estas características.
- La fuerza corporativa y didáctica de la FEFP y de la UCM.

OPORTUNIDADES

- Inexistente cultura del heterocuidado y autocuidado de la población.
- Creciente demanda de cuidadores no profesionales en España.
- Creciente afluencia de cuidadores no profesionales, principalmente de países sudamericanos y europeos a España.
- La creación de empleo en un nicho de mercado escasamente considerado.
- La posible internacionalización del proyecto, que puede promover la cultura del heterocuidado y del autocuidado en el mundo.
- Que la FEFP de la UCM asuma de manera protagonista la cultura del heterocuidado y del autocuidado como «marca de la casa»

Se considera necesaria la evaluación trimestral del proyecto, para comprobar si se van cumpliendo los objetivos trimestrales establecidos en su programación.

En cuanto a la promoción del proyecto, se realizó:

- Dentro de la propia FEFP, así como en la Universidad Complutense de Madrid.
- Otras Facultades de otras Universidades nacionales y extranjeras.
- Instituciones corporativas: Colegios profesionales enfermeros y Consejo General de Enfermería.
- Asociaciones de enfermos.
- Medios de comunicación y redes sociales.
- (...)

CONCLUSIÓN

Ante la necesidad de formar de manera eficiente a los cuidadores no profesionales, desde la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la UCM se han diseñado varios materiales formativos en formato digital y acceso libre, así como un curso a distancia para que dichos cuidadores puedan realizar su labor de la mejor manera posible e incluso puedan acceder a un certificado formativo Complutense que les facilite el acceso al mercado laboral.

ALÉM-FRONTEIRAS PARA TRABALHAR NA UE

Zita Pereira

PERFIL

Aposta na inovação da Administração Pública, faz parte da rede de inovadores da LabX – Centro para a Inovação no Setor Público. Acredita na gestão de pessoas e em organizações melhores. Exerce a profissão de técnico superior no Centro de Emprego do Tâmega e Sousa, acumula funções, a tempo parcial, na carreira docente no ensino superior, como professora assistente convidada no Politécnico do Porto- Escola Superior de Tecnologia e Gestão.



AMARANTE

ZITA.PEREIRA@IEFP.PT
ZTP@ESTG.IPP.PT

LINKEDIN.COM/IN/ZITA-PEREIRA-638AA51B7/

914273687



FORMAÇÃO ACADÉMICA

Licenciada em Ciências Empresariais

Especialização em Engenharia da Qualidade

Mestrado em Gestão e Internacionalização de Empresas

COMPETÊNCIAS

INOVAÇÃO

EMPREENDEORISMO

CRIATIVIDADE

ESPECIALIZAÇÃO

CONTABILISTA CERTIFICADO

GESTÃO DA QUALIDADE

GESTÃO DE EMPRESAS

COMUNICAÇÃO

APRESENTAÇÃO DO TEMA

A distinção entre regiões EURES, entre países fronteiriços e os outros países da Europa, é determinante no comportamento do emprego. Aliás, o desemprego assume-se como um dos maiores problemas no contexto europeu e nota-se que as condições de vida variam de país para país, devido às suas posições geográficas, realidades socioeconómicas distintas (Lopes et al., 2017).

Estudo sobre comportamento do emprego e da dinâmica de emprego na UE, bem como nos trabalhadores transfronteiriços, tendo como objetivo geral identificar os fatores que influenciam a mobilidade laboral a nível transnacional e a nível transfronteiriço na UE.

O estudo distingue-se pelo mapeamento das informações que contempla vários países da UE e permite identificar as regiões da UE com maior concentração de emprego, assim como, ter noção dos fatores decisivos que levam à tomada de decisão de procurar trabalho em determinado país da UE.

Recorre à análise estatística para o tratamento dos dados recolhidos em diferentes procedimentos estatísticos para se examinar a evolução do emprego na UE entre 2009 e 2019 (análise estatística através dados em painel)

01 | O QUÊ

02 | QUANDO

Palavras-chave: Livre Circulação dos Trabalhadores; Mobilidade Laboral; Trabalhador Transfronteiriço.

ALÉM-FRONTEIRAS PARA TRABALHAR NA UE

Zita Pereira

A mobilidade laboral a nível transnacional e a nível transfronteiriço na UE.

A população empregada nos diferentes países da União Europeia (UE) aparenta ser heterogénea, basta ter em conta as taxas de desemprego dos diferentes países que a integram e que são diferentes, especialmente o número de jovens desempregados e que constitui a principal causa de desemprego (Lopes et al., 2017).

03 | ONDE

A situação estudada pela investigação, foi a identificação dos fatores que influenciam a mobilidade laboral a nível transnacional e a nível transfronteiriço na UE, que vão além da localização geográfica e que, por norma, abrangem critérios de decisão como a qualidade e o baixo custo de vida, a qualidade da rede de serviços públicos, de saúde e de educação do potencial país de destino.

04 | PORQUÊ

Mapeamento de informações que contempla os vários países da UE e permite identificar as regiões da UE com maior concentração de emprego, assim como, ter noção dos fatores decisivos que levam à tomada de decisão de procurar trabalho em determinado país da UE. Perceber relações entre: sexo e e o número de emigrantes, a taxa de emprego, taxa de desemprego e taxa de atividade com o número de emigrantes salário mínimo, médio, PIB e VAB com o número de emigrantes, existência de parceria transfronteiriça com o número de emigrantes, existência de parceria transfronteiriça com a taxa de emprego, existência de parceria transfronteiriça com a taxa de desemprego, existência de parceria transfronteiriça com a taxa de atividade, existência de país com fronteira com o número de emigrantes, existência de país com fronteira com a taxa de emprego, existência de país com fronteira com a taxa de desemprego, existência de país com fronteira e taxa de atividade.

05 | COMO

RESULTADOS

- o sexo masculino contribui para um aumento do número de emigrantes em 30336,36
- tendo em conta o país, prevê-se um aumento de emigrantes do sexo masculino em 31802,52
- apenas a taxa de emprego aumenta significativamente o número de emigrantes
- tanto a taxa de emprego como a de desemprego contribuem para o aumento de emigrantes (11456,20 e 11671,28, respetivamente)
- a taxa de atividade contribui para uma diminuição do número de emigrantes em 7522,65
- apenas os custos unitários e o salário mínimo justificam significativamente o número de emigrantes
- os países que possuem uma parceria transfronteiriça tendem a ter mais 10870 emigrantes, quando comparados com os países que não têm parceria transfronteiriça
- o sexo influencia o mercado de trabalho
- os indicadores do mercado de trabalho das regiões tendem a influenciar a mobilidade geográfica dos trabalhadores
- os indicadores económicos tendem a influenciar a mobilidade geográfica dos trabalhadores
- a parceria transfronteiriça influencia o número de emigrantes
- a parceria transfronteiriça não influencia a taxa de emprego, a taxa de desemprego e a taxa de atividade.

06 | RESULTADOS

A localização geográfica dos países influencia o emprego e as oportunidades de emprego, contribuindo para aumentar ou diminuir a taxa de emprego, sendo, de igual modo, importante para a fixação ou para a mobilidade das pessoas, provocando desertificação e assimetrias regionais. A concentração demográfica e de atividades económicas é influenciada pela localização geográfica.

A mobilidade laboral apresenta uma dinâmica com claras vantagens económicas ao permitir a exploração de recursos complementares, a diminuição das taxas de desemprego, a transferência de conhecimentos, a melhoria das circunstâncias económicas individuais para aquelas pessoas que não encontravam trabalho no seu lugar de origem. Mas a mobilidade laboral pode conduzir, também, a uma integração laboral não plena em condições de inferioridade dos cidadãos que se deslocam, com a conseqüente criação de um mercado de trabalho segmentado (Ribeiro et al., 2007).

Palavras-chave: Livre Circulação dos Trabalhadores; Mobilidade Laboral; Trabalhador Transfronteiriço.

ALÉM-FRONTEIRAS PARA TRABALHAR NA UE

Zita Pereira

TRABALHADORES EM MOVIMENTO: TRABALHAR NO ESTRANGEIRO E CRUZAR FRONTEIRAS

Países como a França, Alemanha e Espanha são os que exercem maior influência sobre um maior aumento do número de emigrantes.

Denota-se que Alemanha e a Espanha são os países que contribuem para o maior aumento do número de emigrantes, sendo que a Estónia e a Eslováquia são os países responsáveis pela maior diminuição do número de emigrantes.

Outra análise dos resultados, indica que o número de emigrantes tende a aumentar de modo significativo por ação dos custos unitários e por influência do PIB. Além disso, apenas os custos unitários e o salário mínimo explicam de modo significativo o número de emigrantes.

Analisando a variável parceria transfronteiriça, tendo em conta os países, constatou-se que a Roménia é o país onde existe mais tendência para um aumento do número de emigrantes (B=156351,091) e que a República Checa, Irlanda, Luxemburgo e Eslovénia são os que se nota uma maior tendência para diminuição do número de emigrantes.

A existência de parceria transfronteiriça explica de modo significativo a taxa de emprego. Em relação aos países, denota-se que a Alemanha e a Holanda são os países que mais contribuem para o aumento da taxa de emprego, já a Croácia e a Grécia são responsáveis por uma maior diminuição a taxa de emprego.

Os países que mais contribuem para aumentar a taxa de desemprego são a Croácia e a Letónia, a par que a República Checa, a Alemanha, Luxemburgo e a Holanda, são os mais interferem na diminuição da taxa de desemprego.

A existência de parceria transfronteiriça explica de modo significativo a taxa de atividade, sendo que os países Holanda e Itália são os países em que a taxa de atividade tem tendência para aumentar mais e a Croácia e a Roménia são as taxas de atividade tem maior tendência para diminuir.

No que concerne à variável país fazer fronteira com outro(s), os resultados obtidos indicam que esta variável exerce influência sobre o número de emigrantes, aumentando-o. Esta tendência para aumentar é maior em países como a França, Alemanha e Espanha e para diminuir é maior na Estónia, Finlândia, Luxemburgo, Eslovénia e Eslováquia.

A variável país fazer fronteira com outro(s) contribui para o aumento da taxa de emprego e é na Grécia, Itália e Espanha que se detetam tendências mais elevadas para diminuir a taxa de emprego.

A variável país fazer fronteira com outro(s) contribui para um aumento da taxa de desemprego e verifica-se que países como a Grécia e Espanha têm uma tendência mais elevada, enquanto em países como Áustria, República Checa, Alemanha e Malta existe uma maior tendência para diminuir.

No que respeita à influência da variável país fazer fronteira com outro(s) na taxa de atividade, é possível aferir que esta contribui para o aumento da taxa de atividade, sendo que o Chipre é o país com maior tendência para aumentar, já a Bélgica, Bulgária, Croácia, Hungria, Holanda e Portugal são os países em que existe uma maior tendência para esta taxa diminuir.

São os indivíduos do sexo masculino quem mais assume a qualidade de trabalhador transfronteiriço o que realça a necessidade de se diminuir as assimetrias de género através do estímulo ao trabalhador transfronteiriço do género feminino, mediante a implementação de uma agenda transformadora e mensurável que vise a igualdade de género (OIT[1], 2019).

Sobre a correlação existente entre as taxas de emprego e de desemprego com o número de emigrantes, verificou-se que apenas a taxa de emprego aumenta significativamente o número de emigrantes. Sendo certo que, ainda que de forma consideravelmente menos expressiva, a taxa de desemprego também contribui para o aumento de emigrantes.

Estes dados demonstram como é importante modernizar os mercados de trabalho e capacitar as pessoas, desenvolvendo as suas qualificações ao longo da vida, com vista a aumentar a participação no mercado de trabalho e a estabelecer uma melhor correspondência entre a oferta e a procura de mão-de-obra, nomeadamente através de uma maior mobilidade dos trabalhadores (CE, 2010, p. 6).

Palavras-chave: Livre Circulação dos Trabalhadores; Mobilidade Laboral; Trabalhador Transfronteiriço.

07 | ANÁLISE

08 | DISCUSSÃO

ALÉM-FRONTEIRAS PARA TRABALHAR NA UE

Zita Pereira

Analisando os variáveis custos unitários, PIB, VAB, salário mínimo, salário médio e nível de vida, constatou-se que estas justificam 73,6% do número de emigrantes.

No entanto, o número de emigrantes apenas revela tendência para aumentar significativamente (um aumento de 6,87 pontos) através da influência dos custos unitários e em 1.177,62 através da influência do PIB.

Estes resultados revelam como a mobilidade laboral é importante para a UE e para o mercado único, “é um mecanismo de ajustamento da economia, com impacte potencialmente positivo na redução do desemprego e no aumento da empregabilidade. Quando a procura e a oferta de trabalho em determinada região ou atividade não coincidem, a movimentação de mão-de-obra permitirá que o equilíbrio seja reposto, satisfazendo-se as necessidades das empresas (que carecem de força de trabalho) e simultaneamente dos trabalhadores (que deixam de estar numa situação de desemprego ou mudam para um posto de trabalho mais atrativo).

No entanto, para além dos efeitos sobre o mercado de emprego, a mobilidade laboral pode ter impactos mais ou menos profundos na estrutura dos territórios (nomeadamente nas componentes demográfica, social, económica, ambiental, etc.) e nos seus níveis de desenvolvimento” (Gomes & Almeida, 2010, p. 1).

No entanto, o número de emigrantes apenas revela tendência para aumentar significativamente (um aumento de 6,87 pontos) através da influência dos custos unitários e em 1.177,62 através da influência do PIB.

No entanto, para além dos efeitos sobre o mercado de emprego, a mobilidade laboral pode ter impactos mais ou menos profundos na estrutura dos territórios (nomeadamente nas componentes demográfica, social, económica, ambiental, etc.) e nos seus níveis de desenvolvimento” (Gomes & Almeida, 2010, p. 1).

08 |
DISCUSSÃO

ESPERA-SE QUE... LIMITAÇÕES

MAIOR CONHECIMENTO DA REALIDADE EXISTENTE FACE À MOBILIDADE LABORAL E AO TRABALHADOR TRANSFRONTEIRIÇO.

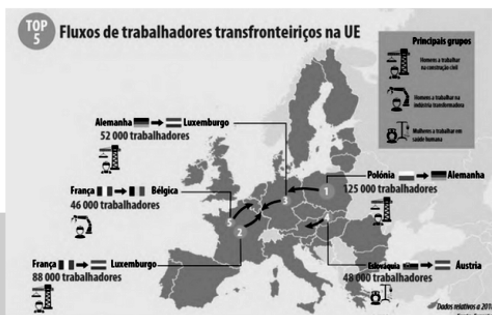
SIRVA PARA INFORMAR QUAIS OS PAÍSES ONDE O TRABALHO TRANSFRONTEIRIÇO É UMA REALIDADE E ONDE EXISTEM MAIS OPORTUNIDADES DE TRABALHO.

Sugere-se a inclusão e a análise de variáveis que foram neste estudo excluídas, nomeadamente a idade e a escolaridade dos trabalhadores, bem como do VAB em função das atividades e setores de atividade (agricultura, silvicultura, pescas, indústria, energia, água e saneamento, construção, comércio, alojamento e restauração, entre outras).

Estudo à análise individual de cada país da UE pelo que se sugere que, na eventual realização de uma futura investigação sobre este tema, se faça essa análise mais pormenorizada, que permitirá identificar quais as diferenças mais relevantes, estabelecer comparações e analisar quais os fatores que determinam casos de sucesso de implantação de parcerias de trabalho transfronteiriço. Nesta análise individual de país, importaria distinguir, mediante a organização por grupos, os países com fronteira e sem fronteira.

ESPERA-SE

LIMITAÇÕES



2. DESCONTINUIDADES NA FORMAÇÃO



Ana Vázquez-Rodríguez

ana.vazquez@usc.es

Jesús García-Álvarez

jesus.garcia.alvarez@usc.es

Cristina Varela Portela

cristina.varela@usc.es

Grupo de Investigación

ESCULCA – Rede RIES

Facultad de Ciencias

de la Educación

Universidade de Santiago

de Compostela

Educación no formal y juventud. Competencias transversales para un mercado laboral incierto.

Resumen

Las altas tasas de desempleo, junto a la persistencia de la temporalidad y la precariedad de la población joven son indicadores de una alarmante dinámica en el mercado de trabajo. En ella persiste la noción de 'crisis', instaurada con la 'Gran Recesión' y mantenida con la coyuntura derivada de la COVID-19, que representa los múltiples cambios acaecidos a gran escala en la esfera laboral. El producto de esta situación no es otro que la importante demanda de competencias transversales (*soft skills*) de los y las trabajadores/as que, junto a la cualificación, permitan caminar hacia un doble beneficio: por un lado, la progresión y estabilidad laboral de las personas; y, por otro, la innovación y productividad en el escenario económico. Así pues, la empleabilidad de la juventud ante los desafíos del siglo XXI se vincula con un soporte formativo que sea capaz de dotar de un resorte competencial suficiente -definido en términos de capital humano-, más allá del que puedan ofrecer, en exclusiva, los entornos de aprendizaje formal. En este contexto, el objetivo principal de este trabajo es analizar las competencias transversales que desarrollan los y las jóvenes que se implican en los programas de educación no formal *Voluntariado Juvenil, Galeuropa e Iniciativa Xove* desarrollados por la Xunta de Galicia (España). Los resultados del estudio avalan el desarrollo competencial de los y las participantes en las experiencias formativas, con diferencias en función de las características y objetivos del programa. Se concluye con la necesidad de considerar a la educación no formal como una oportunidad educativa fundamental por su contribución al crecimiento personal y profesional de las generaciones jóvenes.

Palabras clave: educación no formal; competencias transversales; empleabilidad; juventud.

Introducción

En un contexto de “crisis permanente” que afecta al conjunto de las esferas socioeconómicas, los y las jóvenes se enfrentan al acceso al mundo laboral sin esperanzas de toparse con un camino marcado por el éxito. Más bien, las actuales generaciones jóvenes, en los márgenes de dos recesiones económicas concatenadas –la primera, conocida como ‘Gran Recesión’ iniciada en 2008 en territorio americano, extendida con rapidez al europeo; y, la segunda, la recesión emergente por la pandemia de índole mundial derivada de la enfermedad COVID-19– se encuentran ante un horizonte complejo: el de su transición laboral. Prueba de ello son las elevadas cifras de desempleo en la población joven en el escenario internacional, junto las características de precariedad y temporalidad que caracterizan su situación laboral.

Se trata de un colectivo para el que es necesario incrementar su empleabilidad desde distintas coordenadas de actuación. Entre las medidas más señaladas, destaca con suma importancia la labor de los sistemas educativos y de formación, que han de encaminarse hacia el incremento de competencias profesionales para atender efectivamente a los cambios bruscos del mercado de trabajo, enfrentando así la obsolescencia y promoviendo la actualización competencial ante la aparición de nuevos puestos de trabajo. Desde luego, ello ha de acompañarse desde una política educativa holística (partiendo de los contextos de aprendizaje formal y no formal), que afrente los retos que supone para la población activa la transformación del mundo laboral, caso de la automatización y de la *gig economy*, a través del desarrollo de capacidades para saber actuar en un mercado laboral incierto.

Ante la necesidad de continuar aprendiendo a lo largo de la vida a causa de la rapidez de las transformaciones socioeconómicas, la educación no formal se ha convertido en un complemento clave de los aprendizajes obtenidos en entornos académicos, toda vez que fortalece la inclusión social y la empleabilidad de la juventud. Así lo han propugnado diversas instancias europeas con el despliegue de mecanismos dirigidos a promover la validación del aprendizaje no formal (véase Consejo de la Unión Europea, 2012). En tales diversos entornos formativos –incluyendo desde acciones de índole comunitaria a programas de movilidad–, los y las jóvenes se desarrollan de manera integral mediante una doble vertiente: a) establecen lazos de conexión con otras personas y culturas para trabajar hacia propósitos comunes incrementando así su compromiso con la comunidad y su inclusión social; y b) desarrollan competencias transversales o genéricas (*soft skills*) –como la comunicación, el trabajo en equipo, o el liderazgo– que acaban por formar parte de su *capital humano* que demuestra ‘quiénes son’, siendo un elemento diferenciador para el mercado laboral.

Considerando la importancia de la implicación de los y las jóvenes en la educación no formal, este trabajo tiene como objetivo analizar, desde distintos ejes de intervención socioeducativa como la movilidad internacional, el voluntariado o los proyectos de emprendimiento social, cómo tales acciones contribuyen a mejorar su *capital humano* como dimensión de empleabilidad. Se trata, no de otro, que del desafío de la empleabilidad de la juventud en un escenario socioeconómico complejo y precario que se ha instalado en el presente como una ‘nueva normalidad’.

1. Marco teórico

1.1 Crisis y desempleo a escala global. El impacto en la juventud

En la época actual, la noción de “crisis” se ha incorporado como una constante por su presencia indisoluble del universo económico y social –y, por extensión, el educativo–, reflejando ser el síntoma de elevados niveles de incertidumbre que, lejos de desaparecer, se sitúan permanentes para la población mundial (Sousa, 2020).

Es claro que, desde la década de los 80 del pasado siglo, el mundo ha vivido en un estado de crisis imperecedero (Sousa, 2020). Muestra de ello es que, en las últimas dos décadas, ya hemos atestiguado dos recesiones económicas de gran impacto a escala global. La primera es la tildada como “Gran Recesión” iniciada en 2007-2008 en territorio americano, que impactó con una notable incidencia en la Unión Europea (Banco de España, 2017). La segunda es la ocasionada por la pandemia global de la COVID-19 con efectos que todavía se mantienen (Blázquez et al., 2020; Buheji et al., 2020; Inanc, 2020).

Con más detalle y de acuerdo con los datos ofrecidos por el Banco Mundial (2022), la crisis pandémica causó un incremento del desempleo a nivel global, alcanzando el 6.6% en 2020 –con datos que se sostienen en 6.1% en 2021– y superando a las cifras de los peores momentos en la recesión económica

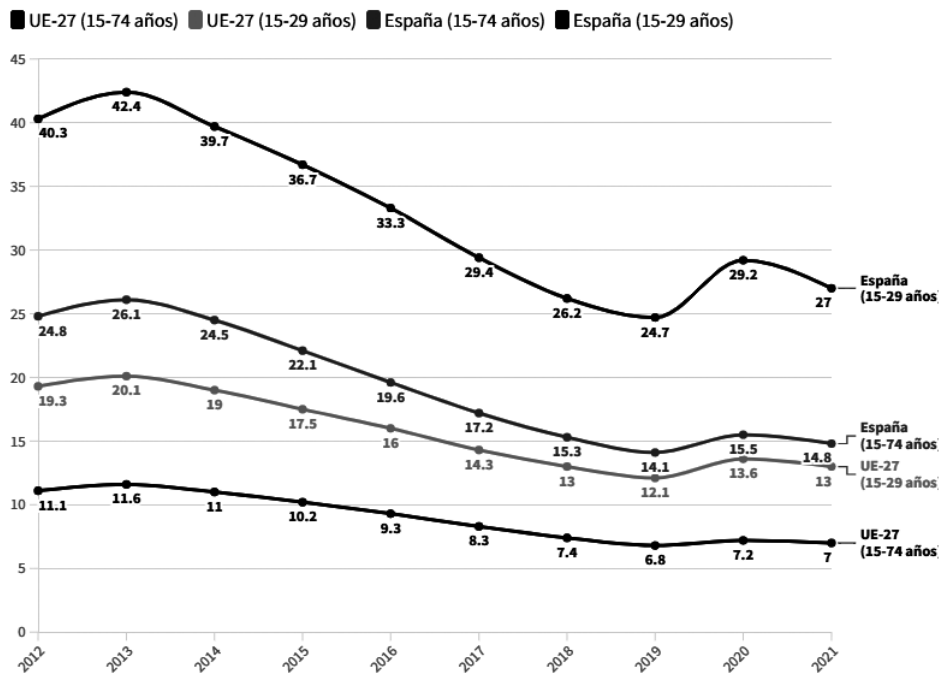
precedente -6% en 2009-. La consecuencia de tales inestabilidades ha sido el aumento exacerbado de los niveles de pobreza y exclusión social, obstaculizando así el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), cuya primera meta es el fin de la pobreza (Buheji et al., 2020). Huelga decir que, en el territorio español, en 2020 el 26.4% de la población se encontraba en riesgo de pobreza y/o exclusión social, quebrando la tendencia descendente de años anteriores (European Antipoverty Network, 2021).

Con todo, el análisis de la situación sociolaboral debe acompañarse de otras coordenadas, caso de los cambios abruptos en el mercado laboral desde fines del siglo XX. Así, el efecto a escala mundial de dos crisis concatenadas se ha visto acompañado por una emergente incertidumbre en la esfera laboral, pues son diversas las transformaciones que impregnan el mercado de trabajo contemporáneo, caso de la revolución digital, la *gig economy*, la automatización, la inteligencia artificial o la irrupción de nuevos puestos de trabajo que requieren de competencias de diversa índole para actuar efectivamente en ellos (Blázquez et al., 2020; García-Álvarez et al., 2022; Suleman, 2018; World Economic Forum, 2020).

De cualquier modo, la combinación de ambas coyunturas junto con los retos del mundo de trabajo contemporáneo ha supuesto, especialmente para los y las jóvenes, un duro golpe. Sus cifras de desempleo atestiguan tal situación, toda vez que ambas recesiones económicas han tenido un impacto muy desigual en la comparación de la población activa europea y española con la del grupo de jóvenes (véase Figura 1).

Figura 1

Tasa de desempleo de población activa y joven (2012-2021). Europa y España (%)



Nota. Datos obtenidos de la base de datos Eurostat (2022) para España y la Unión Europea-27 en las franjas de edad de 15-74 (total de la población activa) y 15-29 (población joven). Unidad de medida: porcentaje de la población activa.

Teniendo en cuenta lo anterior, las evidencias disponibles caminan hacia una misma dirección: ser joven aumenta, de modo significativo, la probabilidad de estar desempleado, afectando al bienestar y a las perspectivas profesionales a corto y largo plazo (Bell & Blanchflower, 2010). Además, el paro se dispara en el caso de la población joven española, alcanzando una tasa del 27% en 2021. Huelga decir que la condición de desempleado/a puede incrementar la obtención de menores salarios, aumentar el riesgo de desempleo a largo plazo y, al mismo tiempo, contribuir a la depreciación de las competencias adquiridas

en los sistemas educativos y de formación –especialmente en los contextos de aprendizaje formales y no formales– (Inanc, 2020). Con todo, esta situación afecta en mayor medida al colectivo de jóvenes con menor nivel de formación y capacitación, lo que subraya el papel de la inversión en educación, desde una perspectiva de capital humano, para avanzar hacia mejores perspectivas de empleo (Blázquez et al., 2020; García-Álvarez et al., 2022; Santos Rego et al., 2018; Suleman, 2018).

En perspectiva internacional, la condición de joven incrementa tres veces más la probabilidad de estar sin trabajo, entre otros a causa de la limitada experiencia profesional y las barreras estructurales de un mercado de trabajo polarizado y determinado por la ‘flexibilidad’ (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2020). Asimismo, en el caso de aquellos y aquellas jóvenes que disponen de contrato laboral, se caracterizan por desempeñar con mayor frecuencia empleos atípicos (contratos de carácter temporales, a tiempo parcial...), lo cual redundará en una situación de precariedad sostenida (OIT, 2020). Es más, los cambios acaecidos en el mundo del trabajo han dispuesto sobre la juventud la presión de asumir pasivamente tales condiciones de precariedad con poco margen de actuación (Berry & McDaniel, 2022). Al respecto, cabe apuntar que los efectos perjudiciales de las recesiones alrededor del mundo están impactando más en las mujeres (incluidas aquellas jóvenes), a causa de la brecha de género (*gender gap*) en la calidad del empleo, pues muchas están desempeñando ocupaciones en sectores y ocupaciones feminizadas y en la economía informal con mayor riesgo en épocas de recesión de perder sus puestos de trabajo, sufrir una reducción significativa de sus horas de trabajo y/o experimentar un detrimento en sus salarios o condiciones laborales (OIT, 2021).

En resumen, el mercado de trabajo mundial contemporáneo se caracteriza por un desempleo persistente, mayor inseguridad laboral y estancamiento de los salarios, con efectos aún peores si se atiende a los hallazgos en materia de empleo para la juventud. Lo cual requiere de soluciones en distintos planos (económico, social y educativo, entre otros) a propósito de evitar sus consecuencias a medio y largo plazo, en especial pensando en las perspectivas de futuro de los y las más jóvenes.

1.2 Juventud, mercado laboral selectivo y aprendizaje no formal. Competencias transversales para la empleabilidad

En un mercado de trabajo complejo y marcado por la incertidumbre, que los y las jóvenes, además de la cualificación para la profesión, estén en plena disposición de un amplio rango de competencias y aptitudes sociales ajustadas al mundo laboral, se ha convertido en un elemento clave para la empleabilidad a corto y largo plazo (Blázquez et al., 2020; García-Álvarez et al., 2020; Santos Rego et al., 2018; World Economic Forum, 2020).

La brecha o desajuste competencial (*skill mismatch*) entre la formación adquirida y la requerida por el puesto de trabajo es una cuestión determinante en el acceso al empleo (Blázquez et al., 2020; World Economic Forum, 2020). Tal hipótesis reafirmada por responsables de contratación alrededor del globo (véase, por ejemplo, Blázquez et al., 2020; García-Álvarez et al., 2020; World Economic Forum, 2020), reafirma la importancia del *capital humano* como dimensión de empleabilidad (Becker, 1994).

Desde la perspectiva del capital humano, la educación y la formación son las inversiones más importantes (Becker, 1994), toda vez que conducen a la persona a desarrollar una serie de competencias de valor durante los procesos de selección de personal por su repercusión en la productividad empresarial o la innovación (Becker, 1994; García-Álvarez et al., 2022; Suleman, 2018). No puede olvidarse que, en un mercado laboral competitivo y selectivo, la escasez de ocupaciones disponibles y la creación de nuevos nichos de empleo, ocasiona que los/las empleadores/as se centren en los candidatos/as más idóneos/as mediante la aplicación de criterios de exigencia, donde las competencias cumplen un rol esencial en la revisión de méritos (Nuijten et al., 2017).

En esta línea, una de las demandas claves en términos de empleabilidad ante las macro-tendencias del mercado laboral (revolución tecnológica, globalización, expansión de la *gig economy*, entre otros), son las competencias transversales o genéricas –también denominadas *soft skills* o *employability skills*– (Blázquez et al., 2020; García-Álvarez et al., 2022; Suleman, 2018; World Economic Forum, 2020). Estas competencias pueden ser definidas como “la combinación dinámica de habilidades cognitivas, metacognitivas, interpersonales, intelectuales y prácticas que permiten a las personas adaptarse adecuadamente al mundo laboral y al escenario social” (García-Álvarez et al., 2022, p. 4). En particular, su despliegue permite a los y las jóvenes ajustarse a un mercado de trabajo cambiante, contribuyendo así a trazar mayores índices de empleabilidad.

En el mencionado contexto marcado por elevadas cifras de desempleo y de un mundo laboral selectivo ante la emergencia de nuevos perfiles y requisitos para la profesión, la participación en experiencias de educación no formal puede tornarse un puente clave para agilizar la transición de la juventud al mercado de trabajo por, entre otras, dos claras razones: 1) su contribución al desarrollo de competencias transversales o genéricas (*soft skills*) y 2) el establecimiento de una red de apoyo personal esencial para la inclusión social y laboral (Santos Rego et al., 2018).

Cabe apuntar que son muchas y variadas las actividades que comprende el aprendizaje no formal, siendo una de sus cualidades principales para su distinción de otras formas educativas la de planificación, organización y apoyo al aprendizaje (Consejo de la Unión Europea, 2012). Por su diversidad, la educación no formal comprende acciones que, por sus mismas características, contribuyen al desarrollo particular de competencias transversales condicionadas por la naturaleza de la intervención socioeducativa. Por ejemplo, la movilidad internacional contribuirá más al desarrollo de habilidades de idiomas, interculturales o de idiomas, mientras que las acciones de carácter comunitario como el voluntariado o la participación en asociaciones juveniles supondrán un mayor desarrollo de aquellas relacionadas con el trabajo en equipo (Santos Rego et al., 2018).

Teniendo en cuenta el potencial de la implicación de la juventud en acciones de educación no formal, el objetivo principal del trabajo es analizar las competencias transversales que desarrollan los y las jóvenes que se implican en los programas *Voluntariado Xuvenil* dirigido a promocionar acciones de voluntariado, *Galeuropa* destinado a la movilidad internacional e *Iniciativa Xove* de proyectos e iniciativas de emprendimiento social, liderados y gestionados por la Xunta de Galicia (España) en el marco de su política orientada a la juventud.

2. Metodología

La investigación parte de una metodología de carácter cuantitativo con datos extraídos a partir del cuestionario diseñado *ad hoc* dirigido a los y las participantes de los programas de educación no formal *Voluntariado Xuvenil*, *Galeuropa* e *Iniciativa Xove* al objeto de conocer la contribución de estas experiencias formativas a la mejora de su empleabilidad.

El estudio ha podido llevarse a efecto en el marco de un convenio de colaboración del Grupo de Investigación Esculca de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade de Santiago de Compostela con la Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado perteneciente a la Consellería de Política Social de la Xunta de Galicia (véase Santos Rego et al., 2018).

2.1. Participantes

Para atender al objetivo de la investigación, el estudio contó con una muestra total de 399 participantes. Son 136 hombres y 261 mujeres –las mujeres suponen el 65.1% de la muestra–. La mayoría se encuentra en la franja de edad de los 27-30 años (55.9%), aunque con diferencias por programa. Los y las participantes pertenecen a las convocatorias que van desde el inicio de los programas (2010 en *Iniciativa Xove*, 2011 en *Voluntariado Xuvenil* y 2013 en *Galeuropa*) hasta 2014. El perfil de implicación en cada programa, a razón de las características sociodemográficas de los y las jóvenes participantes y los requisitos de los programas, es específico y diferenciador (ver Tabla 1).

Tabla 1
*Características sociodemográficas de los participantes en el estudio
 educación no formal y empleabilidad de la juventud (%)*

	Galeuropa (n=192)	Iniciativa Xove (n=66)	Voluntariado Xuvenil (n=139)
Sexo/Género			
Hombres	37.5	48.5	23
Mujeres	62.5	51.5	77
Edad			
≤23 años	0.1	16.7	28.8
24-26 años	33.3	16.7	33.1
27-30 años	65.6	66.6	38.1
Nivel de estudios			
ESO (equivalente)	-	10.6	8.6
FP Grado Medio (equivalente)	1	6.1	10.8
FP Grado Superior (equivalente)	16.3	9.1	15.1
Bachillerato (equivalente)	-	9.1	8.6
Estudios universitarios	83.7	65.2	56.8

2.2 Instrumento

Centrándonos en el capital humano como dimensión de empleabilidad de la juventud, los datos del trabajo se centran en la *escala de autoevaluación de competencias transversales o genéricas*. Su objetivo es evaluar el grado en que los y participantes consideran que han desarrollado una serie de competencias que la literatura científica determina como fundamentales para la empleabilidad. Se trata de una escala de cuatro (4) opciones de respuesta (de total desacuerdo a total acuerdo) construida con base en estudios del ámbito nacional e internacional que las vinculan con un mayor desempeño sociolaboral. La escala fue sometida a análisis de fiabilidad y validez a través de un análisis factorial exploratorio y, luego, confirmatorio, ofreciendo índices de consistencia interna satisfactorios.

2.3 Procedimiento

Una vez asegurada la protección de datos personales por las instituciones del estudio, el cuestionario fue aplicado entre julio y septiembre de 2015 y se cumplimentó individualmente por los y las participantes de forma *online* a través de un enlace web dirigido a una plataforma virtual a través del que podían cubrirlo de forma fácil y sencilla.

3. Discusión y resultados

Los resultados del estudio avalan el desarrollo competencial de los y las participantes en los programas de educación no formal. Así, se muestran índices de autoevaluación de sus competencias genéricas elevados, con valores, en la mayoría de los casos superiores a 3 (ver Tabla 2).

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de la escala de competencias transversales para la empleabilidad según programa de educación no formal (16 ítems)

	Galeuropa		Iniciativa Xove		Voluntariado Xuvenil	
	M	DT	M	DT	M	DT
1. Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales	3.69	.584	3.38	.784	3.42	.589
2. Soy capaz de liderar grupos y motivar a otros/as para alcanzar metas comunes	3.16	.652	3.26	.829	3.12	.626
3. Soy consciente de mis capacidades y actitudes	3.42	.591	3.27	.755	3.34	.584
4. Me resulta fácil adoptar una decisión ante un problema	3.18	.585	3.09	.717	3.14	.528
5. Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones	3.30	.615	3.15	.662	3.22	.602
6. Siempre soy honesto/a conmigo mismo/a y con los demás	3.39	.637	3.21	.691	3.32	.626
7. Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás	3.08	.678	2.91	.717	2.94	.683
8. Soy capaz de exponer mis ideas y puntos de vista con seguridad	3.10	.702	3.17	.776	3.03	.742
9. Puedo comunicarme en una lengua extranjera	3.45	.691	2.86	.821	2.65	.815
10. Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...)	3.28	.625	3.26	.708	3.18	.528
11. Soy capaz de encontrar alternativas a los obstáculos y dificultades	3.26	.609	3.24	.703	3.22	.507
12. Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico	3.42	.608	3.17	.756	3.25	.553
13. Me siento cómodo/a en un ambiente internacional	3.55	.619	3.06	.742	2.92	.733
14. Me gusta trabajar en equipo	3.53	.645	3.30	.784	3.45	.628
15. Me relaciono fácilmente con otras personas	3.42	.710	3.33	.771	3.42	.636
16. Soy capaz de coordinar a un grupo de personas	3.07	.709	3.30	.784	3.16	.662

Nota. Se disponen los datos de medias y desviaciones típicas de los ítems de la escala validada. En negrita se señalan las 4 competencias más desarrolladas (Top-4) en cada programa de educación no formal.

De acuerdo con los datos de la Tabla 2, puede afirmarse que los programas han contribuido en el desarrollo de competencias transversales de los y las implicados, mejorando el *capital humano* de los y las implicados como dimensión de empleabilidad. No obstante, en el caso de las competencias con un mayor nivel de desarrollo (Top 4) pueden observarse claras diferencias según las características y objetivos del programa.

Por una parte, en el caso del programa *Galeuropa* de movilidad internacional, las competencias más desarrolladas (Top 4), se vinculan con la internacionalización, caso de la adaptación a otros ambientes culturales, la comunicación en lengua extranjera o el trabajo en un ambiente internacional. Por su parte, el programa *Iniciativa Xove* de emprendimiento social, dista del anterior por el alto desarrollo de competencias de carácter social: trabajo en equipo, relación con otras personas o coordinación de equipos. Por último, el programa de *Voluntariado Xuvenil* destinado a acciones comunitarias y voluntarias se caracteriza por participantes con un alto índice de valores vinculados al desarrollo personal, y cívico-social: autoconciencia de las capacidades propias, trabajo en equipo y relación con los iguales. No obstante, cabe apuntar que los tres programas coinciden en la adaptabilidad como una de las competencias más desarrolladas, una capacidad clave para el desempeño y actuación en el mercado de trabajo actual marcado por cambios rápidos y constantes (World Economic Forum, 2020).

En su conjunto, las competencias transversales (*soft skills*) más desarrolladas por los y las participantes en los programas de educación no formal coinciden con aquellas que solicitan los y las empleadores/as en la Industria 4.0. Entre ellas, es importante resaltar la capacidad de trabajo en equipo, de comunicación, liderazgo y coordinación de personas, trabajo en equipos internacionales o adaptabilidad, que han sido determinadas por estudios recientes como las más demandadas para desempeñar los puestos de trabajo en la próxima década (Blázquez et al., 2020; García-Álvarez et al., 2022; World Economic Forum, 2020). Así pues, los hallazgos del estudio reafirman las posibilidades de las experiencias formativas para complementar los aprendizajes de la juventud, contribuyendo a mejorar su empleabilidad (Santos Rego et al., 2018).

Conclusiones

Nos situamos ante un mercado de trabajo fragmentado y marcado por la incertidumbre, en el que las generaciones jóvenes se han convertido en uno de los colectivos más afectados. Así lo demuestran sus altas tasas de desempleo a nivel nacional y comunitario, dejando el reto de la empleabilidad de la juventud como una tarea pendiente por parte de la política.

Desde la esfera educativa, uno de los factores que con urgencia debe mejorarse es el fortalecimiento de competencias genéricas o transversales, que permitan a las generaciones jóvenes afrontar altas dosis de incertidumbre laboral, a la vez que darles voz para ser protagonistas y líderes de su trayectoria personal y profesional y, en definitiva, vital. Ahí, en el desafío del impulso de mayor desarrollo competencial de la juventud, cada vez es más necesario retomar un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, en el que todos los contextos de aprendizaje son necesarios para mejorar la inclusión sociolaboral de las generaciones jóvenes.

Entre ellos, el presente estudio ha demostrado que, desde la política de juventud, contextos de aprendizaje no formal como la movilidad, el voluntariado o el emprendimiento social, permiten seguir impulsando entre sus participantes las competencias necesarias para establecer relaciones con otros/as, al tiempo que ser capaces de afrontar un mercado de trabajo cada vez más incierto. En definitiva, la educación no formal puede tornarse una herramienta esencial en el crecimiento personal y profesional de las generaciones jóvenes.

Referencias

- Banco de España. (2017). *Informe sobre la crisis financiera y bancaria en España, 2008-2014*. Banco de España.
- Banco Mundial. (2022). *Desempleo, total (% de la población activa total) (estimación modelado OIT)*. <https://bit.ly/3Lg2Ayb>
- Becker, G. S. (1994). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. The University of Chicago Press.
- Bell, D. N. F., & Blanchflower, D. G. (2010). Youth Unemployment: Déjà Vu? *IZA Discussion Papers*, 5673, 1-30. <http://hdl.handle.net/10419/52025>

- Berry, C., & McDaniel, S. (2022). Post-crisis precarity: Understanding attitudes to work and industrial relations among young people in the UK. *Economic and Industrial Democracy*, 43(1), 322-343. <https://doi.org/10.1177/0143831X19894380>
- Blázquez, M. L., Masclans, R., & Canals, J. (2020). *Las competencias profesionales del futuro: un diagnóstico y un plan de acción para promover el empleo juvenil después de la COVID-19*. IESE Business School, University of Navarra.
- Buheji, M., Cunha, K., Beka, G., Mavric, B., de Souza, Y. L., Silva, S., Hanafi, M., & Yein, T. C. (2020). The Extent of COVID-19 Pandemic Socio-Economic Impact on Global Poverty. A Global Integrative Multidisciplinary Review. *American Journal of Economics*, 10(4), 213-224. <https://doi.org/10.5923/j.economics.20201004.02>
- Consejo de la Unión Europea. (2012). *Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*. <https://bit.ly/3Ugwt5F>
- European Antipoverty Network. (2021). *XI Informe: "El Estado de la Pobreza en España 2021". Avance de resultados*. <https://bit.ly/3BBVHE5>
- Eurostat. (2022). *Unemployment by sex and age – annual data*. <https://bit.ly/3Ub5sk4>
- García-Álvarez, J., Vázquez-Rodríguez, A., Quiroga-Carrillo, A., & Priegue, D. (2022). Transversal Competencies for Employability in University Graduates: A Systematic Review from the Employers' Perspective. *Education Sciences*, 12(3), 1-37. <https://doi.org/10.3390/educsci12030204>
- Inanc, H. (2020). *Breaking down the numbers: What does COVID-19 mean for youth unemployment?* <https://bit.ly/3Ub7ZdZ>
- Nuijten, M. P. J., Poell, R. F., & Alfes, K. (2017). Extracurricular activities of Dutch University students and their effect on employment opportunities as perceived by both students and organizations. *International Journal of Selection and Assessment*, 25(4), 360-370. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12190>
- Organización Internacional del Trabajo. (OIT). (2020). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2020. Resumen ejecutivo*. <https://bit.ly/3dbqBKK>
- Organización Internacional del Trabajo. (OIT). (2021). *Building Forward Fairer: Women's rights to work and at work at the core of the COVID-19 recovery*. <https://bit.ly/3QMRim8>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., & Vázquez-Rodríguez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Síntesis.
- Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76, 263-278. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0207-0>
- World Economic Forum. (2020). *The Futures of Job Report. 2020*. <https://bit.ly/3eWIC0B>



Ígor Mella-Núñez
Daniel Sáez-Gambín
Gabriela Míguez-Salina
Grupo de Investigación
ESCULCA / Rede RIES
Universidade de Santiago
de Compostela

La autoeficacia en el alumnado de educación superior

Palabras clave: educación superior; autoeficacia; aprendizaje universitario; rendimiento académico.

Introducción

La naturaleza del aprendizaje universitario, tanto en sus procesos como en los resultados esperados, se ha visto fuertemente transformada en las últimas décadas. En el caso de la universidad europea, ha sido la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la que ha auspiciado una renovación sin precedentes, a fin de ajustar los aprendizajes del alumnado a las exigencias de la denominada como sociedad del conocimiento (Santos Rego, 2016). Se propone, así, un nuevo modelo educativo, centrado en el estudiante, de quien se espera que desempeñe un papel activo y autónomo en el proceso formativo (Gargallo et al., 2011), y donde ya no solo importa la adquisición de conocimientos técnicos, sino que estos han de verse acompañados por aprendizajes de tipo social y profesional (Santos Rego et al., 2020).

Se trata de una nueva universidad, en la que la calidad en el aprendizaje de los estudiantes no se limita al dominio de los contenidos propios de las diferentes disciplinas y ámbitos de conocimiento, al amparo del tradicional paradigma pedagógico principalmente memorístico. En concreto, en la actualidad también interesan aquellos aprendizajes que puedan garantizar un mejor tránsito del alumnado desde el punto de vista personal, cívico-social y profesional. Es así como la dimensión social y los vínculos con el mundo del trabajo se sitúan como elementos de primer nivel en la formación universitaria, cuya convivencia y complementariedad ha de anteponerse frente a argumentos que defiendan su incompatibilidad (Escámez y Sanz, 2017).

Se instala así un modelo formativo donde el aprendizaje se centra en el alumnado y en su trabajo, que se basa en el desarrollo de competencias (Fernández March, 2006), lo que ha dado lugar a su vez a la reformulación del modo en que se comprende el rendimiento y el desempeño académico. Es decir, que el alumnado desarrolle una serie de competencias de interés en su ámbito de

conocimiento no depende únicamente de su capacidad para adquirir o memorizar contenidos, sino más bien de la habilidad para autorregular dicho aprendizaje y desempeñar un papel autónomo en su proceso de construcción (Gargallo, 2016; Gargallo et al., 2011).

Precisamente por ello, el sentimiento de autoeficacia se configura como un elemento clave en los procesos de aprendizaje, incidiendo directamente en el desempeño académico de los estudiantes. Así, el objetivo del presente trabajo es conocer el nivel de autoeficacia general y académica percibida por el alumnado universitario, y comprobar si esa autopercepción varía en función de diferentes variables: sexo, edad, área de conocimiento, curso (ciclo), la participación en algún programa de movilidad, o la participación en alguna actividad promovida desde la universidad que supusiese algún servicio a la comunidad.

Marco teórico

Como ya anunciamos con anterioridad, el aprendizaje universitario se ve dirigido por un enfoque basado en competencias, actuando estas como guía de los procesos formativos, pues en ellas se refleja cuáles son las pretensiones y objetivos de la universidad a nivel educativo. Merece la pena reparar en la diferenciación que el Proyecto Tuning hace entre resultados de aprendizaje y competencias, pues mientras entiende que los primeros se corresponden con lo que el alumnado debe conocer o comprender a corto plazo, defiende que las competencias van más allá al ser adquiridas por el estudiante durante todo el proceso de aprendizaje, siendo el fruto de la combinación de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades (González y Wagenaar, 2003).

Es así como se asume una concepción del aprendizaje mucho más dilatada, que mira a la capacidad del alumnado para analizar y resolver situaciones complejas en contextos variados (Tejada, 1999), y que no se limita al dominio de una disciplina concreta. Precisamente por ello, se transforma también el modo en que se comprende el desempeño académico; lo que se espera es que las diferentes actividades y metodologías de las que se hace uso en las aulas terminen por incidir logros académicos en el alumnado, pero sabiendo de la importancia que tienen variables mediadoras como la autoestima, la autoeficacia, el empoderamiento, la conducta prosocial, la motivación o el compromiso (Mella-Núñez et al., 2015; Santos Rego et al., 2016). Es decir, conviene tener en cuenta que son numerosos los factores que inciden en los resultados académicos, desde variables contextuales genéricas (como el nivel socioeconómico o educativo de las familias), hasta cualidades más individuales, tanto de tipo cognitivo como no cognitivo (caso de la motivación o la autoeficacia) (Alhadabi y Karpinski, 2020).

Dados los objetivos que nos proponemos para este trabajo, la variable que aquí más nos interesa es el sentimiento de autoeficacia del alumnado y, por tanto, su motivación con las tareas académicas. Así, y en directa relación con ambas realidades, conviene hacer alusión a los enfoques de aprendizaje, entendidos como “los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones que el estudiante tiene en una tarea académica, en cuanto que son influenciados por las características del individuo” (Gargallo et al., 2006, p. 45). El enfoque de aprendizaje, que puede ser superficial (parte de la motivación extrínseca y se basa en cumplir con los requisitos de evaluación por medio de la memorización) o profundo (motivación intrínseca del alumnado y buscando comprender los contenidos), se relaciona directamente con la autoeficacia y la motivación de los estudiantes, convirtiéndose en un claro predictor del rendimiento académico (Biggs, 2005; Gargallo et al., 2006).

Concretamente, el sentimiento de autoeficacia es una de las variables que ha demostrado tener mayor incidencia en el aprendizaje, influyendo así en el nivel de logro académico alcanzado. En palabras de Bandura (1995), podemos definirla como la creencia en las capacidades y la competencia de uno mismo para organizar y ejecutar las acciones que se dirigen a encarar situaciones de un modo prospectivo, y que determinan el modo en cómo las personas piensan y se motivan a sí mismas.

También Anderman (2010) la presenta como un poderoso predictor del aprendizaje, toda vez que los estudiantes que confían en sus habilidades para llegar a completar una tarea están realmente más predispuestos a hacerlo que aquellos alumnos con un sentimiento de eficacia más bajo. De ahí su directa relación con la motivación para afrontar las tareas académicas. Más concretamente, Pajares (1996) afirma que dichas creencias sobre la propia eficacia determinarán el esfuerzo que una persona destinará a una tarea, el tiempo que dedicará a afrontar obstáculos, así como lo resilientes que serán a la hora de enfrentarse a situaciones adversas.

Al respecto, no faltan investigaciones que den cuenta de las relaciones entre autoeficacia y rendimiento académico. Es el caso del trabajo de Gómez y Romero (2019), en el que se detectó que los estudiantes

universitarios con un mayor sentimiento de autoeficacia obtenían mejores cualificaciones, a la vez que hacían uso mayoritariamente de estrategias de aprendizaje profundo. También se detectaron correlaciones entre autoeficacia y autorregulación, siendo esta última también de gran importancia como predictora de un mejor desempeño académico, en tanto que alude a la capacidad del alumnado para trabajar y aprender proactivamente, y no solo como reacción a la enseñanza (Gargallo et al., 2016; Zimmerman, 2002).

Merece la pena reparar en la afirmación que hacen Barca-Lozano et al. (2012) en su estudio. Al identificar la directa relación entre mayor autoeficacia y mayor rendimiento, lo que concluyen los autores es que “las actividades de autoeficacia ejercen una función, en cuanto variables motivacionales, similar a un incentivo mediacional que incide directamente sobre el rendimiento académico e indirectamente sobre el aprendizaje” (p. 856). Es decir, el hecho de que los/as alumnos/as se sientan capaces de afrontar una tarea, es lo que facilita la motivación de logro y, consecuentemente, mejores aprendizajes.

Metodología

Participantes

En el estudio participaron 1616 estudiantes de la Universidade de Santiago de Compostela, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. De ellos, el 34.4% se encuentra en un rango de edad entre 17 y 20 años, y el 65.6% tiene más de 20 años. La mayoría son mujeres (73.5%), y estudian titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas y Artes y Humanidades (86.2%), con un 13.8% en estudios de Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura. Asimismo, el 48.1% se encuentra en los dos primeros cursos (primer ciclo). El 3% participa en algún programa de movilidad, y un 16% había participado anteriormente en programas universitarios de servicio a la comunidad.

Instrumento

El instrumento utilizado es el Cuestionario sobre Competencias Cívico-Sociales y Autoeficacia del Alumnado Universitario (CUCOCSA) (Santos Rego y Lorenzo, 2018), previamente validado (Mella, 2019). En concreto, se empleó la escala referida a la autoeficacia del alumnado, que se construyó tomando los ítems de dos escalas diseñadas y validadas previamente. La primera de ellas es la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996), si bien se ha eliminado un ítem tras la revisión de su adaptación a la población española (Sanjuán et al., 2000), lo que supuso la selección de 9 ítems. En segundo lugar, se incluyen los 10 ítems que componen la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas diseñada por Palenzuela (1983).

Por tanto, en un principio, la escala constaba de 19 ítems, de los que fue necesario eliminar 5 después de realizar el análisis factorial exploratorio, constituyéndose una versión final de 14 ítems (puntuaciones de 1 a 5), organizados en dos factores significativos que explican una varianza del 54.03%: autoeficacia general ($\alpha=.82$) y autoeficacia académica ($\alpha=.88$).

Procedimiento

El instrumento fue aplicado durante los cursos académicos 2016-2017 y 2017-2018. Con la finalidad de recopilar el mayor número posible de respuestas, se procedió a su pase presencial. El tiempo de respuesta se estimó entre 10-15 minutos. El estudio siguió las recomendaciones del Comité de Bioética de la Universidade de Santiago de Compostela, cumpliendo escrupulosamente con las estipulaciones de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Análisis de datos

El análisis de los datos se efectuó mediante pruebas de comparaciones de medias (t de Student) para cada uno de los dos factores, en función del perfil de los participantes. Para todos los test se calculó el tamaño del efecto utilizando la medida d de Cohen. Dicho coeficiente se interpretó de acuerdo con la clasificación de Cohen (1988): 0.2, pequeño; 0.5, medio; y 0.8, grande. El nivel de significación escogido fue $\alpha=0.05$, y todas las pruebas se realizaron con el software estadístico IBM-SPSS v24.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en autoeficacia académica (Tabla 1) y general (Tabla 2) por el alumnado, en función de las diferentes variables de agrupación antes propuestas.

Tabla 1. Autoeficacia académica

Autoeficacia Académica		N	Media (dt)	t	gl	Sig.	D Cohen
Sexo	Hombre	422	3.80(.662)	3.286	1590	<.001	.187
	Mujer	1170	3.68(.626)				
Edad	De 17 a 20 años	550	3.76(.611)	2.451	1593	.013	.129
	Más de 20 años	1045	3.68(.650)				
Área de conocimiento	Ciencias Salud y Técnicas	221	3.74(.622)	.834	1593	.404	.060
	CCSS y Artes y Humanidades	1374	3.70(.640)				
Ciclo	Primer ciclo	765	3.72(.636)	.627	1593	.531	.031
	Segundo ciclo	830	3.70 (.640)				
Programa de Movilidad	No	1544	3.71 (.634)	-7.747	1590	.455	.110
	Sí	48	3.78 (.743)				
Participación servicio	No	1340	3.68 (.641)	-3.804	1593	<.001	.260
	Sí	255	3.85 (.604)				

Tabla 2. Autoeficacia general

Autoeficacia General		N	Media (dt)	t	gl	Sig.	D Cohen
Sexo	Hombre	423	3.75 (.607)	3.706	1594	.001	.210
	Mujer	1173	3.63 (.563)				
Edad	De 17 a 20 años	545	3.63 (.576)	-1.748	1597	.081	0.92
	Más de 20 años	1054	3.68 (.578)				
Área de conocimiento	Ciencias Salud y Técnicas	220	3.69 (.508)	.724	320.320	.469	.047
	CCSS y Artes y Humanidades	1379	3.69 (.588)				
Ciclo	Primer ciclo	766	3.66 (.586)	-4.13	1597	.679	.021
	Segundo ciclo	833	3.67 (.570)				
Programa de movilidad	No	1544	3.66 (.576)	-2.971	1594	.003	.435
	Sí	48	3.91 (.594)				
Participación servicio	No	1341	3.65 (.581)	-1.802	1597	.072	.123
	Sí	258	3.72 (.559)				

En primer lugar, es oportuno destacar los niveles ciertamente elevados de autoeficacia manifestados por el alumnado ($M_{AutoeficaciaAcadémica}=3.71$, $M_{AutoeficaciaGeneral}=3.66$). No obstante, los análisis realizados nos permiten concluir la existencia de diferencias significativas ($p<0.05$) entre los estudiantes en función de las variables objeto de estudio. En concreto, destacan las siguientes:

- En cuanto al sexo, los hombres manifiestan niveles superiores en lo que respecta al sentimiento de autoeficacia, tanto general ($M_{Hombres}=3.75$, $M_{Mujeres}=3.63$; $p=.001$) como académica ($M_{Hombres}=3.80$, $M_{Mujeres}=3.68$; $p<.001$).
- Si bien no aparecen diferencias en función del ciclo que cursan, sí que existen con respecto a la edad. En concreto, los más jóvenes cuentan con mayores niveles de autoeficacia académica ($M_{17-20años}=3.76$, $M_{Más20años}=3.68$; $p=.013$).
- También difieren los estudiantes que participan en un programa de movilidad y aquellos que no lo hacen. En este sentido, las diferencias aparecen en cuanto a la autoeficacia general, a favor de los estudiantes implicados en este tipo de iniciativas ($M_{SiMovilidad}=3.91$, $M_{NoMovilidad}=3.66$; $p=.003$).
- Por último, los estudiantes que previamente habían participado en algún tipo de servicio a la comunidad promovido desde la universidad demuestran mejores resultados en autoeficacia académica ($M_{ServicioPrevio}=3.85$, $M_{SinServicioPrevio}=3.68$; $p<.001$).

Conclusiones

Ya para terminar, podemos concluir, en primer lugar, que el cambio de paradigma pedagógico en la educación superior trajo consigo una transformación del aprendizaje universitario, donde lo que importa es la autonomía y la predisposición del alumnado para trabajar y esforzarse en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias.

En este sentido, entre otros, interesan variables como la autoeficacia, un fuerte predictor del logro académico, en tanto que la confianza en las propias capacidades contribuye a que los estudiantes afronten con mayores garantías de éxito tanto las situaciones propias de la vida cotidiana, como aquellas de tipo académico.

Precisamente por ello, cada vez son más los estudios que se centran en medir el nivel de desarrollo de este tipo de variables mediadoras (como la autoeficacia, la motivación, el compromiso académico, etc.). Su utilidad reside en el cambio de paradigma del que anteriormente hablamos, pues el paso de un modelo centrado en el profesorado y la memorización de contenidos a otro centrado en el trabajo del alumnado, requiere estudios rigurosos que permitan conocer cuáles son aquellos factores que mayor incidencia tienen en el desempeño de los estudiantes.

Con este trabajo hemos podido constatar que, si bien los niveles de autoeficacia que manifiesta el alumnado universitario son elevados, no todos los estudiantes muestran tener el mismo desarrollo. En concreto, el sexo, la edad, la participación en un programa de movilidad o la participación previa en iniciativas universitarias de servicio comunitario dan lugar a diferencias en este sentido. Por el contrario, ni el área de conocimiento ni el ciclo tienen efecto alguno al respecto.

Referencias bibliográficas

- Alhadabi, A., y Karpinski, A. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Anderman, E. M. (2010). Reflections on Wittrock's generative model of learning: a motivation perspective. *Educational Psychologist*, 45(1), 55-60. <https://doi.org/10.1080/00461520903433620>

- Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la escala de autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. En Autor (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge University Press.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M., y Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156101>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge Academic
- Escámez, J., y Sanz, J. R. (2017). La misión actual de la universidad en la construcción ética de la ciudadanía. En M. A. Hernández (Ed.), *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural* (pp. 145-150). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Gargallo, B. (2016). Métodos centrados en el aprendizaje y aprendizaje autorregulado en la sociedad del conocimiento. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad* (pp. 115-136). Biblioteca nueva.
- Gargallo, B., Campos, C., y Almerich, G. (2016). Aprender a aprender en la universidad. Efectos de una materia instrumental sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. *Cultura y Educación*, 28(4), 771-810. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2016.1230293>
- Gargallo, B., Garfella, P. R., y Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45-61.
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. R., y Fernández March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios Sobre Educación*, 21, 9-40.
- Gómez, J., y Romero, A. (2019). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 95-107. <http://dx.doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.323>
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto.
- Mella, I. (2019). *Aprendizaje-servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. La evaluación de un programa* [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/20158>
- Mella, I., Santos Rego, M. A., y Malheiro, X. M. (2015). Aprendizaje-servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 12, 25-39. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.12.569>
- Pajares, J. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://dx.doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-215.
- Sanjuán, P., Pérez, A. M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- Santos Rego, M. A. (Ed.). (2016). *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la universidad*. Biblioteca nueva.

- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Mella, I. (2016). Aprendizaje-servicio y desempeño académico de los estudiantes universitarios. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento: aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 197-218). Biblioteca nueva.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (Eds.). (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2



Maria Del Carmen Gutiérrez Moar
mdelcarmen.gutierrez@usc.es

Maria Julia Diz López
mariajulia.diz@usc.es

David Facal Mayo
david.facal@usc.es

Facultad de Ciencias
de la Educación (1, 2)
y Facultad de Psicología (3)

Universidad de Santiago
de Compostela (USC)

(Dis)continuidades en la formación de l@s pedagog@s. Una experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) Intergeneracional

El proyecto de Aprendizaje-Servicio Intergeneracional: INTERDIGITALES se ha implementado en la Universidad de Santiago de Compostela, en su primera edición, durante el curso 2021-2022.

En el mismo han participado 8 personas mayores de 65 años, usuarias del Centro Sociocultural de Fontiñas, y estudiantado de los cursos 1º (N=10) y 4º (N=8), del Grado de Pedagogía (USC). Dicho proyecto ha permitido desarrollar competencias digitales en las personas mayores y realizar la formación del alumnado mediante una metodología innovadora.

Se ha formado a estudiantado de 2 materias y cursos diferentes, que ha trabajado de modo colaborativo. La *dis-continuidad* revierte así en *continuidad*, para fomentar la adquisición de competencias profesionales.

La evaluación del proyecto por el alumnado ha mostrado un elevado grado de satisfacción con la experiencia (media de 8,81 sobre 10), la adquisición de competencias comunicativas (8,88), el trabajo en equipo (9,06), el impacto del ApS en su aprendizaje (9,06), así como, para trabajar con personas de edades diferentes (9,50).

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje-Servicio (ApS), Intergeneracionalidad, Formación en Pedagogía, Competencias Profesionales.

Tema de la Comunicación: Discontinuidades en la formación.

Introducción

Nuestra comunicación presenta la descripción de una experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) en la formación de l@s pedagog@s de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) incorporando alumnado de 1º y de 4º del Grado de Pedagogía, sus docentes y miembros de la Organización No Gubernamental (ONG) de Voluntariado Acción Solidaria de Galicia (ASDEGAL), durante el curso

académico 2021-2022. Se diseñó e implementó el proyecto de ApS denominado «Actividades INTERgeneracionales para el Desarrollo de Competencias DIGITALES de los Adultos Mayores -INTERDIGITALES» en el Centro Sociocultural de Fontiñas (Santiago de Compostela) para un grupo de 8 personas mayores.

Esta comunicación sobre el proyecto ApS Intergeneracional INTERDIGITALES marra los resultados de la evaluación que nuestros futuros/as pedagogos/as realizaron a través de un cuestionario.

El Aprendizaje-Servicio (ApS) como metodología integradora en la formación de l@s pedagog@s

Dentro de la universidad el ApS supone una práctica innovadora e integradora que le imprime mayor calidad a la educación universitaria, favoreciendo la adquisición de competencias que se plantean en las materias de las titulaciones (Francisco y Moliner, 2010; Santos, Sotelo y Lorenzo, 2015) y que contribuyen a la empleabilidad del estudiantado (Gutiérrez y Moreno, 2018). Además, posibilita relacionar aprendizajes teórico-prácticos con realidades y experiencias concretas, logrando así la unificación de valores académicos y sociales, que propicie tanto un desarrollo personal como profesional (Martínez-Usarralde et al., 2019).

En relación con los aprendizajes que se adquieren en la formación inicial por y para el desarrollo profesional de los pedagogos y las pedagogas, cabe destacar, la consolidación de conocimientos adquiridos a través de los cuatro años de grado, es decir, interrelacionaron conocimientos que se han ido aprendiendo en diferentes asignaturas (Alonso Sáez et al., 2013) partiendo de un marco teórico para el avance hacia una praxis socioeducativa comprometida con la capacidad que tienen las personas para cambiar el entorno produciendo mejoras a través de la realización de tareas de forma adecuada. Por esta razón, según Santos, Lorenzo y Mella (2020), el ApS se consolida metodológicamente en el ámbito de la educación con la introducción de la cultura de la responsabilidad social y el compromiso cívico en la universidad. En definitiva, los especialistas en el ApS mantienen que el estudiantado ejecuta un aprendizaje autónomo, integral, interdisciplinar y colaborativo, asociado a los contextos donde podrá desarrollar su futura labor profesional. En nuestro caso, estudiantado del Grado de Pedagogía.

El proyecto de Aprendizaje-Servicio Intergeneracional: INTERDIGITALES de la Universidad de Santiago de Compostela y resultados del estudiantado

INTERDIGITALES es un proyecto perteneciente a la *VI Convocatoria de proyectos de Innovación Educativa en Aprendizaje-Servicio (ApS) de la Universidad de Santiago de Compostela (USC)* en la modalidad A: Proyectos emergentes.

Constituye un proyecto de ApS entre la USC -Facultad de Ciencias de la Educación y Facultad de Psicología- y la Organización No Gubernamental (ONG) de Voluntariado Acción Solidaria de Galicia (AS-DEGAL), durante el curso académico 2021-2022.

Entre marzo y mayo de 2022, los lunes de 18h a 20h, se implementó en el Centro Sociocultural del Barrio de Fontiñas (Santiago de Compostela). El equipo de la USC estaba formado por alumnado y profesorado del Grado de Pedagogía. Por parte del profesorado hemos participado, el profesor David Facal Mayo, coordinador del Proyecto, y docente de 1º Curso para la materia *G3081108 Psicología del Desarrollo* como formación básica a desarrollar en el 2º semestre con 6 créditos ECTS y las profesoras María Julia Diz López y Mª del Carmen Gutiérrez Moar, docentes de 4º Curso en la materia *G3081452 Educación a lo Largo da Vida* como formación Optativa del 2º semestre con 4,5 créditos ECTS. Entre el estudiantado de la USC contamos con 16 participantes: 10 estudiantes de primer curso (6 chicas y 4 chicos) y 6 estudiantes de cuarto curso de Pedagogía (6 chicas). Su intervención implicaba realizar algunas (1º curso) o todas (4º curso) las sesiones interactivas de las materias en el Proyecto INTERDIGITALES.

Además, contamos con dos miembros de ASDEGAL: una estudiante de la USC, Soraya Villar Pardo, que es voluntaria en la misma, y una representante de la entidad, Teresa Berbel Romero, que se encargaron de la organización y gestiones con el Centro Sociocultural del Barrio de Fontiñas, así como, de lanzar la campaña formativa y de captación para personas mayores de 65 años. Como consecuencia, se conformó un grupo de 8 personas (7 mujeres y 1 hombre).

La participación en el proyecto de ApS se justifica por la contribución del Proyecto de ApS INTERDIGITALES a la adquisición de competencias de las materias participantes. Para la materia G3081108 Psicología del Desarrollo de 1º de Pedagogía, conocimiento teórico-práctico en relación al Tema 6 del programa, titulado *Desarrollo psicológico en la vejez* donde adquirirá, respecto al trabajo con el grupo de edad y población de las personas mayores, las siguientes competencias del título de Grado en Pedagogía: CG1 Conocer y comprender los fundamentos académicos y científicos en los que se sustenta su campo formativo y profesional; CG3 Conocer, comprender y analizar de modo integral situaciones educativas en diferentes contextos; CG5 Promover e desarrollar acciones de asesoramiento educativo con diferentes personas y/o grupos mediante la utilización de medios y recursos adecuados y CE 5.1 Asesoramiento a personas y/o grupos en los procesos educativos y formativos. Así mismo, respecto a las competencias transversales, se trabajarán: competencias comunicativas (CT1), Trabajo en grupo (CT2) y Actitud autocrítica (CT3) sobre el trabajo con personas adultas y mayores.

Para la materia G3081452 *Educación a lo Largo da Vida* de 4º curso las competencias del título de Grado en Pedagogía son: una de carácter General, una Específica y una Transversal. Promover y desarrollar acciones de asesoramiento educativo con diferentes personas y/o grupos mediante la utilización de medios y recursos adecuados (CG5); establecer que la Pedagogía Gerontológica es un conocimiento especializado y específico del saber científico de la Ciencia da Educación que, por evolución del conocimiento de la educación, responde a las necesidades educativas de las personas mayores (CE4); y, relacionarse con otras personas y grupos, con especial énfasis en el trabajo en equipo y en la colaboración con otros profesionales (CT2).

El carácter innovador de la experiencia ApS INTERDIGITALES viene motivada por garantizar una práctica intergeneracional en la formación del estudiantado del Grado de Pedagogía de la USC y para las personas mayores usuarias del Centro Sociocultural del Barrio de Fontiñas (Santiago de Compostela). Así mismo, el alumnado pudo coordinarse y crear un equipo, a pesar de tener distintos niveles de conocimiento (1º y 4º curso) pedagógico y psicológico, se generó un espacio de relación personal y profesional con el colectivo de las personas mayores, y por último, se establecieron acciones técnico-profesionales compartidas entre las Facultad de CC. de la Educación y de Psicología en ámbito de la intervención con personas mayores (Facal, Gutiérrez y Diz, 2022).

La evaluación del alumnado participante en el Proyecto INTERDIGITALES se ejecutó del modo siguiente: para el de 1º la participación ApS supuso la convalidación de la entrega del informe de la Sesión interactiva 5 de la materia, puesto que tuvieron que elaborar un informe y una presentación, con una adecuada justificación técnica del proyecto para las personas mayores. Esta actividad fue presentada al resto del grupo clase de 1º que no ha participado en la experiencia (la experiencia fue voluntaria y limitada a un reducido número de alumnas/os). A esa presentación en el aula de primero fueron invitadas las docentes y las alumnas de 4º. Por su parte, el alumnado de 4º entregó un portafolios en el que se fundamentaba la metodología ApS en la institución y en la titulación de Pedagogía junto al diseño y desarrollo de las actividades programadas (ficha y tutorial) y su contextualización. Todas las actividades fueron diseñadas e implementadas por el alumnado con el apoyo del profesorado.

Los resultados de dicha evaluación remiten a que el proyecto ha supuesto una oportunidad formativa para las y los estudiantes participantes de gran éxito educativo. Ver Tabla 1.

El alumnado de 4º que participó en el proyecto de ApS obtuvo en la materia Educación a lo Largo de la Vida una nota media de 9,78 (D.T. 0,25). Por su parte, el alumnado de 1º que participó en el proyecto obtuvo en la materia Psicología del Desarrollo una nota media de 8,56 (D.T. 0,75).

Tabla 1
Datos descriptivos de las cualificaciones obtenidas por el alumnado participante en el proyecto INTERDIGITALES. Curso 2021-2022

Estadísticos descriptivos						
	N	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desv. Desviación
Notas_cuarto	6	9,30	10,00	58,70	9,7833	,24833
Notas_primero	10	7,00	9,50	85,60	8,5600	,75454
N válido (por lista)	5					

Así mismo, el proyecto se sometió a la evaluación del estudiantado. Con este fin, se elaboró un sencillo cuestionario de valoración, con una escala tipo Likert 1-10 (1 no estoy nada de acuerdo y 10 estoy totalmente de acuerdo), que nos ha permitido recabar información sobre las siguientes dimensiones: satisfacción con la experiencia, adquisición de competencias técnico-profesionales y actitudes hacia acciones intergeneracionales. Se compone de 17 ítems y una pregunta abierta relativa a cómo ha sido su experiencia de ApS (Ver Anexos).

El cuestionario fue cumplimentado por la totalidad del alumnado (N=16). El cálculo de medias nos ha permitido saber que el proyecto ha sido valorado muy positivamente, destacando el elevado grado de satisfacción con la experiencia (que alcanza una puntuación media de 8,81 sobre 10). Con respecto a la adquisición de competencias, adquieren mayores puntuaciones las comunicativas (8,88), el trabajo en equipo (9,06), el impacto del ApS en su aprendizaje (9,06), así como, para trabajar con personas de edades diferentes (9,50). Ver Tabla 2

Tabla 2

Valoración del taller INTERDIGITALES por el estudiantado universitario

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Estoy satisfecho/a con la participación en el taller.	16	7,00	10,00	8,8125	,98107
Recomendaría participación	16	8,00	10,00	9,5625	,72744
Ha mejorado mi capacidad para identificar necesidades y desafíos a abordar	16	7,00	10,00	8,6250	1,08781
Me ha permitido desarrollar nuevas ideas y mejorar mi creatividad	16	6,00	10,00	8,5000	1,36626
Me ha ayudado a valorar mis ideas e identificar formas de aprovecharlas	16	5,00	10,00	7,9375	1,65202
Me ha ayudado a valorar las consecuencias de mis ideas y a actuar responsablemente	16	6,00	10,00	8,4375	1,15289
Me ha ayudado a creer en mi mismo/a y a motivarme para seguir formándome	16	6,00	10,00	8,5000	1,41421
Me ha animado a ser paciente para seguir tratando de lograr mis objetivos	16	6,00	10,00	8,9375	1,28938
Me ha ayudado a darme cuenta de qué recursos son necesarios y cómo gestionarlos	16	5,00	10,00	8,3750	1,50000
Ha aumentado mi capacidad de comunicación con los demás	16	6,00	10,00	8,8750	1,36015
Me ha animado a aceptar desafíos y perseguir mis metas.	16	6,00	10,00	8,7500	1,39044
Me ha ayudado a establecer metas, definir prioridades y crear planes de acción	16	6,00	10,00	8,4375	1,31498
Me ha ayudado a manejar mejor en la ambigüedad o con información parcial	16	7,00	10,00	8,4375	1,03078
Ha mejorado mi capacidad de trabajar en equipo y cooperar con otr@s	16	6,00	10,00	9,0625	1,23659
Me ha mostrado la importancia de la práctica en el aprendizaje	16	6,00	10,00	8,8750	1,25831
Ha mejorado mi capacidad para trabajar con personas de distintas generaciones y edades	16	8,00	10,00	9,5000	,63246
Ha aumentado el interés por la educación/aprendizaje a lo largo de toda la vida y la Pedagogía Gerontológica	16	3,00	10,00	8,1875	2,13600
N válido (por lista)	16				

El análisis de las respuestas a la pregunta abierta nos ha permitido conocer la valoración general del estudiantado, y confirma lo reflejado por los datos cuantitativos. Así destacan las siguientes afirmaciones:

- Ha sido una gran experiencia que recomendaría al 100% y que repetiría sin dudarlo. Me ha sorprendido gratamente como se ha ido desarrollando, pues no me esperaba que me lo fuese a pasar tan bien. He aprendido mucho de mis compañeros/as y sobre todo de los mayores. Además, cambiaron por completo los "estereotipos" que tenía hacia la tercera edad.
- Ha sido una muy buena manera de aprender sobre la educación y las personas mayores, de concienciar por así decirlo que las personas mayores pueden ir a clase, aprender y que no solamente están en casa o preocupados por sus nietos y nietas.
- Foi unha gran experiencia que me vai a acompañar ao longo do meu aprendizaxe e ao longo da miña experiencia e posta en práctica pedagóxica.
- Foi unha experiencia moi positiva tanto para os adultos maiores como para todo o alumnado, considero que todos aprendimos algo dos demais e que estes proxectos axudan a fomentar as relación entre distintas xeracións de forma positiva.
- El mayor aprendizaje que pude sacar de participar en este proyecto fue sobre todo a un nivel personal rompiendo estereotipos y prejuicios que tenía sobre las capacidades digitales de las personas mayores. Sin duda me abrió la mente en este sentido.
- Muy enriquecedora experiencia. Como crítica constructiva, intentaría balancear la relación mayores/jóvenes.

Conclusiones

Las ideas clave que el estudiantado del Grado de Pedagogía de la USC muestra son ser conscientes de: (1) Identificar y experimentar la relevancia de crear un equipo (alumnado de 1º y 4º, profesorado y miembros de ASDEGAL) que trabajaba ejerciendo un liderazgo de gestión colaborativa y coordinación de recursos en horizontal, un espacio con clima positivo y tranquilo para facilitar tanto, un desarrollo personal como profesional basado en la acción y la participación (Gutiérrez y Diz, 2021).

(2) Ser capaces de crear contenidos y materiales sobre TIC para trabajar con el colectivo de los adultos mayores.

(3) Generar procesos de enseñanza-aprendizaje intergeneracionales y bidireccionales entre los y las participantes.

(4) Destacar el acompañamiento del profesorado, tanto en las sesiones como durante toda la semana para prepararlas y elaborar los materiales y recursos, así como en las reuniones formativas organizadas a través de Microsoft Teams. Todo, ayudó a que el alumnado se sintiera mucho más a gusto en el proceso. Sin embargo, en ningún momento se olvidaron la importancia de su autonomía y responsabilidad para con el proyecto y la gestión de las actividades, convirtiéndolos en protagonistas reales de su proceso de aprendizaje.

(5) Querer animar a que este Proyecto ApS se realice en nuevas ediciones.

Referencias Bibliográficas

Alonso Sáez, I.; Arandia Loroño, M.; Martínez Domínguez, I.; Martínez Domínguez, B. y Gezuraga Amundarain, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 195-216. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art10.pdf>

Facal, D.; Gutiérrez, M^a C. y Diz, M^a J. (2022). Diseño de actividades intergeneracionales para el desarrollo de competencias digitales. Comunicación en formato póster presentada al 62 Congreso de la Sociedad Española de Geriátría y Gerontología y el 23 Congreso de la Sociedad Madrileña de Geriátría y Gerontología, celebrado en Madrid del 22 al 24 de Junio de 2022.

- Francisco, A., y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 13(4), 69-77. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570006.pdf>
- Gutiérrez, M^a C. y Diz, M^a J. (2021). Democracia, Aprendizaje-Servicio (ApS) e Inclusión. Comunicación presentada al XV Congreso Internacional de Teoría de la Educación. "Democracia y tradición en la teoría y práctica educativa del siglo XXI" (CITE 2020+1) celebrado en Madrid, 15-17 de noviembre de 2021 [En prensa].
- Gutiérrez, M. y Moreno, P. (2018). El aprendizaje servicio como metodología para la formación integral de los estudiantes universitarios. *Edetania*, 53, 185-202. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6581958.pdf>
- Martínez-Usarralde, M. J.; Gil-Salom, D. y Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 149-172. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-149.pdf>
- Santos, M. A. Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (Eds.) (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. SPIC-USC.
- Santos, M. A. Lorenzo, M. y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.



Maria Del Carmen

Gutiérrez Moar¹

mdelcarmen.gutierrez@usc.es

David Facal Mayo²

david.facal@usc.es

Maria Julia Diz López³

mariajulia.diz@usc.es

Facultad de Ciencias

de la Educación ^(1, 3)

y Facultad de Psicología ⁽²⁾

Universidad de Santiago

de Compostela (USC)

Continuidades en la Formación Senior. Una experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) Intergeneracional

Resumen

El proyecto de ApS «Actividades INTERgeneracionales para el Desarrollo de Competencias DIGITALES de los Adultos Mayores -INTERDIGITALES» se ha implementado entre los meses de marzo y mayo de 2022 en el Centro Sociocultural de Fontiñas (Santiago de Compostela), participando personas mayores de 65 años, usuarias del centro, alumnado de 1º y de 4º del Grado de Pedagogía de la USC, y el y las docentes responsables de las materias.

Los **objetivos** que orientaron la experiencia fueron:

- 1) Promover las competencias digitales en las personas mayores.
- 2) Contribuir al enriquecimiento del tejido social del barrio.
- 3) Potenciar una perspectiva del ciclo vital que sirva para entender y despatologizar los cambios a lo largo de la adultez y de la vejez.

El desarrollo del mismo ha confirmado que el ApS constituye una metodología de intervención educativa adecuada desde la intergeneracionalidad, como se aprecia en sus resultados: elevada satisfacción de las personas mayores participantes (media de 9,13 sobre 10), mejores actitudes hacia la tecnología (más curiosidad 9,12; más confianza 9,00), mayor conocimiento (rango de 9,12 en servicios de música y vídeo a 8,75 en recursos de ocio y tiempo libre), y mejores competencias para trabajar con personas de diferentes edades (9,50).

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje-Servicio (ApS), Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Intergeneracionalidad, Formación Senior.

Tema de la Comunicación: Discontinuidades en la formación.

Introducción

El cuerpo de esta aportación está centrado en la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS) y en la descripción de una experiencia titulada: «Actividades INTERgeneracionales para el Desarrollo de Competencias DIGITALES De los Adultos Mayores -INTERDIGITALES» que se diseñó y ejecutó durante el curso académico 2021-2022 entre la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y la ONG ASDEGAL en el Centro Sociocultural del Barrio de Fontiñas.

Más específicamente, en las aportaciones de evaluación del proyecto que realizaron las de 8 personas mayores que fueron destinatarias de este. No obstante, antes realizaremos algunas puntualizaciones referentes a la metodología del ApS.

El Aprendizaje-Servicio (ApS) como metodología intergeneracional en las áreas de la Pedagogía y Psicología Gerontológica

Desde las ciencias sociales y jurídicas (Pedagogía), así como, desde las sanitarias (Psicología), defendemos que en el área Gerontológica del saber partamos de un concepto de envejecimiento y vejez asociado al ciclo vital del ser humano.

Así para Alvarado y Salazar (2014) este envejecimiento está presente desde la concepción hasta la muerte y a pesar de ser un fenómeno natural, es difícil aceptarlo como innato a todo ser. Sin embargo, envejecer no debe ser considerado como algo negativo, pues es algo universal, natural, inevitable e intrínseco de cada uno/a. Es un fenómeno altamente variable, influido por factores genéticos; y sociohistórico, cargado de afectos, emociones y sentimientos, en el que median la cultura y las relaciones sociales.

Del mismo modo ante la conceptualización de la vejez debemos dejar constancia de distintos puntos de vista: orgánico-biológico, psicológico, funcional, laboral, demográfico o poblacional y social (Gutiérrez, 2010).

Desde esta perspectiva los Proyectos de ApS son una herramienta valiosa para crear y transformar las relaciones intergeneracionales desde el aprendizaje y el compromiso social. Se deben reconocer como una forma que prepara para la innovación en el área Gerontológica (Facal et al 2021).

Los Proyectos de ApS intergeneracionales se definen como “an innovative method of teaching and learning that integrates community service activities focusing on the interactions of older adults and younger generations into academic curricula” (Liu, Chang y Chao, 2015, p. 3)¹.

¿Qué queremos conseguir con un proyecto ApS intergeneracional?

- 1) Acercar dos generaciones en el ámbito sociocomunitario y proyectar una imagen positiva de las personas mayores alejada de mitos y estereotipos (no edadistas).
- 2) Generar espacios de convivencia y relaciones intergeneracionales que fomenten un espacio para aprender a envejecer entre los jóvenes y un envejecimiento activo de los participantes senior sin olvidar favorecer una mayor cohesión social (Solidaridad Intergeneracional) desde la implantación de un proceso de enseñanza-aprendizaje bidireccional.
- 3) Implicar a los jóvenes en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que devuelva a la comunidad social de referencia los conocimientos adquiridos en su proceso de formación inicial como Pedagogos/as, Diseñando e implantando un taller centrado en el desarrollo de competencias digitales para los y las adultos mayores.

El proyecto ApS «Actividades INTERgeneracionales para el Desarrollo de Competencias DIGITALES De los Adultos Mayores -INTERDIGITALES» y sus resultados

INTERDIGITALES es un proyecto perteneciente a la VI Convocatoria de proyectos de Innovación Educativa en Aprendizaje-Servicio (ApS) de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) en la modalidad A: Proyectos emergentes.

¹ Un método innovador de enseñanza-aprendizaje que integra actividades de servicio comunitario centrándose en las interacciones de los adultos mayores y las generaciones de los más jóvenes que se forman en los planes de estudios académicos (Liu, Chang y Chao, 2015, p. 3).

La experiencia describe un proyecto de ApS entre la USC -Facultad de Ciencias de la Educación y Facultad de Psicología- y la Organización No Gubernamental (ONG) de Voluntariado Acción Solidaria de Galicia (ASDEGAL)² durante el curso académico 2021-2022.

Entre marzo y mayo de 2022 los lunes de 18h a 20h se pone en marcha el Proyecto INTERDIGITALES en el Centro Sociocultural del Barrio de Fontiñas (Santiago de Compostela). El equipo de la USC estaba formado por: Alumnado y profesorado del Grado de Pedagogía. El profesor David Facal Mayo, coordinador del Proyecto, y docente de 1º Curso para la materia G3081108 *Psicología del Desarrollo* como formación básica a desarrollar en el 2º semestre con 6 créditos ECTS³ y las profesoras María Julia Diz López y Mª del Carmen Gutiérrez Moar docentes de 4º Curso en la materia G3081452 *Educación a lo Largo da Vida* como formación Optativa del 2º semestre con 4,5 créditos ECTS. Entre el estudiantado de la USC participante (16 miembros) contamos con 10 estudiantes de primer curso (6 chicas y 4 chicos) y 6 estudiantes de cuarto curso de Pedagogía (6 chicas). Colaboraron también, por parte de ASDEGAL: una estudiante de la USC, Soraya Villar Pardo, que es voluntaria, junto a una representante de la entidad, Teresa Berbel Romero (vicepresidenta), que se encargaron de la organización y gestión realizada con el Centro Sociocultural del Barrio de Fontiñas, así como de lanzar la campaña formativa para personas mayores de 65 años y su reclutamiento. Se conformó un grupo de 8 personas (7 mujeres y 1 hombre).

Los **objetivos** que se proponen en el Proyecto INTERDIGITALES son:

- 1) Promover las competencias digitales en las personas mayores.
- 2) Contribuir al enriquecimiento del tejido social del barrio.
- 3) Potenciar una perspectiva del ciclo vital que sirva para entender y despatologizar los cambios a lo largo de la adultez y de la vejez.

Las **fases** que siguió el Proyecto INTERDIGITALES fueron las siguientes:

- a) Diseño inicial del Taller entre los docentes de la USC y ASDEGAL, creación del póster y el logo.
- b) Presentación del Proyecto INTERDIGITALES en las aulas de primero y cuarto para que el estudiantado solicitase su participación en el mismo ya que no todo el alumnado matriculado podía participar.
- c) Selección e implicación de los participantes mayores, en colaboración con la ONG ASDEGAL y el Centro Sociocultural del Barrio de Fontiñas así como la selección e implicación del alumnado de las materias *Psicología del Desarrollo* (1º) y *Educación a lo Largo de la Vida* (4º) del Grado en Pedagogía de la USC. En primero hubo que hacer una selección de candidatos y en cuarto no, porque no se cubrieron las plazas ofertadas.
- d) Diseño de sesiones en talleres colaborativos semanales, a través del trabajo en grupos pequeños intergeneracionales (2-4 alumnos de 1º, 2-3 alumnos de 4º y 2-3 personas mayores, así como el equipo docente de las materias y la voluntaria de ASDEGAL). Taller de cierre del Proyecto INTERDIGITALES sobre fotografía y vídeo con elaboración de vídeos entre los participantes.
- e) Seguimiento del desarrollo de los talleres a través de sesiones semanales de evaluación y mejora (de 19:30 a 20h en el Centro Sociocultural) y seguimiento semanal de la preparación de las sesiones a través de un grupo de WhatsApp y del correo electrónico institucional de la USC.
- f) Creación de acciones formativas específicas y online (Microsoft Teams) sobre el proceso de envejecimiento y el aprendizaje en la vejez, ApS, innovación social y relaciones intergeneracionales con especialista destacados/as.

² Web de la Organización No Gubernamental (ONG) de Voluntariado Acción Solidaria de Galicia (ASDEGAL) <https://www.asdegal.org/>

³ European Credit Transfer and Acumulativo System (ECTS) que se traduce por Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos

Se configuraron 8 **sesiones** que detallamos a continuación:

- Sesión 1. Presentación de tod@s l@s participantes (Alumnado, profesorado, miembros de ASDEGAL y personas mayores) a través de un juego de presentación, del Proyecto de ApS y la recogida preferencias e intereses de las personas mayores para desarrollar en las sesiones siguientes.
- Sesión 2. Servicios de noticias: Google Noticias (News), BBC Mundo, Flipboard y Periódicos Españoles.
- Sesión 3. Servicios de mensajería: WhatsApp (modificar perfil, ver estados, crear grupos, enviar contactos y ubicación, videollamadas, stickers, etc.).
- Sesión 4. Servicios de teleconferencia: Descargar y usar Zoom (Chat, funciones, videollamada individual, creación de una reunión, etc.).
- Sesión 5. Música y vídeos: YouTube, Spotify y Shazam.
- Sesión 6. Administración electrónica I (Hacienda). Agencia Tributaria: Pedir cita previa, Modelos de formularios, navegación libre y descarga, obtención de la Cl@ve identificativa. Creamos un Kahoot⁴ con preguntas básicas relacionadas con la temática trabajada de HACIENDO CON HACIENDA. Y Ocio I (Entradas): Conocemos la Agenda Cultural de Santiago de Compostela (SDC), la empresa Cinesa⁵ y Ticketmaster⁶. Y a partir de ellas enseñamos cómo comprar entradas para disfrutar del ocio y tiempo libre.
- Sesión 7. Administración electrónica II (Salud). Presentación y manejo de la aplicación del Sergas⁷ Móvil (e-salud y clave 365) y Ocio II (Viajes): Como viajar en autobús (MONBUS⁸), Tren (RENFE⁹) y avión (RYANAIR¹⁰), comprar billetes y la Actividad: EL ILUMIVIAJE para crear itinerarios de viaje con una presentación interactiva donde gestionan el billete (avión, bus o tren), en qué fechas realizarán el viaje, lugares turísticos, habrá que buscar tres espacios de interés por consenso del equipo y gastronomía, elegir en qué lugar y qué van a comer.
- Sesión 8. Taller de cierre sobre recursos de fotografía y vídeo con Xaime Fandiño Alonso (Fandi)¹¹ especialista en comunicación audiovisual y Publicidad así como en realización y producción audiovisual. Creación de un vídeo intergeneracional por equipos entorno a la pregunta ¿Cómo ligabais/ligáis?, cumplimentación del cuestionario de los participantes. Y fiesta de despedida.

Se crearon fichas didácticas de cada una de las actividades diseñadas en las sesiones del taller, y tutoriales donde paso a paso aprendían a emplear los contenidos de las sesiones. A través de los grupos intergeneracionales implementaron en sus teléfonos y tabletas las tareas requeridas para cada sesión temática (búsquedas, juegos (Ilumicaja y bingo musical. Ilumivlaje), Kahoot, etc).

Por lo que se refiere a la evaluación del proyecto por parte de las 8 personas mayores, se diseñó un cuestionario de valoración que ha sido cumplimentado en la última sesión. Consta de 10 ítems que se valoran a modo de escala tipo Likert (1-10, valor 1: no estoy nada de acuerdo y valor 10: estoy totalmente de

⁴ Plataforma gratuita que permite la creación de cuestionarios de evaluación. Kahoot es una herramienta digital muy útil y motivadora para usar en clase para aprender o reforzar el aprendizaje y donde todos y todas las participantes se vuelven concursantes.

⁵ Empresa líder en exhibición cinematográfica en España.

⁶ Compañía de ventas y distribución de entradas.

⁷ Servicio Gallego de Salud (SERGAS).

⁸ Compañía española dedicada mayoritariamente al transporte de viajeros por carretera, que presta servicios de transporte regular, servicios discrecionales a través del alquiler de autobuses y coches de alta gama con conductor, renting de vehículos a corto y largo plazo, etc.

⁹ Principal empresa de transporte ferroviario de pasajeros y mercancías de España.

¹⁰ Aerolínea irlandesa de bajo costo con sede social en Dublín, Irlanda.

¹¹ <https://es.linkedin.com/in/xaime-fandi%C3%B1o-37621211>

acuerdo), estructurado en torno a 3 dimensiones: satisfacción con la participación en el taller, adquisición de conocimientos y actitudes intergeneracionales. Se añade una pregunta abierta que permite valorar la experiencia de ApS de modo global. (Ver Anexos).

Todas las personas participantes (N=8) han cubierto el cuestionario. Se ha realizado un análisis descriptivo de los datos con cálculo de medias y desviaciones típicas que recogemos en la Tabla 1.

Tabla 1.
Valoración del proyecto INTERDIGITALES por parte de las personas mayores participantes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Satisfacción con la participación	8	6,00	10,00	9,1250	1,45774
Recomendaría participación	8	8,00	10,00	9,3750	,91613
Curiosidad hacia las TICs	8	7,00	10,00	9,1250	1,35620
Mayor confianza en el manejo del móvil	8	7,00	10,00	9,0000	1,30931
Más conocimiento sobre servicios de noticias	8	7,00	10,00	8,8750	1,35620
Más conocimientos sobre sistemas de comunicación	8	7,00	10,00	9,0000	1,41421
Más conocimientos sobre servicios de vídeo y música	8	7,00	10,00	9,1250	1,35620
Más conocimientos sobre administración electrónica	8	5,00	10,00	8,8750	2,10017
Más conocimiento sobre recursos online de ocio y tiempo libre	8	6,00	10,00	8,7500	1,58114
Media de conocimientos sobre TICs	8	6,40	10,00	8,9250	1,51540
Capacidad para trabajar con personas de distintas edades	8	8,00	10,00	9,5000	,92582
N válido (por lista)	8				

A la luz de los resultados, podemos confirmar que la metodología ApS constituye una herramienta de intervención educativa adecuada para la intergeneracionalidad. Si bien las valoraciones de las diferentes dimensiones analizadas alcanzan promedios elevados, debemos destacar que se ha revelado una destacada satisfacción de las personas mayores participantes (media de 9,13 sobre 10), también enfatizan unas mejores actitudes hacia la tecnología (con más curiosidad 9,12 y más confianza 9,00), mayor conocimiento (rango de 9,12 en servicios de música y vídeo a 8,75 en recursos de ocio y tiempo libre), y mejores competencias para trabajar con personas de diferentes edades (9,50).

Con respecto a la pregunta abierta sobre lo que se quería aportar sobre la experiencia, los comentarios van en la misma línea:

- “Fue muy agradable y ameno”.
- “Muy buena”.
- “Me gustó compartir con gente más joven. Mi problema con las nuevas tecnologías es la falta de confianza y el temor por exponer los datos. Muy amables todos”.
- “Muy positivo. Los futuros pedagogos encantadores”.
- “Lo pasé muy bien. He aumentado mi capacidad para trabajar en los distintos apartados. Muchas gracias a los profesores y a los alumnos”.

Conclusiones

La metodología ApS favorece la colaboración intermaterias (Gutiérrez; Rodríguez y Diz, 2022) y las acciones intergeneracionales para entender el envejecimiento y la vejez desde la perspectiva del ciclo vital. En esta dirección, se reconocen como conceptos multidimensionales y multidireccionales a lo largo de la vida.

Enseñar y aprender ejerciendo un servicio en equipos intergeneracionales facilita la transferencia de conocimiento de la universidad a la sociedad, porque esta transferencia ha de ser vista tanto como una necesidad institucional como social, cuya ejecución es tanto un valor productivo como de servicio (Tourrián 2020). En esta línea, se ha fomentado el trabajo en equipo, las habilidades de comunicación, la gestión del tiempo y la adaptabilidad, la toma de decisiones consensuadas entre las personas y equipos, la convivencia intergeneracional, la acción directa en el tejido sociocomunitario del barrio de Fontiñas, la actuación de manera autónoma y con iniciativa para todos los recursos humanos, mayor dominio de las nuevas tecnologías, etc. Todas ellas, competencias que se expresan y se desarrollan en espacios formativos como cívicos al contribuir a la resolución de necesidades sociales (Santos y Lorenzo, 2018), y a la promoción de la ciudadanía activa y comprometida.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado García A. M. y Salazar Maya, Á. M. (2014). Análisis del concepto de envejecimiento. *Gerokomos*, 25(2), 57-62.
- Facal, D.; Rodríguez, R.; Lojo, C. y Gandoy, M. (2021). Innovation and entrepreneurship in gerontology and psychogerontology. The INVENTHEI project. *International Psychogeriatrics*, 33(S1), 53-53.
- Gutiérrez, M^a C. (2010). Vellez. En J. A. Caride Gómez y F. Trillo Alonso (Dirs.) *Diccionario Galego de Pedagogía. Guías A-Z* (pp. 562-564). Xunta de Galicia e Editorial Galaxia.
- Gutiérrez, M^a C.; Rodríguez, C. L. y Diz, M. J. (2022). Biblioteca Inclusiva: Taller Afectivo-Emocional: Una experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) en la USC. Comunicación presentada al *XX Congreso Internacional de Investigación Educativa (AIDIPE 2022)*. Celebrado en Santiago de Compostela del 15, 16 y 17 de junio de 2022 [En prensa].
- Liu, H.-Y., Chang, C.-C., y Chao, S.-Y (2015). Constructing and Evaluating an Intergenerational Academic Service-Learning Curriculum in Gerontology. *Creative Education*, 6(8), 753-761.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Santos, M. A. Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (Eds.) (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. SPIC-USC.
- Santos, M. A. Lorenzo, M. y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Solís, M^a G. y Galán, M^a J. (2021). Una experiencia intergeneracional de aprendizaje-servicio en la formación profesional en Extremadura: #apdintergeneracional". *Campo Abierto*, 40(1), 45-60.
- Tourián, J. M. (2020). *Pedagogía. Competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. Andavira Editora SL [2^a Edición].



Clara Wildschütz

Agrupamento de Escolas
de Muralhas do Minho, Valença

“O Prazer de Aprender Ubiquamente num Mundo cada vez mais Inter-multi-pluri- -transcultural” e “Quando dinamização, inovação e motivação são fonte de prazer na Educação!”

Objetivos

“Realçar a necessidade de inovação do sistema educativo (para) dinamizar a aprendizagem, melhorar a motivação e aprender com prazer em qualquer lugar. Apelar à Pedagogia Positiva com Tecnologia e ao multilinguismo com um resultado de empatia, fantasia e alegria tendo sempre omnipresente o gosto pelo trabalho escolar pois este pautará o trabalho futuro.”

Pretendeu-se com esta comunicação realçar a necessidade de inovação do sistema educativo para dinamizar a aprendizagem, melhorar a motivação e aprender com prazer em qualquer lugar.

Apelar à Pedagogia Positiva com Tecnologia e multilinguismo com um resultado de empatia, fantasia e alegria tendo sempre omnipresente o gosto pelo trabalho escolar quer discente quer docente pois este pautará o trabalho futuro.

Relembre-se uma história da infância à ancianidade ... A que cativa... a história do Príncipezinho, (“El Príncipe”, “Le Petit Prince”, “The Little Prince”) de Antoine de Saint-Exupéry.

Cativar revela muito tempo, muita paciência, muito empenho, sem esperar nada em troca.

Este deve ser o lema quotidiano: cativar quem aprende para que aprenda com gosto e com empatia, com capacidade de sentir o que quem aprende sente, de se colocar no seu lugar para compreender as ideias e partilhar os sentimentos.

Estudos revelam que compreendemos as coisas como as sentimos e sentimos as aprendizagens com inúmeros fatores de vida, fatores de sociedade, fatores de família. A identificação que temos em relação a uma realidade não vai ser a mesma que outra pessoa tenha, nem mesmo os que vivem perto de nós ou até em casa.

Veja-se o exemplo do algarismo “9” que dependendo da posição de quem o vê, pode ser “6” ou “9”.

Tudo depende da posição do nosso pensamento. “E pensar é difícil e é por isso que as pessoas julgam”, de acordo com Carl Gustav Jung.

Segundo este autor, a clareza não vem de aquilo que julgamos claro e límpido como a água cristalina, vem daquilo que tomamos consciência do obscuro. E é por essa mesma razão que não podemos apontar o dedo a quem não aprende da mesma forma do que nós. Colocar pessoas, alunos, futuros cidadãos em categorias estáticas. A vida evolui e com ela os pensamentos. As funções psicológicas determinadas pelo nosso cérebro vão muito para além do que se crê, elas englobam sensação, intuição, pensamento e emoção. E estas são características essenciais para guiar os nossos alunos, futuros cidadãos deste mundo. Um aluno que hoje não está motivado para a escola, amanhã pode ser um grandioso e excelente profissional. Ao longo da minha carreira profissional, vi alunos desmotivados, com muitas dificuldades quer de aprendizagem quer familiares, tornarem-se, no entanto, bons estudantes e melhores profissionais, alguns mesmo empreendedores... Quem diria?! No entanto, fizeram-no! Porque acreditaram em si, provavelmente porque mais alguém acreditou neles.

Na esfera universal, todos aprendemos de maneiras diferentes. Por isso, têm sido estudadas e amplamente divulgadas as inteligências múltiplas, que Howard Gardner nos patenteou em 1983 e que continuou a estudar, a complementar com mais enriquecimento em 1993 e que tão bem nos refere. Temos de ter em atenção, no aluno, e na futura pessoa adulta que ele será, as inteligências não só linguísticas, mas também as lógicas e matemáticas, as musicais e as espaciais, as naturalistas e as cinestésicas bem como as intrapessoais e interpessoais. No entanto, não foi o único a revelar-nos tais estudos. Também no espírito de Walt Whitman as mesmas inteligências múltiplas lembram que somos seres complexos, contendo multidões dentro de nós, seguindo os preceitos de Gardner. Da mesma forma, podemos ainda ir buscar “forças” à inteligência emocional de Daniel Goleman que nos refere que para viver e conviver num excelente contexto profissional se deve ter em conta a consciência de si, o autocontrole, a motivação, a empatia e aptidões sociais. Características estas que devem ser passadas aos nossos alunos.

Assim, o papel do professor de línguas também é de dinamizar para motivar e gerir línguas da sala de aula para fora da escola, pois estas vão sendo necessárias ao longo da vida ativa em qualquer momento.

Só quem não se mexe, não precisa delas... Nada faz... Não vive a vida com as ferramentas todas ao seu alcance...

O aluno tem de ter consciência daquilo que quer, tem de ter um certo autocontrole para chegar à meta pretendida por ele em primeiro lugar, mas também pelo professor e pela escola, tem de ser motivado, já para não dizer que tenha de estar motivado, tem de haver empatia entre os elos de transmissão-receção e por fim tem de ambos estarem dotados de aptidões sociais nesta troca de aprendizagens.

Sim porque o professor também aprende com os alunos.

E é nesse sentido que a aprendizagem deve ser diferenciada em que cada qual trabalhe ao seu ritmo.

Houve um interregno que nos foi trazido pela pandemia do Covid-19, com consequentes confinamentos nos quais se verificaram quebras e sequências inacabadas, houve desistência, houve medo, houve crise.

E depois desses dois anos de incertezas quanto ao futuro, como motivar alunos a voltar à escola, a gostar da escola para gostarem futuramente do trabalho? Como motivar os futuros “ativos” da sociedade a aprenderem e gostarem de aprender línguas, o mínimo para se orientarem?

Como abrir os espíritos dos discentes para a era em que nos encontramos e ficarem “conectados” na aprendizagem muito para além da conectividade que os mantém estáticos presos a um telemóvel, a um computador, a um ecrã?

Como se tornarem mais autónomos, como serem atores da sua aprendizagem para que um dia mais tarde possam ser autores do seu trabalho?

Como enriquecer culturalmente, abrir os horizontes para além da escola, da vila, da cidade, do país?

Desde a presença de várias culturas simultâneas à interação e troca remetendo para a solidariedade, desde a inspiração em culturas diferentes orientando-se para um objetivo unificador, indo para além das culturas, a aprendizagem começa aqui e agora impregnando-se ao longo da vida, pois as sementes do agora germinarão no futuro, mesmo que agora não deem sinais de vida!”

Logo, os professores devem dar o mote para que os alunos tenham prazer em aprender e esse prazer não se pode restringir à sala de aula, à escola, esse prazer tem de os acompanhar fora de escola, na viagem para casa e em casa. Logo, a aprendizagem deve, na medida do possível e da vontade do aluno, ser ubíqua, omnipresente, universal, e é por essa razão que ela não se deva efetuar apenas com conteúdos programáticos, mas também de experiências, de emoções, de cultura e de contactos com a vida real. E muita empatia. Os seres têm de aprender a se compreender!

Estamos num mundo cada vez mais interligado, não apenas devido às conexões internacionais, mas cada vez mais o cidadão está atento ao mundo global que o rodeia.

Neste mundo multicultural, nesta região, nesta eurocidade que é representado por Valença e Tui, cuja câmara Municipal refere como uma Eurocidade que não se sente mas que se vive nestas duas cidades da Galiza e do Norte de Portugal, que são unidas pelo rio Minho e pela “centenária ponte internacional” ao que parece projeto da casa Eiffel em 1886 de acordo com a comunicação social de há mais de uma década.

Se a esta noção juntarmos as pessoas de diferentes raças, etnias e nacionalidades que vivem juntas nesta mesma comunidade, nesta Eurocidade, a isso chamar-lhe-emos sociedades multiculturais ou comunidades multiculturais uma vez que os habitantes fixos e nómadas celebram e partilham os seus estilos de vida, línguas, artes, tradições e comportamentos culturais, transmitindo o que trazem consigo e absorvendo o que este espaço intercultural e multicultural lhe possa oferecer.

É por isso que devemos tratar de interculturalidade, ou seja, de intercultural para promover a comunicação entre diferentes culturas e facilitar a integração na sociedade dos que vem de fora mas também dos que aqui estão para viver em harmonia e coesão social e de modo a prevenir discriminação.

Tornam-se assim, os cidadãos pluriculturais, inspirando-se nas várias culturas existentes nesta Eurocidade.

Na escola basta ver a diversidade de alunos estrangeiros nas aulas de Português Língua Não Materna e nas aulas de Português Língua de Acolhimento. Eles trazem a sua cultura e levam a nossa e a do país ao lado e a dos residentes que vêm de fora, como os emigrantes, por exemplo.

Assim, levam-nos por outro lado a um ambiente transcultural que se rege sobre as relações que as diferentes culturas podem ter.

Aliando a estes fatores se nos referirmos ao que nos trouxe a pandemia, as tecnologias com inovação na arte de ensinar, poderemos dizer que a sociedade deu um passo em frente. ainda não sabemos medir com que força nem com que consequências. Mas sabemos que ganhamos algo mais.

E é nesse âmbito que surge o projeto FRESP: um site de revisão de conteúdos de línguas em português, espanhol e francês, para motivar os alunos, dinamizar as aulas e impregnar de culturalidade de forma ubíqua quem a ele quer aceder que pode servir a todos e ajudar a melhor aprender, compreender e fazer com **“O Prazer de Aprender Ubiquamente num Mundo cada vez mais Inter-multi-pluri-transcultural”** com **“dinamização, inovação e motivação, fonte de prazer na Educação!”**



Manuela Henriques de Freitas

manuela@observal.es

Luis Carro Sancristóbal

luis.carro@uva.es

Universidad de Valladolid

Engenharia da Formação para o desenvolvimento das Competências Transversais

RESUMO

A globalização e os avanços tecnológicos contribuem para reconfigurar as qualificações profissionais. Antes o foco da contratação estava em conhecer e ter habilidades técnicas para realizar atividades; hoje, o diferencial dos profissionais está na capacidade de utilizar as competências transversais no ambiente de trabalho. Contudo, estas competências podem ser adquiridas através de programas formativos, permitindo enfrentar os desafios como uma oportunidade de crescimento.

Para planejar uma formação é necessário aplicar métodos e ferramentas direcionados ao objetivo que se deseja alcançar. A função da engenharia da formação é construir mecanismos de comunicação para estabelecer conexão entre o indivíduo, a organização e o processo educativo. O desafio está em compreender o entorno e atender as diferentes expectativas dos indivíduos. Portanto, o objetivo deste estudo é apresentar o conceito e práticas de engenharia da formação com a finalidade de elaborar uma proposta formativa para desenvolver as competências transversais requeridas pelo mercado de trabalho.

Palavras-chaves: Qualificação profissional; Programas de formação; Engenharia da formação; Competências transversais.

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias refletem transformações importantes na gestão das organizações, seja no uso de ferramentas mais complexas ou nas mudanças da estruturação das funções, exigindo um nível profissional mais completo, com maior autonomia, produtividade, iniciativas, compromisso e realização de trabalho em grupos multidisciplinares. Por consequência, as empresas e os profissionais necessitam cada vez mais de demandas formativas para desenvolver habilidades, conhecimentos e

comportamentos em um ambiente de constante mudança (Ceitil, 2016; Deloitte Access Economics, 2017; OCDE, 2019; Taylor et al., 2022; World Economic Forum, 2020).

De acordo com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2019), as competências se transformaram no principal impulsor do bem-estar individual e do êxito econômico no século XXI. Sem um adequado investimento em formação e competências, os indivíduos serão direcionados a uma exclusão social, não existirá progresso na tecnologia e os países não poderão competir com outras economias mundiais.

Conforme a Comissão Europeia, as competências são um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas ao longo da vida, por meio da aprendizagem formal, informal e não formal em diferentes contextos, incluindo a família, a escola, o local de trabalho, entre outras comunidades (Cedefop, 2021).

A formação das competências transversais é normalmente realizada em um contexto não formal, porém cada vez mais vem adquirindo importância em um ambiente formal. É importante destacar que dispor dessas competências oferece benefícios tanto na vida profissional como também na vida pessoal, afinal de contas o indivíduo assume um papel ativo no processo de desenvolvimento, tornando-se protagonista de sua vida.

Desenvolver competências transversais, também conhecidas como *soft skills*, permite estimular um entorno aberto que influencia as pessoas a compartilhar ideias, conhecimentos, proporciona formas criativas e inovadoras de solucionar problemas, além de motivar e criar um sentimento de pertencimento. Na investigação realizada por Dickerson e Morris (2019) foi constatado que, entre o período de 2002 e 2016, houve um aumento significativo no uso das habilidades analíticas e, especialmente, interpessoais no ambiente de trabalho e uma redução das habilidades físicas. Estas tendências são conseqüências de mudanças na estrutura ocupacional de empregos e nas habilidades exigidas dentro de cada função.

Nos últimos anos foram identificados, através de investigações científicas, que o treinamento e desenvolvimento das competências transversais devem ser um interesse central das instituições de ensino e organizações empresariais, já que estão relacionadas com o bem-estar pessoal e social (Guerra-Báez, 2019).

Elaborar ações formativas requer integrar atividades em ambientes complexos, nas quais devem ser consideradas diferentes níveis e perspectivas do indivíduo. A formação recebe influências de referências externas e internas, portanto é importante entender quais são elas dentro de uma organização, qual o contexto, objetivo, valor e quais são as expectativas das pessoas envolvidas na demanda formativa (Ardouin, 2013; Cejas Magda & Grau Carles, 2007; Fernández-Saliner Miguel, 1999).

Um processo de formação depende de um conjunto de atividades, métodos e instrumentos para construção e realização de um sistema de aprendizagem. No entanto, seu êxito não depende somente da estrutura ou dos recursos utilizados, mas também da qualidade da gestão participativa aplicada. Adotar uma perspectiva nos termos de engenharia da formação é apresentar processos e meios requeridos para alcançar o resultado esperado.

Do ponto de vista etimológico, a palavra formação é a ação de dar forma, constituir, construir ou solucionar algo a partir da integração de suas partes. Para Ardouin (2017), a formação é a ação de adquirir meios que permitem obter conhecimentos por uma pessoa ou grupo, numa perspectiva contratual, em relação a um determinado contexto com a finalidade da realização para alcançar um objetivo. Por outro lado, a engenharia é um conjunto coordenado de ações que permitem controlar e sintetizar as informações para realizar algo ou solucionar problemas, buscando otimizar e assegurar a viabilidade de tal projeto. Deste modo, a engenharia da formação se define como um conjunto de ações através de métodos direcionados para realização e desenvolvimento das organizações e pessoas, considerando o entorno e todas as partes interessadas (Ardouin, 2013; Le Boterf, 1991).

Segundo Ardouin (2013), a engenharia em formação é a arte e ciência de conectar os indivíduos, coletivos, organizações e políticos para a aprendizagem e desenvolvimento de cada um dos níveis, micro (individual), meso (coletivo ou organizacional) e macro (político ou territorial). A engenharia da formação compreende diversas ações e ferramentas ligadas ao desenvolvimento do *know-how* da empresa e do território a nível individual ou equipe.

Para Le Boterf (2001), uma das características principais do trabalho de engenharia da formação é o foco na concepção e realização de um trabalho de formação ou na solução de um problema de competências.

MÉTODOS

A engenharia da formação possui uma abordagem socioprofissional na qual se utiliza de metodologias apropriadas considerando os profissionais e o contexto em que está inserida. Seu objetivo principal é buscar a eficácia da ação e da rentabilidade, visando adquirir os meios necessários e suficientes para atuar nas melhores condições de acordo com o ambiente.

Conforme Ardouin (2017), um plano formativo deve ser desenvolvido, construído, realizado e avaliado de acordo com um conjunto de etapas planejadas (quando?), que conduzem a ações específicas (quê?), com as principais partes envolvidas (quem?) e meios (como?). A partir dessa perspectiva, o autor destaca oito fases para desenvolver uma formação. Estas etapas estão inseridas no processo de análise, desenho, realização e avaliação para elaborar uma proposta de formação das competências transversais para o desenvolvimento humano.

A primeira etapa corresponde a definição dos objetivos relacionados com a identificação dos fundamentos do projeto em seus aspectos estratégicos, que darão suporte para o desenvolvimento das políticas de formação. Dentro dessa etapa deve ser considerado os projetos de mudança para modificação global ou de um setor específico na organização, a evolução das ocupações profissionais, de acordo com seus conhecimentos técnicos e sociais, os problemas que afetam o bom funcionamento da empresa e alterações culturais externas, como desenvolvimento sustentável, legislação, que podem influenciar em mudanças internas. Portanto, é importante detectar as dificuldades e entender em que medida a formação pode contribuir para solução destas e das transformações culturais que compreendem os valores, processos de operação, sistemas de comunicação e o ambiente interno que foi construído ao longo do tempo.

A segunda etapa está relacionada ao levantamento das necessidades com ênfase nas expectativas, habilidades e demandas dos funcionários e serviços. Esta análise será desempenhada com base nas informações do setor responsável pela formação, na identificação das demandas individuais dos profissionais e na lista das ações coletivas ou dos projetos de serviço. Nesta fase, deverão ser consideradas todas as situações-problemas, a análise de como a formação pode intervir e transformar as ações em objetivos formativos. Além disso, é importante realizar um estudo comparativo das competências do perfil profissional real e desejado. Esta avaliação irá permitir detectar lacunas que servirão como objetivos de treinamentos, formações e de ações necessárias. Por fim, também deverá contemplar quais os equipamentos a serem utilizados, o planejamento da carga horária, os horários, prazos, a disponibilidade da equipe para formação.

É fundamental destacar que essa fase é a interação com funcionários e gestores para identificar claramente a necessidade e analisar como a formação pode e deverá desempenhar seu papel.

As próximas etapas, terceira e quarta, estão relacionadas com a fase de desenho, ou seja, com o desenvolvimento, a construção, a identificação da viabilidade tanto técnica como financeira e a determinação das prioridades. Esta fase engloba atuações como:

1. Descrever as ações de formação, tendo em vista a prioridade dos objetivos, as limitações técnicas, financeiras e pedagógicas.
2. Enumerar as ações de acordo com suas prioridades e o nível de viabilidade. Além de verificar se as ações propostas estão conectadas com a política geral, as políticas de treinamento, objetivos específicos e cultura.
3. Planejar as ações e o projeto de formação de modo quantitativo e qualitativo. O responsável pela formação deverá deter de todas as informações como número de participantes, os tipos de treinamentos, quantidade de dias, horas e de sessões.
4. Preparar as ações finais que serão realizadas e toda organização de tempo para inclusão no programa.

A quinta fase está associada as consultas que deverão ser realizadas antes de implementar a formação. Estas consultas irão contribuir para construir as políticas de formação profissional da empresa, bem como a gestão futura de cargos de trabalho e as competências que serão necessárias desenvolver ou aprimorar, como por exemplo, as consultas das estratégias e política social da empresa.

Uma vez estabelecida e planejadas as ações e orientações, a formação é implementada com base na organização e conhecimento do público-alvo.

Nas etapas seis e sete ocorrem, respectivamente, a comunicação aos diretores e colaboradores de todas as informações sobre a formação e implementação efetiva das ações de formação através de uma abordagem com diferentes instrumentos de acordo com a finalidade, objetivo e estratégia da empresa ou indivíduo.

Por fim, a fase oito corresponde ao processo de avaliação. Apesar de se apresentar na última etapa, o processo de avaliar deve ser considerado desde a elaboração da formação até a sua integração na organização, monitorando as informações e *feedbacks*. Ações como avaliações individuais, relatórios dos formadores, avaliação do regresso ao trabalho e entrevistas deverão estar incluídas neste momento.

A seguir a **figura 1** representa a metodologia aplicada baseada nos estudos de T. Ardouin (2017).

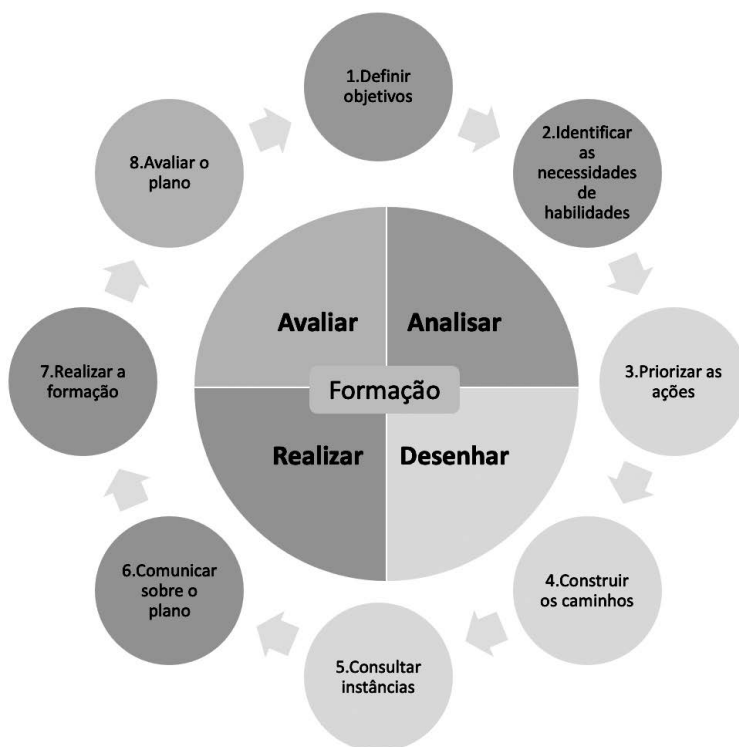


Figura 1: *Ciclo do plano de formação. Elaboração própria a partir de Thierry Ardouin.*

Deste modo, a construção de um projeto de formação deve ser considerada no conjunto dessas oito etapas. Estas, conduzem as ações variadas que devem ser executadas de forma otimizada para atender indivíduos com desafios e expectativas específicas, visando o desenvolvimento das organizações e dos indivíduos.

Para a implementação do plano de formação, o gestor ou engenheiro de formação deve ter a sua disposição diversas ferramentas para adaptar-se à organização e seu próprio sistema de formação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde a perspectiva formativa foi realizado uma análise dos estudos sobre o tema e os resultados indicam que pouco foi publicado sobre o uso do conceito e práticas da engenharia da formação para o desenvolvimento das competências transversais. No entanto, os estudos são uma ferramenta importante para difusão do conhecimento sobre este assunto. Por outro lado, autores como Guy Le Boterf e Thierry Ardouin vêm desenvolvendo este conceito há alguns anos na França. Para Le Boterf (2001) este conceito não está perto de estabelecer porque está em constante processo de evolução. Para ele, a interação contínua que existe entre a prática profissional e os conceitos, justificam a flexibilidade neste tema.

As necessidades de competências são resultados da relação entre as competências exigidas pelo mercado de trabalho e as competências reais. Em consequência, surgem a necessidade de formação para adquirir as competências requeridas. A formação e a organização estão conectadas em um processo dinâmico, onde o desenvolvimento de competências está totalmente relacionado ao desenvolvimento da empresa e vice-versa.

A realização de qualquer formação é a expressão de uma vontade, quer este objetivo seja individual, coletivo ou ligado a estratégia da organização. Todo o processo de engenharia nas suas várias fases, desde a determinação das ações (análise), a criação de condições para a ação (desenho), sua efetiva implementação (realização), até a avaliação que será realizada (avaliar), contribuem para o sucesso da formação (Ardouin, 2017; Le Boterf, 1991).

O trabalho de um gestor de formação é obter o desenvolvimento das competências individuais e coletivas, almejando à qualificação, reciclagem ou apoio a projetos.

Neste momento o projeto se encontra na fase inicial da investigação, portanto ainda não é possível estabelecer resultados concretos. Contudo, com base no modelo teórico apresentado, através de um conjunto coordenado de atividades sistemáticas e ferramentas da engenharia da formação pretende-se construir uma proposta de formação para potencializar e ativar as competências transversais necessárias para o desenvolvimento humano.

Capacitar profissionais ao invés de somente aprimorar estruturas e procedimentos é a solução para a crescente complexidade que as organizações enfrentam (Crozier, 1971).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardouin, T. (2013). *Uma abordagem multirreferencial da formação em sua complexidade*. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n70.2013>

Ardouin, T. (2017). *Ingénierie de formation: Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie* (5e éd). Dunod.

Cedefop. (2021). *Programming document 2021-23*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/774132>

Ceitel, M. (2016). *Gestão e Desenvolvimento de Competências* (2.ª ed.). Sílabo.

Cejas Magda & Grau Carles. (2007). La formación de los recursos humanos un requerimiento clave y estratégico en las organizaciones actuales. *Planificación y gestión de Instituciones de Formación*, 19(1999), 317-341.

Crozier, M. (1971). *Le phénomène bureaucratique: Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*. Éd. du Seuil.

Deloitte Acess Economics. (2017). *Soft skills for business success | Deloitte Australia | Deloitte Access Economics, Human Capital*. Deloitte. <https://www2.deloitte.com/ttps://www2.deloitte.com/au/en/pages/economics/articles/soft-skills-business-success.html>

Dickerson, A., & Morris, D. (2019). The Changing Demand for Skills in the UK. *Centre for Vocational Educational Research London School of Economics & Political Science*, 60. <https://cver.lse.ac.uk/publications/abstract.asp?index=6211>

Fernández-Saliner Miguel, C. (1999). El diseño de un plan de formación como estrategia de desarrollo empresarial: Estructura, instrumentos y técnicas. *Revista complutense de educación*, 10(1), 181-242. <https://doi.org/10.5209/RCED.18102>

Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>

Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Deusto.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Training Club: Gestión 2000: Epise.

OCDE. (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019*. (2019.a ed.). OECD Publishing.

Taylor, A., Nelson, J., O'Donnell, S., Davies, E., & Hillary, J. (2022). The Skills Imperative 2035: What Does the Literature Tell Us about Essential Skills Most Needed for Work? Working Paper 1. En *National Foundation for Educational Research*. National Foundation for Educational Research. <https://eric.ed.gov/?q=%22engineering+of+training%22&id=ED619280>

World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report*. <https://es.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>



Cristina González Lorente;
Natalia González Morga;
Javier Pérez Cusó;
Pilar Martínez Clares

Revisión de la producción científica en tesis doctorales sobre competencias transversales en la Universidad

Resumen

Las competencias transversales son un factor dinamizador de la empleabilidad de los egresados que requiere de investigación y reflexión continua para estrechar vínculos entre formación y mercado. Con este trabajo se pretende analizar la producción científica en Tesis Doctorales sobre competencias transversales en las universidades de España durante el periodo comprendido entre 2010 y 2022. Para ello se obtiene una muestra de 24 Tesis Doctorales resultado de la revisión documental de la Base de datos de TESEO del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Los resultados señalan una variedad de enfoques metodológicos que marcan líneas de acción futuras tanto para la planificación de los títulos de Grado como para la mejora y comprensión de la investigación en competencias trasversales en el sistema universitario.

Palabras clave: Competencias transversales, Educación Superior, revisión sistemática, Tesis doctoral

INTRODUCCIÓN

Las competencias constituyen un amplio campo de investigación tanto en el ámbito académico como laboral extendido a escala internacional. Se trata de un constructo poliédrico y multidisciplinar abordado desde distintas ópticas. Ello induce a que no exista un significado unívoco y que exista una variedad de tipologías sobre el mismo.

En la última década, las competencias se definen como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se demuestran en la acción y se movilizan en el contexto de la experiencia, en función de su área de aplicación, distinguiéndose entre transversales y específicas.

Este trabajo se centra en las transversales o genéricas por ser aquellas especialmente demandadas por los empleadores en plena cuarta revolución industrial consecuencia de la transformación digital del mercado productivo. Aportan practicidad a la formación y proximidad a los nuevos perfiles profesionales, de manera que una formación universitaria que pasa por alto las competencias transversales es incompleta e insuficiente para obtener resultados positivos en el futuro desarrollo profesional del estudiante (Carrizosa, 2019; González Morga y Martínez Clares, 2020).

Diferentes autores (Herbert et al, 2020; Echeverría y Martínez Clares, 2018; González Lorente, 2021; González Morga, 2017) perciben la necesidad de fortalecer las competencias transversales en el sistema universitario para facilitar la transición a la vida activa del egresado, en la línea del reto formativo que plantea la UNESCO (2022) sobre el empoderamiento de los egresados en un mercado laboral dinámico y complejo a través de una formación práctica y en colaboración con el entorno. El informe de Global University Network for Innovation (GUNI, 2022) propone impulsar el desarrollo de una cultura de aprendizaje permanente que capacite al egresado para afrontar la presión de los cambios del mercado laboral desde la formación en competencias transversales.

Cada vez son más los investigadores que se preocupan por mantener activa la empleabilidad de los trabajadores desde análisis originales y descriptivos de las competencias transversales. Son menos aquellos que apuestan por los métodos sistemáticos de recopilación y sistematización de hallazgos científicos, a pesar de que en los últimos años las revisiones sistemáticas crecen exponencialmente en otros tópicos de estudio. El interés investigador sobre la revisión sistemática de los conocimientos, habilidades y actitudes multifuncionales y transferibles de unos contextos a otros se ubica principalmente en los listados de competencias que deben dominar los egresados para garantizar su adaptabilidad y prosperidad en la economía digital. Romero, Bedón y Franco (2022) tratan de agrupar las competencias transversales más requeridas por los empleadores tras una revisión sistemática de artículos científicos. CEDEFOP (2019) también propone un listado de competencias para afrontar el siglo XXI a partir de análisis e informes de investigación previos. Son menos aquellos los ejemplos que dan una respuesta clara sobre cómo y dónde se investiga en competencias transversales en las universidades españolas o que se detienen en buscar posibles lagunas metodológicas o nuevos enfoques sin explorar nuevas interpretaciones y teorías.

Desde este trabajo se ha propuesto realizar una revisión sistemática sobre tesis doctorales cuyo objeto de estudio son las competencias transversales en el sistema universitario para, además de conocer el estado de la cuestión, poder identificar nuevos tópicos o tendencias de análisis, así como detectar variables o enfoques menos explorados que permitan reflexionar sobre la prospectiva de la investigación. De esta reflexión se genera conocimiento original y útil para tomar decisiones y promover el avance del conocimiento.

METODOLOGÍA

El proceso de análisis sigue las fases y requisitos de objetividad, sistematicidad y replicabilidad del método científico de la revisión sistemática. Para ello, se toma como referencia las fases y criterios que establece el protocolo Prisma (*Transparent Reporting of Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (Moher et al., 2009) Moher et al. (2009), para cuyo análisis se adaptan las fases y se diferencian cuatro momentos: 1) Justificación y objetivo de la investigación; 2) Estrategia de búsqueda (criterios de inclusión y exclusión); 3) Extracción de datos de las publicaciones y organización de la información; 4) Análisis de la información e informe de resultados.

Una vez justificado el propósito de la investigación, se realiza la búsqueda de información en la base de datos de tesis doctorales de TESEO del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, la cual recoge información de Tesis Doctorales defendidas en España desde 1976 (Lorenzo Rodríguez, Martínez Piñero y Martínez Piñero, 2004). Los descriptores utilizados han sido: Competencias transversales, generales, de empleabilidad, básica, Profesionales, Clave y Blandas. Estos descriptores se alternan hasta conseguir saturar los resultados, es decir, hasta que la aportación o registro de la base de datos es nula por repetición. De esta forma, se insiste en la revisión de las tesis hasta no encontrar registros nuevos.

Una vez realizada la identificación de las tesis, se realiza un filtrado para su selección a través de tres criterios de inclusión: a) temporalidad (trabajos publicados entre los años 2010 y 2021); b) localización (investigaciones realizadas en España), c) etapa universitaria. Desde estos criterios se identifican 49 tesis doctorales.

Seguidamente, se revisan las tesis teniendo en cuenta otros criterios de exclusión: a) Acceso restringido y sin posibilidad de consulta b) trabajos con datos de otras universidades internacionales o realidades académicas fuera de España.

Tras la aplicación de dichos criterios se obtiene una n=24 tesis doctorales. Para una mayor comprensión y claridad la figura 1 muestra el procedimiento seguido.

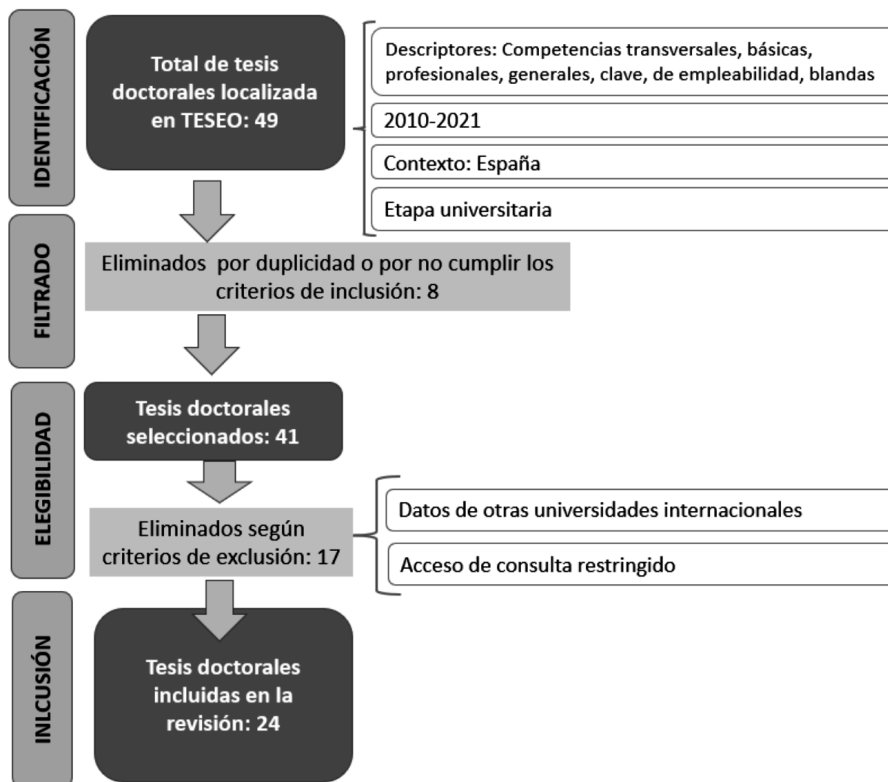


Figura 1. Procedimiento de búsqueda y selección de tesis doctorales.

Concretamente, este trabajo se plantea analizar tanto datos bibliométricos de la producción científica como años de publicación, sexo, universidad y tipo de trabajo (investigación o innovación), procedimientos metodológicos, contexto, participantes, instrumentos de recogida de datos o variables de investigación más recurrentes en el análisis de las competencias transversales.

RESULTADOS

Se analiza la distribución temporal de las tesis doctorales en el periodo 2010-2021 (tabla 1). En este primer análisis se aprecian dos momentos clave donde se incrementa la tendencia investigadora sobre competencias transversales en las universidades de España, siendo 2012 (n=5) y 2016-2017 (n=5 y n=6, respectivamente) los años con un mayor número de tesis doctorales publicadas sobre competencias transversales. A partir del año 2019 se percibe una involución en el número de trabajos, siendo inexistentes su publicación en el año 2021. En relación al tipo de estudio realizado, el 87,5% de las tesis siguen el proceso de investigación, son escasas las tesis doctorales enfocadas a la innovación educativa en este tópic de análisis, lo que corresponde al 12,5% de tesis sobre innovación educativa basada en competencias transversales en la enseñanza universitaria.

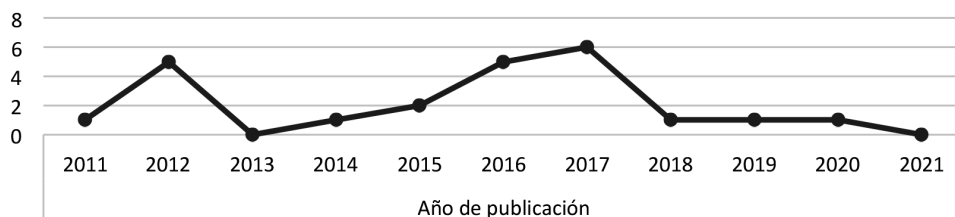


Figura 2. Año de publicación de las Tesis doctorales

En un segundo lugar se analiza la autoría de las tesis doctorales en relación al sexo, universidad y ámbito disciplinar. El 79% de las tesis doctorales sobre competencias transversales la realizan mujeres, siendo las universidades andaluzas las que presentan el mayor porcentaje de trabajos, seguida de la Universidad de Valladolid. Igualmente, la rama de conocimientos que presenta mayor contribución de tesis corresponde a ingeniería con un 37,5% de tesis en la misma proporción que se tratan las competencias transversales de forma interdisciplinar (tabla 2).

Tabla 2
Análisis de la autoría: Sexo, Universidad, Rama de conocimiento

		n	Porcentaje
Sexo	Hombres	5	21
	Mujeres	19	79
Universidad	Universidad de Cádiz	2	8,3
	Universidad de Málaga	2	8,3
	Universidad de Almería	1	4,2
	Universidad de Sevilla	1	4,2
	Universitat Politècnica de València	1	4,2
	Universidad de Alicante	1	4,2
	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	1	4,2
	Universidad de Valladolid	3	12,5
	Universidad de Murcia	1	4,2
	Universidad de Salamanca	1	4,2
	Universidad de Castilla-La Mancha	1	4,2
	Universidad de Zaragoza	1	4,2
	Universidad Politécnica de Catalunya	1	4,2
	Universidad Internacional de Catalunya	1	4,2
	Universidad de Barcelona	1	4,2
	Universidad de Extremadura	1	4,2
	Universidad Politécnica de Madrid	1	4,2
	Universidad Europea de Madrid	1	4,2
	Universidad Complutense de Madrid	2	8,3
Rama de conocimiento	Ciencias sociales	6	25
	Ciencias de la salud	0	0
	Ciencias experimentales	0	0
	Artes y humanidades	0	0
	Ingeniería	9	37,5
	Interdisciplinar	9	37,5

Profundizando en el contenido de las tesis, se analiza el contexto o alcance territorial del análisis, el método aplicado en la investigación o innovación, los participantes o muestra objeto de estudio, así como los instrumentos de recogida de información utilizados. En los últimos años, se analiza la formación en competencias transversales en 9 Comunidades Autónomas (Región de Murcia, Comunidad Valenciana, Cataluña, Andalucía, Castilla La-Mancha, Castilla y León y Extremadura). No se han encontrado análisis propios de Comunidades Autónomas del norte de España como Galicia, Asturias o Cantabria), aunque cabe destacar que cuatro de las tesis doctorales son de carácter nacional e integran datos de diferentes universidades españolas con muestras representativas que permiten la generalización de los datos a la población nacional en su conjunto.

En relación al método aplicado, el análisis de competencias transversales en la educación superior suele realizarse desde un enfoque metodológico mixto que alterna métodos analíticos cuantitativos y cualitativos. En concreto, el 79,2% sigue esta metodología, frente a la 4,2% de tesis que se sustentan en métodos cualitativos. De forma general, las tesis alternan el método de análisis y complementan la investigación con valoraciones de distintos agentes educativos o sociales e instrumentos de recogida de información. Si bien, la percepción de los estudiantes se encuentra en el 54,2 % de las tesis, seguida de docentes (29%), egresados (20%) y finalmente directores de empresas (20,8%). Para ello, se alternan diferentes instrumentos de recogida de información, siendo el protagonista de estos estudios el cuestionario (87,5%), la entrevista (25%) y los grupos de discusión (16,8%) entre expertos académicos o agentes sociales (tabla 3).

Tabla 3
Características metodológicas de la investigación

		n	%
Contexto de análisis	Nacional	4	16,7
	Andalucía	5	20,8
	Comunidad Valenciana	2	8,3
	Comunidad de Madrid	4	16,7
	Cataluña	3	12,5
	Murcia	1	4,2
	Castilla la Mancha	1	4,2
	Zaragoza	1	4,2
	Castilla y León	2	8,3
	Extremadura	1	4,2
Método	Mixto	19	79,2
	Cuantitativo	4	16,7
	Cualitativo	1	4,2
Participantes	Estudiantes	13	54,2
	Graduados/egresados	5	20,8
	Docentes	7	29,2
	Empresas-directivos-empleadores	5	20,8
	Otros profesionales	1	4,2
	Expertos académicos	1	4,2
Instrumento	Cuestionario	21	87,5
	Entrevista	6	25,0
	Grupos discusión	4	16,7
	Análisis documental	4	16,7
	Observación	1	4,2
	Diario de campo	1	4,2
	Proyecto-Pruebas de evaluación	2	8,3

Finalmente, se analiza el contenido de las tesis doctorales. Para ello se estructura el contenido en tres categorías: aquellas que aluden al desarrollo o enseñanza de la formación universitaria en competencias transversales (Desarrollo), al dominio o aprendizaje de los estudiantes o egresados (Dominio) y, por último, a la importancia de dichas competencias en el ámbito académico o laboral (Relevancia). La mayoría de

tesis doctorales (90%) se centra en el análisis de la enseñanza de las CT en las aulas. Entre ellas, 16,7 % valoran conjuntamente el desarrollo y el dominio, siendo el nivel de aprendizaje o dominio del alumnado la segunda variable más estudiada. El 41,7% lo hace de forma única y, de forma conjunta en el 70% de las tesis doctorales. La relevancia, es por tanto la variable menos analizada como muestra la tabla 4.

Tabla 4
Categorías de análisis de contenido

	n	%
Desarrollo	15	62,5
Dominio	10	41,7
Relevancia	7	29,2
Desarrollo-dominio	4	16,7
Desarrollo-relevancia	1	4,2
Dominio-relevancia	1	4,2
Desarrollo-dominio-relevancia	2	8,3

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

La realización de una tesis doctoral requiere recopilar, organizar y analizar información para aumentar la comprensión de un tópico o problema. La originalidad y rigor científico con que suelen plantearse justifica que este trabajo se haya centrado inicialmente en el análisis de tesis doctorales para analizar la producción científica en competencias transversales en las universidades españolas.

Una vez aplicados los criterios de exclusión e inclusión en la búsqueda y selección de tesis doctorales, se identifican 24 trabajos que aportan información para el avance del conocimiento en este campo. Entre ellos, se aprecian dos momentos clave coincidentes temporalmente, por un lado, con la implantación del EEES y la formación basada en competencias en los currículos universitarios. En el año 2013 se incrementa el interés de la comunidad educativa y científica por abordar el desarrollo de competencias transversales en las aulas. Por otro lado, años más tarde, durante el curso 2016-2017 surgen diferentes informes nacionales e internacionales en el ámbito laboral que reconocen la importancia de las competencias transversales como garantía de empleabilidad de los egresados y calidad educativa. Tal es así que la Declaración Educación 2030 de Incheon (UNESCO, 2016) destaca la importancia de este tipo de competencias para *garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos* (Objetivo 4).

El impulso de la digitalización y la industria 4.0 implica revisar los planes de estudio para reajustar la formación a los requerimientos del mercado de trabajo y posiciona la adquisición de competencias transversales en un lugar prioritario (Almerich et al., 2018; Herbert et al., 2020; García-Álvarez et al., 2022). A día de hoy, el número de tesis doctorales se atenúa, por lo que es preciso conocer si la publicación de otros tipos de trabajos (artículos, libros, capítulos de libro, etc.) sigue esta misma tendencia para sacar conclusiones sobre la necesidad de potenciar la investigación en esta línea todavía actual y de interés en una economía que cambia y avanza vertiginosamente. El mercado de trabajo se transforma e incrementa su inestabilidad por las continuas crisis económicas, sanitarias, sociales, políticas y gubernamentales.

Esta escasez de investigación se acentúa en las universidades del norte de España. Se han detectado comunidades autónomas que no presentan TD sobre competencias transversales de forma pormenorizada, si bien, las categorizadas en el contexto nacional son de suficiente amplitud para poder generalizarse entre universidades. Analizar cada realidad universitaria desde distintas variables que atañen a las competencias transversales, no solo favorece la detección de necesidades formativas concretas e imperceptibles en estudios de gran escala, sino que además mejora la aceptación de propuestas de mejora para recon-

ducir posibles dificultades o problemas. Por el contrario dos universidades andaluzas (Cádiz y Málaga) junto a la universidad de Valladolid lideran la publicación de tesis doctorales y en cualquier caso, las mujeres son más proclives a liderar investigaciones sobre este tema.

De los resultados obtenidos, cabe destacar una reiteración de las características metodológicas que en ocasiones dan lugar a resultados semejantes. Según la producción científica analizada, el enfoque metodológico aplicado con mayor frecuencia es el mixto, cuya muestra corresponde a estudiantes que participan través de cuestionarios. Si bien, cabe destacar el valor que adquiere en la investigación en competencias transversales, tanto la complementariedad de perspectivas entre agentes internos y externos a la institución universitaria, como la triangulación de información desde la aplicación de diferentes instrumentos de recogida de datos. A pesar de ser la percepción del estudiante la protagonista de las tesis doctorales, gran parte de ellas complementan sus datos con experiencias y opiniones de docentes y empleadores. Tal y como sugiere Tuyet (2014) el proceso de adaptación de la formación universitaria a los cambios socioeconómicos, no es una tarea exclusiva de docentes y gestores educativos, sino también de otros agentes sociales como estudiantes y empleadores.

La incorporación de estas competencias en los currículos universitarios parece ser el principal motivo de preocupación de muchos investigadores y docentes universitarios, por lo que gran parte de las tesis doctorales tratan el desarrollo o enseñanza de las competencias en las aulas universitarias. La formación basada en competencias de forma general, y en particular, la formación en competencias transversales transforma el sentido y orientación del sistema formativo, lo que requiere mayor implicación, análisis y participación en la comunidad educativa en procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la importancia de las competencias transversales es la variable menos estudiada tanto dentro como fuera de las universidades desde estudios originales y creativos resultado de la elaboración de tesis doctorales.

Se concluye señalando la necesidad de revisiones sistemáticas en competencias transversales más allá de aquellos que agrupan las competencias más demandadas por el mercado de trabajo o tratadas en la producción científica (Romero, Bedón y Franco, 2022), con la finalidad de identificar tendencias de investigación y temas de interés sin explorar; además de emplazar la investigación hacia la construcción del avance de la ciencia y desarrollo de una formación universitaria de calidad. Ante esto, cabría preguntarse si una revisión sistemática que integre además artículos, informes de investigación o libros, ofrecerá similares hallazgos.

La revisión sistemática realizada se ha centrado en un tipo de diseño concreto, seguido de una metodología de búsqueda y selección de la información claramente especificada y realiza un análisis riguroso y crítico de los resultados encontrados. Es recomendable que esta revisión realizada se complete con un metaanálisis, que habrá que valorar siguiendo unas consideraciones especiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almerich, G., Díaz-García, I., Cebrián-Cifuentes, S. y Suárez-Rodríguez, J. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *RELIEVE*, 24(1), art. 5. <http://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12548>
- Carrizosa Prieto, E. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 7(1) 84-112. Recuperado de http://ejcls.adapt.it/index.php/rld_e_adapt/article/view/655
- Echeverría Samanes, B., y Martínez Clares, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 12(2), 4-34. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- García-Álvarez J, Vázquez-Rodríguez A, Quiroga-Carrillo A, Priegue Caamaño D. (2022). Transversal Competencies for Employability in University Graduates: A Systematic Review from the Employers' Perspective. *Education Sciences*, 12(3), 204. <https://doi.org/10.3390/educsci12030204>
- Global University Network for Innovation(GUNI) (2022). Higher education in the world 8: new visions for higher education towards 2030. GUNI.

- González Lorente, C. (2021). *La inserción socio-laboral de los universitarios mediante proyectos profesionales y vitales compartidos* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/105882>
- González Morga, N. y Martínez Clares, P. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del graduado. Percepción del estudiante. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 388-413. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.15041
- González Morga, N. (2017). *Un estudio de competencias transversales en la Universidad de Murcia*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/105882>
- Herbert, I.P., Rothwell, A.T., Glover, J.L. y Lambert, S.A. (2020). Graduate employability, employment prospects and work-readiness in the changing field of professional work. *International Journal of Management Education*, 18(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100378>
- OCDE (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. OECD. Recuperado de https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Romero, V., Bedón, I. y Franco, J.L. (2022). Meta-análisis de competencias transversales en la empleabilidad de los universitarios. *Revista gestión de las personas y tecnología*, 15(43), 20-42. <http://dx.doi.org/10.35588/gpt.v15i43.5464>.
- Tuyet, T. (2014). Is graduate employability the 'whole-of-higher-education-issue'? *Journal of Education and Work*, 28(3), 207-227. doi:10.1080/13639080.2014.900167
- UNESCO (2022). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2022 de la UNESCO*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/education/higher-education/2022-world-conference>



Marta Virgós-Sánchez;
Joaquín-Lorenzo Burguera;
María del Henar Pérez-Herrero;
Natalia Rodríguez-Muñiz
Universidad de Oviedo

Formación en centros de trabajo. La mirada de los tutores de empresa de FP Dual

INTRODUCCIÓN

La vinculación entre el sistema formativo y el laboral, así como la necesidad de retroalimentación continua entre ambos contextos, resulta esencial para hacer frente a los cambios y demandas sociales y laborales, así como para facilitar la transición entre etapas. Esta cooperación entre sistemas favorece el intercambio de conocimientos y experiencias, dotando de calidad al proceso formativo en las instituciones implicadas (empresas y centros educativos).

En este escenario, en el año 2012, se implanta en España la Formación Profesional Dual con la finalidad de reducir la tasa de desempleo juvenil y de abandono escolar temprano, fomentar la empleabilidad y establecer vínculos entre el sistema educativo y el mercado laboral, favoreciendo, de este modo, las transiciones entre ambos contextos (Echeverría, 2016; Ertl, 2020).

Esta modalidad formativa se basa en implementar su proceso de enseñanza- aprendizaje en el centro educativo y en la empresa, la cual se convierte en un ecosistema formativo donde se brinda al aprendiz la posibilidad de generar unos aprendizajes vinculados a una realidad profesional concreta, creando simulaciones de la práctica real en un puesto de trabajo y de todas las competencias y actitudes que se deben poner en marcha para resolver las funciones de una determinada ocupación (Chisvert y Marhuenda, 2012; Homs, 2016; Kirchknoff, 2020; Pozo-Llorente y Poza-Vilches, 2020).

Tras haber pasado una década desde su implantación en España, la FP Dual se encuentra en una etapa inicial de desarrollo, por lo que es pertinente obtener un mayor nivel de conocimiento sobre su implantación en las instituciones implicadas, con objeto de identificar las buenas prácticas y las necesidades que se derivan de su puesta en marcha.

Bien es cierto que las primeras aproximaciones a las investigaciones en el ámbito de la formación dual se desarrollan en el contexto escolar, centrándose, principalmente, en su estructura y su implementación en los centros educativos (Echeverría, 2016; Homs, 2016; Jansen y Pineda, 2019; Marhuenda, Chisvert, Palomares y Vila,

2017; Martín, 2016; Molina, 2016; Pineda, Ciraso y Arnau, 2019). Esto hace que tengamos un escaso conocimiento científico sobre el desarrollo de la modalidad dual en la empresa, por lo que aumentar el conocimiento en este contexto y profundizar en las competencias de los agentes responsables de la formación en las organizaciones es esencial para contribuir al desarrollo óptimo de la FP Dual (Echeverría y Martínez Clares, 2021).

Competencias de los tutores y tutoras de empresa

En el desarrollo de la FP Dual, una de las piezas claves, junto al tutor del centro educativo, es el tutor o tutora de empresa, figura de acompañamiento al estudiante durante el periodo de inmersión en la misma (Pineda, Fernández de Álava, Espona y Grollman, 2018).

Estos profesionales han de poseer habilidades en torno a tres aspectos (Alemán, 2015; Pineda, Ciraso y Arnau, 2019): competencias teóricas o conceptuales, basadas en los conocimientos específicos de su profesión y puesto de trabajo; competencias psicopedagógicas o metodológicas, relacionadas con las destrezas para favorecer los procesos de enseñanza- aprendizaje del alumnado y, por último, habilidades sociales.

La persona responsable de la tutoría en la empresa adquiere un papel de asesor y guía para que el estudiante logre su desarrollo integral, aumentando así su potencial personal, académico y profesional. Este profesional se configura como modelo e inspiración en el ámbito laboral del alumnado, puesto que, en muchas ocasiones, la formación en los centros de trabajo es el primer contacto con el mercado laboral.

El tutor de empresa favorece la coordinación con el centro educativo y un buen acompañamiento pedagógico durante el proceso de aprendizaje, dotando al estudiante de las competencias y conocimientos necesarios que le permitan desenvolverse de manera autónoma en un entorno laboral, mejorando así su empleabilidad y las transiciones entre el Sistema Educativo y el mercado de trabajo (Caballero y Lozano, 2016).

La adquisición y el perfeccionamiento de las competencias de los tutores y las tutoras de empresa ha de ser prioritario en la puesta en práctica de esta modalidad formativa, puesto que el tutor pasa a ser un agente formador encargado de guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Es por esta razón que parece necesario plantear estrategias formativas para estos profesionales con el fin de dotarles de competencias que les permitan desarrollar su trabajo y ayudar a los estudiantes a trazar un perfil académico y profesional que contribuya a adquirir las destrezas iniciales necesarias para incorporarse y desenvolverse en el puesto de trabajo que les facilite el acceso al mercado laboral.

METODOLOGÍA

La investigación presenta un carácter descriptivo y correlacional cuya finalidad es conocer el grado de desarrollo de las competencias de los tutores y de las tutoras de empresa en el marco de la Formación Profesional Dual.

Se trata de una investigación cuantitativa, realizada mediante encuesta.

Población y muestra

Partiendo de una población de 136 tutores de empresa, se ha realizado un muestreo aleatorio, conformando una muestra final de 117 participantes.

La mayor parte de los profesionales encuestados son hombres (64,1%) y se corresponden con técnicos de nivel medio y superior (55,2%), seguido de personal directivo (38,5%) y personal administrativo y de apoyo (6%). El 60% de las empresas a las que pertenecen los informantes se engloban en el sector secundario, mientras que el porcentaje restante forma parte del sector servicios.

En lo que se refiere a la experiencia asumiendo labores de formación y tutoría en FP Dual, el 35% de los tutores y tutoras encuestados tienen entre cero y tres meses y el 23% señalan que su experiencia es de más de dos años. El porcentaje restante se reparte entre los tutores y tutoras que tienen entre seis meses y dos años de experiencia desarrollando este rol en la organización.

Instrumento de recogida de información

Para la recogida de información se ha diseñado un cuestionario ad hoc compuesto por dos bloques: información personal y profesional de las personas encuestadas y grado de desarrollo de las competencias propias de los tutores y tutoras de empresa.

La fiabilidad de la escala global se ha comprobado mediante el alfa de Cronbach, cuyo resultado es 0,985, lo que informa de un alto grado de fiabilidad en el instrumento de recogida de información.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se han realizado análisis estadísticos descriptivos y comparativos que han permitido contrastar la información relativa a los datos de identificación y clasificación de la muestra con las puntuaciones medias de los ítems de cada dimensión. Los análisis se han efectuado con el programa IBM-SPSS (v.24).

RESULTADOS

Los resultados que se muestran a continuación se dividen en tres bloques: acogida del alumnado, habilidades pedagógicas y seguimiento y evaluación de los estudiantes.

Acogida del alumnado

La acogida del alumnado en la empresa es fundamental para el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la organización (Neyt, Verhaest y Baert, 2020). En este sentido, la mitad de los tutores y tutoras encuestados señalan que siempre (35,9%) o casi siempre (17,2%) preparan el convenio de formación y la documentación necesaria antes de la llegada de los estudiantes en la empresa. Sin embargo, en esta línea, es importante destacar que existe una cantidad significativa de tutores y tutoras que indica que no proporciona el plan de acogida a los estudiantes (26,6%) ni les informa sobre el plan de formación (21,6%).

Los análisis complementarios realizados mediante la prueba H de Kruskal Wallis han permitido comprobar que existen diferencias significativas en los ítems anteriormente analizados con respecto a los años de experiencia como tutor o tutora de empresa de FP Dual, para una significación $\alpha=0,05$. Atendiendo a esta cuestión, son los profesionales con más experiencia los que preparan la documentación de acogida en mayores ocasiones.

Continuando con el análisis, en este primer contacto, junto con los documentos institucionales es necesario informar al aprendiz sobre el material, los horarios, la prevención de riesgos laborales, la indemnitaria laboral, etc. Casi tres cuartas partes de los encuestados señalan que siempre informan sobre dichas cuestiones en el momento de acogida (73,3%), muestran al estudiante las instalaciones y su puesto de trabajo (90%) y les presentan a la plantilla con la que estará en contacto a diario (86%).

Habilidades pedagógicas

En este apartado se abordan las competencias vinculadas a las habilidades pedagógicas y docentes puestas en práctica por parte del tutor o tutora en el desarrollo de la formación en la empresa.

Casi tres cuartas partes de las personas encuestadas indican que siempre o casi siempre identifican las necesidades, expectativas e intereses del alumnado al iniciar su proceso formativo en la institución (73,3%), favoreciendo así la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a las características individuales de los y las aprendices.

Continuando con el análisis de las habilidades pedagógicas de los tutores y tutoras de empresa, el 44,9% de los informantes indican que siempre (14,7%) o casi siempre (30,2%) utilizan metodologías didácticas diversas para desarrollar su labor como tutor o tutora, mientras que el 27,6% afirman que muy pocas veces (8,6%) o nunca (19%) desarrollan esta habilidad.

Así, el 71,6% de los tutores señalan que en numerosas ocasiones atiende a las necesidades del alumnado ajustando el modelo de enseñanza a sus características y a su estilo de aprendizaje (64,7%).

En este caso, basándonos en los análisis complementarios pertinentes, podemos destacar que los resultados extraídos de la prueba Kruskal Wallis manifiestan nuevamente la existencia de diferencias significativas. Los tutores con una experiencia de entre tres y seis meses, señalan que casi nunca adecúan el método de enseñanza a las características particulares del alumnado. Por otra parte, aquellos con una experiencia de más de un año indican que casi siempre favorecen esa adecuación de los procesos de enseñanza a las necesidades de los aprendices (Chi cuadrado=25,905; gl=5; p=0,000; Chi cuadrado=18,916; gl=5; p=0,002).

El tutor de empresa debe fomentar el aprendizaje basado en competencias profesionales. Así, más de tres cuartas partes de los informantes señala que siempre o casi siempre favorecen este tipo de aprendizaje (85,4%) y que utilizan estrategias para facilitar la adquisición de las competencias por parte del alumnado (ejemplos, demostraciones, experiencias, etc.) (80,3%).

Evaluación

Para garantizar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario que los tutores y tutoras realicen un seguimiento sistemático de las competencias adquiridas por los estudiantes.

Para ello, es esencial la planificación de las tutorías con objeto de hacer un seguimiento continuo del aprendizaje del alumnado. En este caso, el 15,5% afirma realizarlas siempre y el 39,7% algunas veces. Una tendencia semejante se aprecia en el establecimiento de cauces de comunicación respecto al progreso del estudiante donde el 31,9% de los informantes lo realiza casi siempre y solo el 14,7% siempre.

Profundizando en el análisis, podemos señalar las personas con estudios superiores (Chi cuadrado=7,539; gl=3; p=0,023) y con más de dos años de experiencia desempeñan en mayor número de ocasiones ambas competencias (Chi cuadrado=17,419; gl=5; p=0,004).

La forma de realizar la evaluación del alumnado requiere de una especial atención. El 75 % de los tutores y las tutoras siempre (44%) o casi siempre (31%) evalúan al alumnado en base a las competencias demostradas durante su estancia en la empresa. Asimismo, un 81% de las personas encuestadas afirman que siempre (37,9%) o casi siempre (43,1%) comprueban el nivel de cualificación alcanzado por el alumno.

Así, se observa como aquellos tutores sin experiencia o con un año como máximo, realizan ambas tareas algunas veces, mientras que aquellos que superan el año de experiencia lo hacen con mayor regularidad (Chi cuadrado=9,175; gl=3; p=0,027).

CONCLUSIONES

La Formación Profesional Dual se plantea como una formación desarrollada conjuntamente por las empresas y los centros educativos, que trabajan de manera coordinada para garantizar un sistema de calidad con el fin de que el estudiante pueda adquirir una formación integral vinculada a contextos reales (Martín-Rivera, 2016; Murua, 2020). Para lograr esa cooperación, es necesario que los agentes implicados en la implantación e implementación de los proyectos de Formación Dual tengan un conocimiento exhaustivo de dicha modalidad e identifiquen las funciones que deben asumir como responsables de su correcto desarrollo. En este escenario, se resalta la figura del tutor o tutora de empresa, quien debe poseer de unas competencias técnico- profesionales, pedagógicas y sociales que le permitan desempeñar su labor de manera adecuada (Alemán, 2015; Pineda, Ciraso y Arnau, 2019).

Haciendo referencia a la finalidad de este estudio, estimar el grado de desarrollo de las competencias de los tutores y tutoras de empresa, es posible señalar que los profesionales encuestados demuestran un alto grado de ejecución en las competencias relacionadas con la acogida, en las habilidades pedagógicas y en las herramientas de seguimiento y evaluación del alumnado.

Situándonos en este punto, coincidiendo con otros autores (Caballero y Lozano; 2016; Alemán, 2015) es esencial que, tal y como manifiestan informantes, durante la acogida se prepare la documentación, el plan de formación y el puesto formativo que ocupará el estudiante en la empresa.

En esta línea, es importante hacer alusión a las habilidades de los tutores y tutoras encuestadas para favorecer el aprendizaje competencial basado en el puesto de trabajo que, tal y como apuntan Chisvert y Marhuenda (2012), contribuya a garantizar el "aprender haciendo" vinculado a contextos laborales reales,

dotando al alumnado de competencias específicas relacionadas con la ocupación y con el sector productivo al que pertenece la empresa.

Si tenemos en cuenta las habilidades de las personas encargadas de la tutoría y de la formación en la empresa en relación con la evaluación y el seguimiento del alumnado, estos profesionales indican que en numerosas ocasiones desarrollan una evaluación continua y sistemática de las actividades de aprendizaje programadas y que evalúan al alumnado aprendiz en base a las competencias (técnicas y profesionales) demostradas durante su estancia en la empresa. A pesar de ello, se debe destacar que la mayor parte de los profesionales señalan que solo planifican tutorías algunas veces con el fin de intercambiar la información sobre el desarrollo de su aprendizaje. Esta cuestión debe ser revisada por parte de estos agentes puesto que la continua supervisión garantiza la calidad de la formación y favorece la autonomía del estudiante en el entorno laboral (Dachner, Ellingson, Noe y Saxton, 2021).

Bien es cierto que, a pesar de demostrar un alto grado de desarrollo en la mayor parte de las competencias analizadas, la mayoría de los informantes carecen de una formación específica para desarrollar las funciones de tutoría.

Esta necesidad de formación se ve manifestada en diversos estudios. Concretamente, en la investigación realizada por Pineda, Ciraso y Arnau (2019), sobre la percepción del profesorado de FP Dual, se constata que la mayoría del profesorado de los centros educativos señala que los tutores de empresa no poseen una formación pedagógica adecuada (69,9%), impidiendo realizar de manera óptima su función docente y tutorial con el alumnado.

En este contexto, en el que se manifiesta una carencia clara vinculada con la formación que reciben los tutores y las tutoras de empresa y, coincidiendo con las apreciaciones de Murua (2020), debe existir necesariamente una formación inicial de carácter pedagógico y técnico centrada en la formación de aprendices, que garantice la disposición de los recursos y herramientas que precisen los profesionales de la formación y la tutoría en las empresas con el fin de dotar de calidad a los proyectos de Formación Profesional Dual.

Referencias bibliográficas

- Alemán, J.A. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 495-511.
- Caballero, M. A., y Lozano, P. (2016). Manual de tutores de empresa en la FP Dual. Fundación Bertelsmann.
- Chisvert, M. J., y Marhuenda, F. (2012). Transiciones tempranas al mercado laboral. Los contratos de formación y aprendizaje, ¿oportunidad o trampa para los jóvenes? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 5(2), 153-168.
- Dachner, A. M., Ellingson, J. E., Noe, R. A., y Saxton, B. M. (2021). The future of employee development. *Human Resource Management Review*, 31(2), 100732.
- Echeverría Samanes, B., y Martínez Clares, P. (2021). Hacia un ecosistema de investigación sobre formación profesional en España. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 249-264. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.424901>
- Echeverría, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 295-314.
- Ertl, H. (2020). Dual study programmes in Germany: blurring the boundaries between higher education and vocational training? *Oxford Review of Education*, 46(1), 79-95, <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1687438>
- Homs, O. (2016). La implantación en España de la formación profesional dual: perspectivas. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 7-20.
- Jansen, A., y Pineda, P. (2019). Dual Apprenticeships in Spain–Catalonia: The Firms' Perspective. *Vocations and Learning*, 12(1), 129-154. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-09217-6>

- Kirchknopf, S. (2020). Career Adaptability and Vocational Identity of Commercial Apprentices in the German Dual System. *Vocations and Learning*, 13(3), 503-526. <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09247-z>
- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D., y Vila, J. (2017). Con d de dual: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educar*, 53(2).
- Martín Rivera, J. (2016). Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 141-168. <https://doi.org/10.17345/rio17.141-168>
- Molina, I. (2016). La formación dual: un nuevo enfoque de la formación profesional. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 129-139.
- Murua Cartón, H. (2020). El modelo vasco de Formación Profesional. Claves para su reciente evolución. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Neyt, B., Verhaest, D., y Baert, S. (2020). The impact of dual apprenticeship programmes on early labour market outcomes: A dynamic approach. *Economics of Education Review*, 78, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102022>
- Pineda Herrero, P., Ciraso Calí, A., y Arnau Sabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XX1*, 22 (1), 1-29. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21242>
- Pineda, P., Fernández de Álava, M., Espona, B., y Grollman, Ph. (2018). Formación profesional dual. Las motivaciones de las empresas del sector de la automoción en España para involucrarse en formación profesional dual. *Revista de Educación*, 382, 33-55. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-391>
- Pozo-Llorente, M. T., y Poza-Vilches, M. D. F. (2020). Evaluation of Strengths of Dual Vocational Educational Training in Andalusia (Spain). A Stake on the Future. *Education Sciences*, 10(12), 392. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10120392>



La comunicación entre profesorado-alumnado como factor de la motivación en la Formación Profesional

Introducción

Dentro de la docencia existen diversas maneras de impartir una materia, la metodología que establecen los y las docentes varía en función de sus actitudes, conocimientos, experiencias y creencias, dentro del mundo de la educación. Las diferencias de transferencia de contenidos y valores generan una recepción diferente dentro del aula, en cuanto a su interés, curiosidad y motivación, lo que afecta a la calidad del aprendizaje del alumnado.

En el aprendizaje de un alumno o alumna conviven diferentes factores que influyen en su calidad (Ministerio de Educación y Ciencia, 2008, pp. 39-43): personales, familiares, sociales y la escuela. Este último es la figura conductora de la educación académica desde los primeros niveles del sistema educativo, por lo que se personifican en esta, muchas de las actitudes que el alumnado presenta ante el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellas, la motivación.

El personal docente puede valorarse desde diferentes ámbitos, una de ellos es desde la visión que tienen el alumnado de su trabajo: la organización, la metodología, los criterios de evaluación y la relación que se produce entre ambos agentes. Dentro del aula, no podemos pensar únicamente en un espacio en el que contemplar la didáctica de enseñanza, sino también en un lugar donde se produce una relación profesional alumnado-profesorado, donde el primero escucha, pregunta, responde; y el segundo, explica, pregunta, responde, da información. Esta transmisión recíproca se ha producido durante muchas décadas (Morales, 1998).

El ámbito de la investigación es la Formación Profesional, concretamente en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, con la finalidad de conocer la opinión del alumnado sobre la metodología y comunicación que utiliza el profesorado durante el horario lectivo. Los resultados del estudio aportan una positividad en la motivación cuando se utiliza una comunicación cercana y una actitud empática, por lo tanto es un factor relevante para un mejor aprendizaje del alumnado.

1. Estado de la cuestión

La relación de las variables analizadas en esta investigación, además de ser en el centro educativo, el aula y/u otros espacios del mismo, se enfoca más en el **proceso de enseñanza-aprendizaje**, contexto donde consideramos que puede producirse esta conexión conceptual.

Ramírez y Hernández (2011, p. 7) definen la enseñanza como "(...) el proceso mediante el cual el profesorado proporciona al estudiantado actividades coherentes y eficaces para desarrollar experiencias de aprendizaje significativo.". Sin embargo, la definición se completa al entender que el aprendizaje está condicionado a esta, pues forma parte del trabajo del profesional educativo crear actividades para fomentar que sea un proceso bilateral, desarrollando unas condiciones para que la transmisión de la enseñanza sea fructífera en el alumnado.

Hernández e Infante (2017) completan la definición otorgándole una serie de características a este proceso educativo como son: la comunicativa, intencional, formativo, planificado y contextualizado. Que desarrollaremos en apartados siguientes.

Relacionando el proceso de enseñanza-aprendizaje con la interacción, Meneses (2007) lo define como el sistema de comunicación dentro del marco institucional que tiene la intención de generar determinadas estrategias por parte del profesorado para generar el aprendizaje del alumnado. Dentro de este, se produce una **interacción profesor-alumno** (emisor-receptor), donde se transmite la información que el personal docente considera oportuna en cada campo.

Para Herrero (2012) esta interacción comunicativa puede ser formal o más natural; la primera tiene una función más intencional y está ubicada dentro del contexto profesional, mientras que la segunda es más espontánea. La persona docente gestiona el aula durante sus clases y puede decidir cómo utilizar ambos tipos de comunicación según las características del alumnado, tanto a nivel grupal como individual. Aunque el contexto educativo es un ámbito formal, y este tipo de comunicación es necesaria para transmitir unos determinados roles, normas y reglas de interacción y comportamiento, es recomendable interactuar mezclando este estilo con el natural, de esta manera se crea un vínculo más cercano y se fomenta la empatía dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con esta dualidad comunicativa, el personal docente se acerca a sus estudiantes, lo que le permite trabajar de una manera más cómoda y receptiva por su parte. Por lo tanto, no solo se trata de explicar, transmitir y evaluar, sino que también permite conocer cuáles son los motivos, las intenciones, las metas o las finalidades que tiene el alumnado y, definitivamente "llegar" mejor a la clase, mejorando la calidad de su aprendizaje o por lo menos la gestión de este (Barca, 2009).

Esta interacción se produce en gran parte del tiempo en el aula o las aulas que tiene un centro, en las que debe haber un ambiente y una atmósfera cómoda para el aprendizaje, pues el tipo de relación que se establece entre el profesorado y alumnado es un factor determinante de la calidad del aprendizaje y de la actitud que presentan ambos agentes hacia el mismo. El clima en el contexto educativo deriva de la interacción de las partes, donde la afectividad y la comunicación tienen un peso considerable a la hora de diseñar este contexto (Vieira, 2007).

Esta autora (2007) clasifica diferentes formas de comunicar por parte del personal docente, describiendo como ineficaces aquellas caracterizadas como agresivas, pasivas o disimuladas, pues no establecen una conexión positiva en el aula. Sin embargo, considera que aquellas más activas y cercanas, como la asertiva, sería el tipo de comunicación más efectiva para crear un buen clima en el aula, mostrando seguridad en su papel, con una mayor cercanía, respeto y empatía hacia el alumnado.

2. Metodología

La metodología utilizada para esta investigación es de carácter correlacional ya que "(...) tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables dentro de un contexto particular." (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 81). Pues pretende responder a nuestra principal pregunta de investigación planteada en el apartado anterior, en base a la relación entre dos variables principales, la motivación y la metodología docente.

2.1. Diseño de la investigación

Una vez planteado el problema, formulados los objetivos y la pregunta de investigación, se procede al desarrollo del diseño de la investigación, es decir, la estrategia a seguir para obtener la información deseada. En este caso, el diseño es de tipo no experimental, ya que se centra en determinar la relación entre un conjunto de variables en un momento dado. Concretando más el enfoque, podemos decir que la investigación es transversal, pues cumple con la misión del tipo de diseño elegido y añade el propósito de describir la interrelación entre variables, lo que corrobora el carácter correlacional definido con anterioridad (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Siguiendo con Hernández et al. (2010) para cumplir con este propósito se utiliza una metodología de enfoque cuantitativo, pues se recoge una cantidad de datos representativa de información a través de un instrumento propio de esta tipología (explicado más adelante) y analizándola en base a datos estadísticos para poder contestar a nuestra pregunta de investigación.

2.2. Muestra

La población objeto de estudio es el alumnado de los ciclos superiores de Educación Infantil (dos grupos), Integración Social y Animación Sociocultural y Turística, todos ellos pertenecientes a la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

La muestra, de tipo probabilístico (...) pues todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos (...)” (Hernández et al., 2010) está formada por 90 personas repartidas en estas titulaciones, sobre un total de 212 personas en los ciclos superiores de este centro, lo que corresponde a un 42% del total, dentro de las cuales las mujeres suponen el 88% y los hombres el 12%.

2.3. Instrumento de recogida de datos

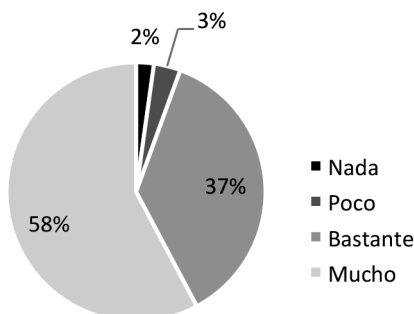
La técnica seleccionada está basada en la revisión de la literatura de la que partimos de la influencia que puede existir entre la motivación del alumnado y la metodología docente, añadiendo una serie de características en cada una de las variables que se corresponden con las preguntas del cuestionario, relacionadas al mismo tiempo con los objetivos de la presentación planteados con anterioridad.

La técnica de recopilación de información es el cuestionario, definido por Bisquerra (2004, p. 240) como (...) un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas, mediante el cual, el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o su entorno.”. En este caso, obtenemos una opinión del alumnado hablando sobre sí mismo, acerca de su motivación educativa, donde responde a diferentes afirmaciones eligiendo entre cuatro opciones de respuesta en función del grado de acuerdo o desacuerdo en las mismas, siendo estas “nada”, “poco”, “bastante” y “mucho”.

3. Análisis de resultados

La influencia de la comunicación recibe una distribución de las respuestas con altos porcentajes entre “bastante” y “mucho”, que consideran importante para su motivación la comunicación cercana con un 95% y la empatía por parte del profesorado con un 93%. Asimismo, un 73% afirma que un profesorado distante con su alumnado provoca que se desmotive en la materia, por lo tanto, se puede comprobar que el trato y la comunicación es un factor clave para motivar en el aula.

Figura 1
La comunicación cercana



Fuente: elaboración propia

4. Referencias bibliográficas

- Ministerio de Educación y Ciencia (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Subdirección General de Información y Publicaciones. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12377.pdf&area=E>
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. PPC.
- Ramírez, N. y Hernández, S. (2011). Sondeo sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje del profesorado. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 8(15), 6-13. https://www.google.com/search?q=%22Sondeo+sobre+las+estrategias+de+ense%C3%B1anza+aprendizaje+del+profesorado%22&rlz=1C1AVFC_enES801ES801&sxsrf=ALiCzsbQ9xyonSm11imKqjYOETax5piUBA%3A1653643384251&ei=e-JiQYtWDD8OMa-XSgYgH&ved=0ahUKEwjVn4PUrf_3AhVDxhoKHWVpAHEQ4dUDCA4&uact=5-&oq=%22Sondeo+sobre+las+estrategias+de+ense%C3%B1anza+aprendizaje+del+profesorado%22&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2I6EAM6BwgjELADECdKBAhBGAFKBAhGGABQiQhYiBRg8R-loA3AAeACAAY4BiAGNA5IBAzAuM5gBAKABAaABAsgBAcABAQ&scient=gws-wiz
- Hernández, R.C. e Infante, M.E. (2017). Aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. *UNIANDÉS EPISTEME: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación* 4(3), 365-375. https://scholar.google.es/scholar?start=10&q=%22proceso+de+ense%C3%B1anza+aprendizaje%22&hl=es&as_sdt=0,5
- Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa* 1, 138-143. doi: www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDo-Crea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf
- Barca, A. (2009) (coord.). *Motivación y Aprendizaje en Contextos Educativos*. Grupo Editorial Universitario.
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula. Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Narcea S.A. de Ediciones.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, p. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A.
- Bisquerra, R. (2004) (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla S.A.
- Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico. *NTIC, Interacción y Aprendizaje en la Universidad*. doi: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>



Isabel R. Gonçalves
isabel.r.goncalves@iefp.pt

Joana Nogueira
joana.nogueira@iefp.pt

Paula Dourado Gonçalves
paula.d.goncalves@iefp.pt

Centro de Emprego e Formação
Profissional do Porto, IEFP

Que competências se tornaram essenciais? “O eu que conhece”

Portugal assistiu no limiar das últimas décadas ao culminar de profundas mudanças nos vários setores do sistema de ensino e formação profissional.

Neste contexto a educação e a formação, mais do que uma etapa formativa confinada no tempo, é uma oportunidade permanente de desenvolvimento pessoal e de capacitação do indivíduo para lidar eficazmente com as contradições e complexas realidades da vida profissional e social. A título de exemplo, se anteriormente o profissional era caracterizado pelo trabalho que tinha de executar e que consistia num conjunto de tarefas estruturadas a partir de condições lineares e uniformes, agora caracteriza-se pela capacidade de gerir a informação e atuar perante a complexa diversidade de situações, inventando, reconstruindo e inovando. Para isto, níveis superiores de formação são exigidos aos cidadãos, onde, as competências educativas e formativas adquiridas ao longo da vida podem constituir a diferença entre a manutenção ou não de um emprego adequado, bem como uma maior facilidade de transição para o mercado de emprego (Grilo, 2002).

Nesta linha de pensamento, Perrenoud (2000) considera que um dos caminhos para a educação está na capacidade das instituições se adequarem a estas novas exigências, dando prioridade ao desenvolvimento das competências. Por conseguinte, a formação para além de assentar no conhecimento científico e técnico, terá também de incluir um conjunto bastante alargado de aptidões, cada vez mais valorizadas socialmente, relativas às competências interpessoais de relacionamento, comunicação e trabalho em grupo. São pois as capacidades e competências que permitem ao indivíduo responder de forma mais autónoma às mudanças e imprevisibilidades, moldando o seu conjunto de conhecimentos e competências de modo a produzir e a inovar as formas de produção e de vida social.

O trabalho em equipa é defendido pois, reside na riqueza das diferenças, isto é, a reunião de diferentes visões de uma equipa constituída por vários profissionais que, também eles, carregam várias histórias de vida e experiências, fortalecendo quer os resultados finais, quer mesmo as relações interpessoais.

Por conseguinte é nosso intuito com a presente comunicação, refletir sobre a aprendizagem das competências adquiridas seja em contextos de aprendizagem formais como não formais, bem como o impacto das mesmas na manutenção ou criação de emprego.

Quando falamos de *educação não formal*, Libâneo (2000) remete-nos para um conjunto de atividades com uma determinada intencionalidade, mas pouco estruturadas.

Corroboramos Coombs (1973) que defende a educação não formal como aquela que é realizada fora do sistema formal de educação. Tomamos como exemplo os cursos de adultos que não terminam os seus estudos, antes de entrarem no mundo do trabalho. Ou seja, um conjunto de projetos de desenvolvimento e comunidades e ou regiões que contribuem para que determinada população tenha acesso ao ensino fora da escola.

Importa ter em mente como refere Sanz Fernández (2005, p. 8): “ La educación no formalque, como término negativo, venía reuniendo prácticas educativas consideradas como desegundo orden respecto a la enseñanza formal, ha ganado en prestigio y en repercusión social”.

É também oportuno lembrarmos a importância da *educação informal*, pelo que convocamos Gaspar (1992), referindo que esta acontece de forma espontânea na vida do

dia-a-dia, através de conversas e vivências com familiares, amigos, corroboramos o autor

quando afirma que mesmo nas civilizações tidas como culturalmente avançadas, a vida quotidiana sempre exigiu muito mais do que o conhecimento dos saberes apresentados formalmente nas disciplinas escolares. Há muito mais a aprender e desde muito cedo: a língua materna, tarefas domésticas, normas de comportamento, rezar, caçar, pescar, cantar e dançar – sobreviver, enfim. E, para tanto, sempre existiu, também desde muito cedo, uma educação informal, a escola da vida, de mil milênios de existência (Gaspar, 1992, p. 161).

Recorremos a Vygotsky (1987) que estabelece a relação entre os conceitos científicos adquiridos quer por via formal quer por via informal. Gaspar (1992, p. 160) retoma esta ideia afirmando que estes conceitos se interligam, uma vez que de um lado, (...) fornecem estruturas para o aprimoramento ou desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos e, por outro lado, os conceitos espontâneos oferecem a estrutura básica sobre a qual os conceitos científicos podem se desenvolver, além de possibilitar a sua transposição a um nível mais elementar e concreto.

De acordo com a literatura os contextos de educação e formação são contextos privilegiados para o desenvolvimento das competências pessoais e interpessoais. (Vieira, D, 2019). Assim se é certo que as competências evidenciadas pelos trabalhadores são cada vez mais diversificadas e que o garante do sucesso profissional já não se resume às competências técnico científicas específicas de uma determinada área do conhecimento, mas enquadram-se num termo mais vasto, no qual alguns autores as inserem na terminologia das *soft skills* e ou competências transversais.

Pressupõe-se assim que tantos as competências pessoais (*soft skills*) como as competências profissionais podem ser utilizadas em várias áreas profissionais e em diferentes funções. Nesta medida, os indivíduos, devem dotar-se de um conjunto de competências de análise crítica para poder procurar a informação, avaliá-la de forma crítica e criar novas informações, para gerar um novo conhecimento. Possuir noções elementares em matéria de informação cria novas oportunidades que melhoram a nossa qualidade de vida. O conhecimento de noções elementares em matéria de informação está estreitamente ligado a outros tipos de competências tais como os conhecimentos elementares em tecnologia da informação e da comunicação, a alfabetização digital e a educação para os media e a informação. Comissão Nacional da UNESCO (mne.gov.pt).

Neste contexto, é necessário desenvolver o pensamento crítico dos cidadãos e mobilizar a força de trabalho para responder a problemas complexos em ambientes desconhecidos, pois os modelos de trabalho tradicionais estão a desaparecer, dando lugar a modelos de base digital. A aposta no desenvolvimento de competências digitais necessita portanto de se complementar com outros tipos de competências, que permitam impulsionar a inovação e a transformação digital das sociedades, tais como : competências de liderança, competências de gestão, competências de inovação e competências relacionais. Assim, é importante ressaltar o papel da criatividade e inovação, pois criam novas soluções, demonstram originalidade e acabam por trazer ao de cima propostas mais inovadoras.

Fazendo uma análise a estes tipos de competências, identificamos as seguintes necessidades de desenvolvimento:

1. As competências digitais são motores de inovação e crescimento para todos os setores de atividade. Estas competências integram as competências digitais básicas de utilização de software de office automation, utilização de portais de estatística e de entidades oficiais, utilização das redes sociais para promoção de negócios e estabelecimento de colaborações entre organizações e comunidades.
2. As competências de liderança integram as competências relacionadas com o desenvolvimento dos trabalhadores, as competências associadas ao desenvolvimento de novas oportunidades através de técnicas como coaching e mentoring, competências associadas a técnicas de motivação para potenciar o desempenho, competências associadas à mobilização de técnicas para melhorar a satisfação, capacidade de comunicação com o objetivo de aumentar o envolvimento dos trabalhadores, competências relacionadas com a gestão das expectativas, e competências associadas à gestão das diferenças culturais entre os trabalhadores.
3. As competências de gestão integram as competências associadas a novas formas de organização do trabalho, flexibilidade para se adaptar às mudanças nos processos de trabalho (em resposta a um elevado ritmo de inovação), competências em relação a uma maior capacidade de iniciativa e tomada de decisão, competências associadas à análise de informação relacionada com a produtividade, capacidade de adaptação às mudanças organizacionais, capacidade para gerir negócios e alianças estratégicas.
4. As competências de inovação integram a capacidade de inovação e criatividade, a capacidade de diversificar a área de negócios e de identificar e explorar novas oportunidades de negócios, conhecimentos de gestão de projetos, a capacidade para assumir riscos, a capacidade de organizar os recursos necessários para responder às oportunidades, e a capacidade de criar e desenvolver redes nacionais e internacionais.
5. As competências relacionais integram a capacidade de coordenação de equipas de trabalho, aproveitando todas as potencialidades dos seus elementos, a capacidade de responsabilização pelos seus atos e pelas relações criadas entre os seus pares, os subordinados e as chefias.

Posto isto, o caminho para o futuro, a formação terá de ser reinventar para conseguir preparar as novas gerações para um futuro profissional diferente do de hoje. Assim, cada vez mais os jovens e adultos necessitam de educação e formação e de uma aprendizagem contínua. Terá de haver uma maior proteção social em mercados de trabalho mais dinâmicos e com novas formas de emprego e claro uma maior abertura para tempo dispensado por parte do próprio empregador para a formação e educação dos seus colaboradores.

Deste modo, é necessária uma visão integrada sobre as alterações que o futuro promete, mas que as mesmas se perspetivem quer a nível local, nacional e mundial de forma a criar novas perspetivas de mercado e de uma maior inclusão para todos.



Silvia Chaves Freire
Raquel Mariño Fernández
Universidade de Santiago
de Compostela

A competencia de emprendemento dende unha perspectiva de xénero. Un estudo de caso en ciclos de Administración e Xestión

Resumo

O emprendemento constitúe unha importante fonte de riqueza para a sociedade e a economía dun país, pois xera novas empresas e postos de traballo, fomenta a innovación e impulsa a creatividade. Neste estudo analízase o grao de adquisición da competencia de emprendemento do alumnado dos ciclos de Administración e Xestión nun IES galego, empregando unha metodoloxía cuantitativa que se materializou na elaboración e implementación dun cuestionario.

Os resultados obtidos amosan que nestas titulacións se está a traballar co alumnado a competencia de emprendemento, pero os/as discentes non amosan unha clara intención emprendedora; advírtese nos/as mesmos/as certos prexuízos cara as condicións de vida dos traballadores por conta propia. Tamén se tivo en conta o xénero como un factor condicionante da vontade emprendedora.

Palabras clave: competencias profesionais, emprendemento, xénero, igualdade, formación profesional.

1. Introducción: relevancia do tema e xustificación.

Atopámonos nun momento socio laboral complexo, no que a economía mundial e a española, en particular, pasan por momentos críticos nos que é difícil atopar a senda do crecemento económico, sobre todo no referido aos datos de emprego. Neste contexto deséñase unha investigación de estudo de caso, coa que se busca coñecer o grao de adquisición da competencia de emprendemento entre o alumnado dun IES galego, como unha alternativa laboral de cara á súa futura inserción profesional.

Para tal fin recóllese a valoración dos/as discentes sobre a formación recibida nesta competencia, as súas preferencias metodolóxicas á hora de ampliar coñecementos sobre esta destreza, as percepcións sobre as vantaxes e principais dificultades ou barreiras existentes na posta en marcha dun proxecto empresarial propio, así como a súa motivación e metas profesionais en relación ao emprendemento, de cara a mellorar a súa futura empregabilidade.

Dada a transcendencia que ten o emprendemento para a economía dunha nación, en España son moitas as iniciativas que nos últimos anos se están poñendo en marcha para fomentar o espírito emprendedor entre a poboación, e especialmente entre as mozas e mozos. Deste modo, a formación na competencia de emprendemento estase a introducir de xeito progresivo nos currículos dos diferentes niveis formativos. Así, a Lei Orgánica 3/2020, de 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación, establece que se debe traballar co alumnado varias das competencias avaladas polos Obxectivos de Desenvolvemento Sostible da Axenda 2030, sendo unha delas a competencia de emprendemento. Entre os estudos cotexados sobre o fomento desta competencia no alumnado, destacamos o de González e Viera (2020), que profunda no concepto de emprendemento e nas prácticas postas en marcha para o seu fomento nas etapas de Educación Primaria e Secundaria. Como conclusións clave recollen que as prácticas educativas para fomentar a competencia de emprendemento entre este alumnado atópanse aínda pouco consolidadas, xa que se desenvolven a través de actividades puntuais en determinadas materias e en relación a certos contidos. Non obstante, mencionan que nelas inténtanse desenvolver no alumnado habilidades, actitudes e ideas necesarias para a creación e posta en marcha das súas propias empresas, fomentando as súas capacidades de innovación e creatividade.

Outro estudo de interese é o de Monzón e Torres (2021); nel abórdase esta temática na etapa de F.P., pero centrándose nas empresas con fins sociais ou empresas da Economía social. Estas entidades son consideradas como unha opción empresarial innovadora, inclusiva e sostible, converténdose nunha posible solución aos desafíos sociais, económicos e medioambientais aos que se enfronta a sociedade actual. Polo tanto, o obxecto deste estudo é obter datos que permitan crear ou mellorar os programas orientados ao fomento da competencia de emprendemento entre o noso alumnado.

2. Emprendemento, Formación Profesional e xénero: retos e novas realidades contempladas na recente lei.

O emprendemento empresarial é unha das principais vías para o fomento do crecemento e desenvolvemento económico dun país, polo que existe un grande interese por analizar e estudar a conducta emprendedora da poboación dende diversas áreas do coñecemento. Tratando de achegarnos a unha definición do concepto de emprendemento, Lozano e Villanueva (2021) sinalan que “o emprendemento tradúcese nun tipo de pensamento, razoamento e actuación que pretende dar solucións ás necesidades, encontrar e resaltar oportunidades, facer un balance do risco e afrontalo, e adaptable ao cambio” (p. 26). No ano 2016, a Comisión Europea desenvolveu o marco de referencia “EntreComp, Marco europeo de la competencia emprendedora”, no que se define o emprendemento como “unha competencia transversal que se aplica a tódolos ámbitos da vida, dende promover o desenvolvemento persoal ata participar activamente na sociedade, (re)acceder ao mercado laboral como empregado ou como autónomo e tamén crear empresas de valor cultural, social ou comercial”. Morales e Ariza (2013) engaden que “o emprendemento é un concepto amplo que vai máis aló da idea de xerar empresas, é unha postura fronte a vida e, moi posiblemente, de por vida” (p. 32).

Dende as institucións públicas impúlsanse numerosas estratexias que tratan de promover a figura do emprendedor/a; non obstante “unha elevada porcentaxe de mozos/as non contempla a opción empresarial como unha saída profesional atractiva ou, dito noutras palabras, a maioría dos mozos/as non se senten motivados/as para ser emprendedores/as” (Coduras, 2006, p. 14). Polo tanto, á hora de analizar a motivación emprendedora da poboación, hai que ter en conta o custo de oportunidade de ser empresario/a. É dicir, ter presentes os tradicionais condicionantes da vontade emprendedora que se identifican con aspectos inherentes ao/á emprendedor/a, como o xénero, a idade, o nivel educativo, a experiencia laboral e os antecedentes familiares; pero tamén hai que ter en conta que existen outras circunstancias alleas á personalidade do/a futuro/a emprendedor/a, como son os factores externos, que poden condicionar en gran medida a decisión de poñer en marcha un negocio propio.

Tal e como xa se sinalou anteriormente, o sistema educativo pode favorecer a creación e expansión de novas empresas. Así, “na maioría dos países europeos inclúese a competencia de emprendemento no

currículo de Primaria, Secundaria e Formación Profesional, sendo ademais unha competencia transversal das titulacións universitarias” (Prendes, 2022, p. 4). As sucesivas reformas educativas instauradas durante as últimas décadas en España trataron de acadar un progresivo fomento do espírito emprendedor no sistema educativo en xeral, e de xeito particular, dentro dos estudos de Formación Profesional. A nova Lei 3/2022, de Ordenación e Integración da Formación Profesional, trata de contribuír ao incremento desta cultura de emprendemento. Nesta lei establécese que as ofertas de Formación Profesional incluírán orientación e apoio para o emprendemento, actividades de fomento da cultura emprendedora, do sentido da iniciativa e a capacidade de iniciar novos proxectos empresariais vinculados ao sector produtivo para o que se forman, favorecendo a creación de empresas.

Neste senso, o Observatorio do Emprendemento de España (GEM), no Informe GEM España 2020-2021, sinala, respecto á valoración das condicións da contorna para emprender en España, que o factor peor valorado é a educación e formación emprendedora na etapa escolar, superando a outros condicionantes como a burocracia e os impostos, as normas sociais e culturais ou o financiamento para emprendedores/as. En relación ás recomendacións para mellorar o ecosistema emprendedor español, sinalábase, como segunda medida máis relevante, mellorar a calidade e cantidade de programas para a creación de empresas que promovan competencias e valores dende a infancia ata a formación universitaria. Tamén se considera preciso facelo dende unha perspectiva de xénero, posto que os estudos previos detectan diferenzas no grao de desenvolvemento da competencia emprendedora segundo o sexo. A pesar de que a igualdade e a non discriminación por razón de sexo son dereitos fundamentais regulados pola Constitución Española, o certo é que no mercado de traballo español seguen existindo certas diferenzas entre mulleres e homes. Así, por exemplo, na actualidade os datos seguen mostrando unha forte segregación por sexos en certas contornas laborais, aínda que semella que non existen barreiras para a elección profesional (Mariño, 2009). Non obstante, “se ben non existen barreiras (en tanto que obstáculos) directas, si existen e ademais operan dende a infancia numerosos mecanismos indirectos, invisibles, que condicionan, limitan, encarrilan as nosas decisións vitais e profesionais” (Padilla, 2009, p. 36). A literatura pon de manifesto que son factores de carácter social, como a asignación de roles en función do xénero, os que están detrás da fenda de xénero (Ortiz e Olaz, 2018; Mariño e Rial, 2019).

3. Obxectivos.

A presente investigación deséñase en base a un obxectivo xeral e unha serie de obxectivos específicos, presentados a continuación:

I. Obxectivo xeral

- Coñecer o grao de adquisición e desenvolvemento da competencia de emprendemento do alumnado dos ciclos de Técnico en Xestión Administrativa e Técnico Superior en Administración e Finanzas dun IES galego, dende unha perspectiva de xénero.

II. Obxectivos específicos

- Coñecer, a nivel curricular, a formación recibida polo alumnado destes ciclos na competencia de emprendemento.
- Indagar sobre as estratexias e preferencias metodolóxicas dos/as estudantes relativas aos procesos de ensinanza-aprendizaxe desta competencia.
- Identificar as barreiras, prexuízos e desigualdades percibidas polo alumnado nos procesos de formación e desenvolvemento de proxectos de emprendemento.
- Pescudar na motivación, intereses e metas profesionais do estudantado sobre á opción de emprender un negocio dende unha perspectiva de equidade.
- Valorar, en clave de equidade, os beneficios que o desenvolvemento desta competencia reporta ao alumnado de cara a súa futura inserción laboral.
- Ofrecer propostas de mellora e recursos formativos e profesionalizantes para incentivar o emprendemento do alumnado feminino en sectores emerxentes.

4. Enfoque metodolóxico e resultados acadados: un estudo de caso.

Óptase por empregar unha metodoloxía cuantitativa, que se materializa no deseño e implementación dun cuestionario de *Forms* composto por 23 items, co que se procura obter información sobre as percepcións dos/as discentes coa temática obxecto de estudo. A mostra seleccionada está conformada polo alumnado de primeiro curso de dúas titulacións, unha de grao medio e outra de grao superior, pertencentes á familia profesional de Administración e Xestión dun centro galego da comarca do Sar.

Os resultados obtidos amosan que o alumnado non está a recibir formación suficiente sobre emprendemento, posto que só un 62% dos enquisados manifesta ter realizado algún curso, seminario ou acción formativa sobre emprendemento durante este curso académico. Tamén se deducen diferenzas no grao de coñecemento de diversos contidos relacionados co emprendemento, posto que manifestan ter estudado sobre o plan de empresa, pero sinalan maioritariamente que non teñen traballado suficientemente sobre temas relacionados co debate e análise de ideas innovadoras. Neste alumnado obsérvase un interese por recibir máis formación sobre emprendemento na titulación que actualmente están a cursar, pois un 86% dos enquisados responden afirmativamente sobre a súa intención de seguir formándose no desenvolvemento desta competencia, coñecendo máis casos reais de persoas que cursaron a súa mesma titulación e emprenderon o seu propio negocio e tamén a través de máis talleres de orientación académico-profesional nas que se practiquen habilidades profesionais e persoais, tales como técnicas de comunicación, negociación, liderado...

En relación ás dificultades que perciben no ámbito formativo da competencia de emprendemento, as respostas demostran que o alumnado valora positivamente o traballo realizado polo corpo docente (71%), considerando que conta coa formación suficiente para poder asesoralos e axudalos na creación e desenvolvemento de novos proxectos empresariais. Un 76% tamén manifestan que nos módulos cursados se inclúen contidos que lles resultarían valiosos se decidisen emprender o seu propio negocio. Non obstante, un 71% sinalan en negativo que os contidos traballados neste curso académico non contribuíron a fomentar o seu espírito emprendedor, e consideran insuficientes os coñecementos en áreas estratéxicas como as fontes de financiación existentes ou a importancia dos estudos de mercado á hora de identificar posibles nichos de negocio (52%). No relativo ao desenvolvemento dun novo proxecto empresarial, os/as discentes sinalan como os principais obstáculos aos que deben enfrontarse os/as emprendedores: o risco económico (21%), a falta de financiación inicial (21%) e a elevada burocracia e carga impositiva (18%),

O 22% manifesta que no seu futuro próximo desexa seguir formándose e o 20% traballar por conta allea nunha gran empresa ou multinacional. Sobre a alternativa laboral de emprender, non amosan un interese significativo, debido, entre outros factores, á falta de recursos económicos propios ou familiares para poder investir nun novo proxecto empresarial. Ademais, cabe sinalar que 62% están de acordo con que o sexo do emprendedor pode condicionar o éxito do negocio, resposta que se relaciona coas maiores barreiras ou dificultades ás que deben enfrontarse as mulleres á hora de emprender e que poden actuar negativamente sobre a viabilidade do negocio posto en funcionamento. Entre os aspectos claves da personalidade, as capacidades e as competencias do emprendedor/a que contribúen de xeito directo a acadar o éxito nun novo proxecto empresarial, sinalan a iniciativa (62%), a capacidade de traballo (57%) e a persistencia (52%), as características máis importantes para un/unha emprendedor/a. Finalmente, o 14% considera que o autoemprego constitúe unha boa alternativa para poder gañar diñeiro en función do esforzo realizado, para conseguir un elevado grao de satisfacción persoal coa actividade laboral desenvolvida (13%), unha mellora da calidade de vida dos/as emprendedores/as (11%) e a autonomía e liberdade para a toma de decisións nun proxecto propio (11%).

En relación aos sectores ou actividades económicas que resultan máis atractivas para o desenvolvemento dun proxecto de emprendemento propio, en termos xerais, sinalan o comercio como o sector máis atractivo para iniciar un negocio empresarial propio (27%). Máis aprécianse diferenzas nas respostas en función do sexo, de forma que o alumnado feminino amosa preferencias polo comercio (31%), a hostalaría (24%) e a educación (17%), mentres que os homes se decantan polo comercio (24%), a industria e enerxía (15%) e a educación (12%). Confírmase así que os homes séguense a decantar por contornas industriais, tecnolóxicas e competitivas, mentres que no caso das mulleres prevalecen alternativas laborais relacionadas coas persoas, a educación, o turismo ou comercio (Mariño e Rial, 2019; Mariño, 2009).

5. Conclusións finais e liñas de traballo futuras.

En resumo, o desenvolvemento da competencia de emprendemento en tódolos niveis educativos é unha das principais metas do sistema educativo español. Fomentar esta competencia resulta fundamental para mellorar a autonomía e capacidade de decisión do alumnado, e para desenvolver a súa creatividade, confianza, imaxinación, optimismo e liderado, entre outras habilidades. A normativa educativa avoga porque a inquietude emprendedora sexa unha competencia clave a integrar, de xeito transversal, no currículo das diferentes materias e etapas. Mais a pesar dos esforzos que se están a realizar para lograr o fomento desta competencia no eido educativo, en xeral, e na Formación Profesional, en particular, a realidade amosa que queda moito camiño por percorrer. A formación recibida polo alumnado, a nivel curricular, segue a ser insuficiente e faise evidente a necesidade de traballala en maior medida e de xeito máis constante. Nun futuro próximo resultará de grande interese comprobar os resultados obtidos ca aplicación da recente Lei 3/2022, de Ordenación e Integración da Formación Profesional, que aposta polo fomento da competencia de emprendemento, establece que tódalas ofertas de Formación Profesional inclúan orientación e apoio para o emprendemento, actividades de fomento da cultura emprendedora, do sentido da iniciativa e a capacidade para iniciar novos proxectos empresariais vinculados ao sector produtivo no que se forman, favorecendo así a creación de empresas e fortalecendo o tecido produtivo do noso país.

6. Referencias bibliográficas.

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. e Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Comisión Europea.
- Coduras, A. (2006). La motivación para emprender en España. *Ekonomiaz: Revista Vasca de Economía*, 62, 12-39.
- González, S. e Vieira, M. J. (2020). La formación en emprendimiento en Educación Primaria y Secundaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación* (32), 1, 99111. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/68073/4564456555389>
- Lei Orgánica 3/2020, de 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación. *Boletín Oficial do Estado*, 340, de 30 de decembro de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Lei Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración da Formación Profesional. *Boletín Oficial do Estado*, 78, de 1 de abril de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5139-consolidado.pdf>
- Lozano, P. e Villanueva, M. (2021). La mujer y el emprendimiento: estudio de caso. *Gestión Joven*, (22), 1, 18-28. http://www.elcriterio.com/revista/contenidos_22_1/Vol22_num1_2.pdf
- Mariño, R. (2009). *Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de FP en Galicia y su inserción socio-laboral* [Tese de doutorado, Universidade de Santiago de Compostela]. Repositorio Minerva – Universidade de Santiago de Compostela. <https://investigacion.usc.gal/investigadores/59556/tesis>
- Mariño, R. y Rial, A. (2019). Balance de las necesidades formativas demandadas por mujeres que cursan o que han cursado ciclos de FP en familias profesionales masculinizadas: el caso de Galicia. *Revista Educar*, 55(1), 251-72. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.890>
- Monzón, J. L. e Torres, J. A. (2021). Emprendimiento social en la formación profesional: el caso del País Vasco. *REVESCO: Revista de Estudios Cooperativos*, 137, 124-141. <https://revistas.ucm.es/index.php/REVE/article/view/73862/4564456555757>
- Morales, A. C. e Ariza, J. A. (2013). Valores, actitudes y motivaciones en la juventud ante el emprendimiento individual y colectivo. *REVESCO Revista de Estudio Cooperativos*, 112, 11-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4453266>

- Observatorio del Emprendimiento de España (2021). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2020-2021*. Universidad de Cantabria.
- Ortiz, P. e Olaz, A. (2018). Factores competenciales en el emprendimiento de la mujer. *RES Revista Española de Sociología*, 27, 3, 413-432. <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/27-3/40815>
- Padilla, M. T. (2009). *Diversidad profesional y elección de opciones profesionales*. Empleo e igualdad: propuestas socioeducativas, 35-54. Santiago, Universidade de Santiago de Compostela.
- Prendes, M. P. (2022). Formar para el emprendimiento digital: construyendo los ciudadanos del siglo XXI. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (12), 1-19. <https://revistas.um.es/riite/article/view/525101/325301>



Daniel Sáez-Gambín
María del Mar Lorenzo Moledo
Ígor Mella-Núñez
Grupo de Investigación
ESCULCA / Rede RIES
Universidade de Santiago
de Compostela

¿Contribuye el aprendizaje-servicio al desarrollo de competencias transversales para el empleo?¹

Palabras clave: aprendizaje-servicio; competencias transversales; empleabilidad; educación superior.

INTRODUCCIÓN

Actualmente a la educación superior se le exige que forme a sus estudiantes de manera amplia, reparando en habilidades que vayan más allá de la excelencia académica. Lejos queda ya la institución que concebía el saber de manera jerárquica y elitista, focalizada exclusivamente a la transferencia de conocimiento con el único fin de su preservación. En gran medida, este modelo universitario como “torre de marfil” se vio cuestionado a partir de la segunda mitad del siglo XX, no solo por los propios académicos, sino también por la sociedad en su conjunto. Se evidenció cada vez más que la universidad no podía continuar ejerciendo su labor de forma aislada a la vida comunitaria, y que debía adaptarse a los nuevos tiempos. En este contexto, surgieron formas alternativas de entender su papel, posicionándola como institución al servicio de la sociedad, y no al revés (Campo, 2008). Así pues, se enfatizó la necesidad de que la academia cumpliera una función activa en la vida social, adoptando la postura de que el conocimiento no es un bien estático, sino un producto dinámico de la actividad humana.

En Europa, buena parte del impulso de esta concepción más trascendente de la universidad se debe a la adopción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que lleva años desarrollándose y evolucionando a base de comunicados desde la declaración de la Sorbona en 1998 (Crosier et al., 2015). Uno de los pilares de su

¹ Este trabajo se ha derivado de un proyecto del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación orientado a los Retos de la Sociedad (EDU2017-82629-R) - <http://www.usc.es/apsuni/>

fundación es la compatibilidad, referida a la necesidad de que la formación universitaria sea compatible con el mercado laboral y las demandas de las empresas.

Esta motivación para situar a la empleabilidad en el punto de mira de las universidades surge, para García-Álvarez et al. (2022), por dos razones: en primer lugar, para contribuir a la labor de responsabilidad social universitaria, en tanto que asegura el futuro de los estudiantes en el mundo moderno en constante cambio, trazando vínculos entre lo académico y lo productivo. En segundo lugar, y coincidiendo con Santos Rego et al. (2021), para hacer efectiva esta compleja tarea existe una necesidad imperiosa de que la educación superior sea capaz de adaptar sus planes de estudios para formar futuros empleados y empleadas que sean útiles y competentes.

Y es que no cabe duda de que la inestabilidad de la esfera sociolaboral provoca incertidumbre en el desarrollo profesional de los egresados y egresadas. La otrora suficiencia de la cualificación técnica universitaria como único requisito para asegurar su empleabilidad sucumbe a unas demandas complejas, en tanto que la adecuada inserción laboral no depende únicamente de un alto nivel educativo. De este modo, la oferta profesional queda sujeta a las condiciones macroeconómicas del país, las políticas de empleo, la alta competencia debida a la masificación de las universidades y, no menos importante, de las ahora elevadas exigencias de los empleadores (García-Álvarez et al., 2022; González-Lorente, 2019; Martínez-Clares y González-Lorente, 2019; y Succi y Canovi, 2019).

Recientemente, los discursos más utilitaristas y críticos van en la dirección de señalar la ineficiencia de la educación superior para adaptarse a estas demandas, y esto persiste a pesar del creciente número de graduados (Noah y Aziz, 2020). Aún hoy día resulta difícil ver a la institución universitaria, juventud y empleadores como una tríada que se entiende, constituyéndose más bien como elementos que actúan en universos paralelos y con intereses no siempre compartidos (Succi y Canovi, 2019). Y es que, de manera tajante, Vivas (2009) declara que una universidad que solo ofrece una formación genérica, impráctica e inflexible no está preparando a los estudiantes para el mercado laboral moderno.

Así pues, uno de los grandes retos de la universidad del presente siglo ha sido el cambio de enfoque metodológico. La educación superior necesita apoyarse en prácticas alternativas que afronten los nuevos desafíos que se le presentan, articuladas bajo principios pedagógicos que permitan un adecuado desarrollo de competencias y, por supuesto, reparando también en la satisfacción del alumnado con esta formación. Es aquí donde entran en juego metodologías activas como el aprendizaje-servicio (ApS), la cual se conforma como una de estas opciones para mantener el contacto con la realidad profesional sin descuidar la misión educativa.

Así pues, con el presente trabajo lo que pretendemos es justificar cómo la introducción de prácticas en la enseñanza universitaria orientadas a que el alumnado se involucre de manera activa con su entorno, materializándose a través de proyectos de ApS, ayuda a que los y las estudiantes desarrollen toda una serie de competencias transversales, y directamente vinculadas a su empleabilidad.

MARCO TEÓRICO

Hablar de aprendizaje-servicio no es una cuestión novedosa en los Estados Unidos, país donde se originó la metodología a comienzos del pasado siglo. Sin embargo, no fue hasta la entrada del nuevo milenio cuando comenzó a extenderse por otras latitudes geográficas. Concretamente, en Europa se ha ido abriendo un firme paso desde entonces, gracias a un crecimiento exponencial de la investigación asociada al mismo y su utilización en las universidades a lo largo de dos décadas (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020).

Esta metodología, conceptualizada dentro del aprendizaje experiencial, se caracteriza por hacer a los alumnos y alumnas partícipes activos de un proyecto bien articulado, en el que se combina la instrucción académica con un servicio a la comunidad, con la reflexión sobre la experiencia como hilo conductor de la adquisición de conocimiento (Puig et al., 2006).

En primera instancia, la utilización del ApS suscita especial interés ya que sus principios apuntan en la misma dirección que el sendero marcado por el EEES y la agenda 2030. Su inclusión en los planes de estudio contribuye a trabajar en la misión social de la universidad, más aun reparando en que entre los objetivos de su uso se encuentra la mejora de la vida social, bien de manera directa o proporcionando un recurso específico. Sin embargo, no debemos olvidar que son experiencias incluidas en el currículo académico, y que están enfocadas a la formación del alumnado, no solo en las competencias específicas de la disciplina en la que se enmarca, sino también de una forma amplia, gracias a la adquisición de una serie de competencias transversales.

Las competencias transversales, acuñadas también como blandas, para la vida, de empleabilidad, clave, básicas, generales o necesarias (Cornalli, 2018), son protagonistas en distintos informes internacionales como las más demandadas por la sociedad (Clares y Morga, 2019). Es tal la conexión que se atribuye a estas competencias con la empleabilidad que, recientemente, Succi y Canovi (2019) inciden en que los/as empleadores/as las ponen por delante de las calificaciones. Es por ello que, en respuesta a esta notable falta de destrezas transferibles a situaciones de la vida real, se abandona la mirada exclusiva a las “habilidades duras” como suficiente predictor en la búsqueda de empleo.

De esta manera, para incluir el enfoque por competencias en la Academia se requiere de una dualidad en la formulación de objetivos de aprendizaje, que ya no están orientados únicamente al ejercicio profesional. Así, las competencias genéricas y transversales tienen el aditivo y ambiciosa tarea de formar ciudadanos útiles y aptos para un amplio abanico de situaciones (Martínez, 2008). El carácter cambiante y transformativo del concepto competencias, como un constructo multidimensional que se aplica a contextos sociales, educativos y laborales, hace que sea imprescindible la utilización de diferentes enfoques si se quiere trabajarlas. Para justificar la pertinencia del uso de metodologías activas para su logro, rescatamos la siguiente reflexión de Maya (2016):

Lo más importante para desarrollar las competencias blandas es entender que se aprenden con una pequeña cantidad de inputs altamente enfocados y relevantes, una gran cantidad de experiencia en el mundo real, la práctica dentro y fuera de la zona de confort, y la retroalimentación oportuna, pertinente y constructiva por parte de otras personas en una comunidad de práctica, y donde las consecuencias de lo que se hace pueden ser observadas y de fácil comprensión (p. 69).

Dentro de este orden de ideas, el ApS se encuadra como una de las metodologías innovadoras que refuerzan la calidad de la enseñanza. Su utilización permite aspirar a beneficios que difícilmente se podrían obtener centrándonos en exclusiva en los métodos más tradicionales, siendo así una firme candidata para desarrollar con éxito las competencias transversales (Santos Rego, 2022).

Por otra parte, resulta evidente que la inclusión del ApS es una oportunidad de la universidad para integrar en el currículo actividades comparables a las de voluntariado, así como de proporcionar una cierta experiencia laboral a un alumnado que probablemente aún sea ajeno a las posibilidades que les ofrecen su presente carrera universitaria. La convergencia de ambas prácticas en el ApS motiva también a considerar, en el presente trabajo, el voluntariado y la experiencia laboral de los y las estudiantes como variables a analizar y que, aun fuera del dominio académico, pueden suponer un argumento relevante para explicar los beneficios de la participación en sociedad, así como reforzar la pertinencia del ApS en la universidad.

MÉTODO

Participantes

La muestra se compone de 800 estudiantes universitarios, seleccionados/as mediante un muestreo no probabilístico intencional. Las edades de los/as estudiantes se sitúan entre 18 y 60 años, aunque el 90.5% se encuentran en el rango de 18 a 24 años. De ellos, el 22.3% eran hombres, el 76.9% mujeres y el 1.1% se identifican con otro género. Con respecto al curso académico, el 30.4% cursaba primero, el 24.7% segundo, el 36.9% tercero y el 15.8% cuarto. La mayoría pertenecían al área de Ciencias Sociales y Jurídicas (59.9%), seguida de Ciencias de la Salud (26.8%), Ingeniería y Arquitectura (7.5%) y Artes y Humanidades (5.9%). En total, se evaluó a estudiantes de 19 asignaturas impartidas en la Universidade de Santiago de Compostela y 2 asignaturas de la Universidade da Coruña.

Instrumento

El estudio hizo uso del cuestionario sobre competencias genéricas de alumnado universitario (COM-GAU) (Regueiro et al., 2021). Dicho instrumento integra una escala validada sobre competencias transversales, consideradas directamente relacionadas con la empleabilidad. Esta escala posee una alta consistencia interna ($\alpha=.87$) y está compuesta por 17 preguntas tipo Likert de 5 puntos que agrupa las competencias propuestas en 5 dimensiones o factores que explican el 59.85% de la varianza total: capacidad de emprendimiento (5 ítems), habilidades interpersonales (3 ítems), capacidad intercultural (4 ítems),

habilidades de *networking* (3 ítems), y capacidad de análisis y síntesis (2 ítems). Además, el cuestionario incorpora otra escala destinada a medir la percepción de la adecuación de la preparación ofrecida por parte de la universidad en relación con su futura inserción laboral, solo cubierta por aquella parte del estudiantado en últimos cursos de carrera (tercer y cuarto curso). Dicha escala está compuesta por 9 ítems agrupados en un único factor denominado *Formación de la universidad para el empleo*.

Para obtener el perfil sociodemográfico del estudiantado, el cuestionario incluye preguntas referidas a su biografía académica y personal: edad, género, grado, campus, facultad, participación en organizaciones juveniles/entidades de acción voluntaria, experiencia laboral y participación en proyectos de ApS.

Procedimiento

El cuestionario dirigido al alumnado se aplicó en los cursos académicos 2020-2021 y 2021-2022, al finalizar cada una de las asignaturas, de forma *online*, utilizando para ello la plataforma *SurveyMonkey*.

El estudio siguió las recomendaciones del Comité de Bioética de la Universidade de Santiago de Compostela, cumpliendo escrupulosamente con las estipulaciones de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Análisis de los datos

Para analizar los datos se emplearon pruebas de comparaciones de medias (t-student y ANOVA con la prueba post-hoc de Scheffe), utilizando como variables dependientes los factores que componen la escala. En estas pruebas se calculó el tamaño del efecto, utilizando la medida *d* de Cohen para las pruebas t y la medida η^2 para las pruebas ANOVA. Dichos coeficientes se interpretaron de acuerdo con la clasificación de Cohen (Cohen, 1988): 0.2, pequeño; 0.5, medio; y 0.8, grande para el coeficiente *d*, y 0.01 pequeño, 0.06 medio y 0.14 grande para la medida η^2 . El nivel de significación escogido para todos los test fue $\alpha = 0.05$, y todas las pruebas fueron realizadas con el software estadístico IBM-SPSS v24.

RESULTADOS

En primer lugar, los resultados arrojan que el alumnado que en el último año ha participado en una organización juvenil o entidad de acción voluntaria percibe tener un perfil competencial significativamente más alto en todos los factores de la escala que aquellos que no realizaron estas actividades (Tabla 1).

Tabla 1. Participación en los últimos 12 meses en una organización juvenil/entidad de acción voluntaria

Factor	Grupo	N	Media(dt)	t	GI	d
Capacidad de emprendimiento	No	565	3,76 (.653)	-3.950***	731	.347
	Sí	168	3,98 (.618)			
Capacidad interrelacional	No	565	3,45 (.763)	-5.313***	731	.467
	Sí	168	3,81 (.748)			
Capacidad Intercultural	No	565	3,23 (.647)	-3.404***	731	.299
	Sí	168	3,42 (.602)			
Networking skills	No	565	3,85 (.633)	-3.722***	731	.327
	Sí	168	4,05 (.605)			
Análisis y Síntesis	No	565	3,69 (.608)	-3.381***	731	.297
	Sí	168	3,88 (.640)			

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

En cuanto al alumnado que tenía una experiencia laboral superior a un año, observamos cómo estos valores son más altos que cuando tienen una menor experiencia o ninguna. Esto sucede en todos los factores exceptuando el relacionado con la capacidad intercultural, donde las diferencias no son significativas (Tabla 2).

Tabla 2. *Experiencia laboral*

Factor	Grupo	N	Media	DT	F	gl	Diferencias	η^2
Capacidad de emprendimiento	1	522	3.76	.634	7.414**	776	1<3*** 2<3*	.019
	2	151	3.83	.706				
	3	106	4.02	.627				
Capacidad interrelacional	1	522	3.49	.774	2.956*	776	1<3*	.008
	2	151	3.60	.772				
	3	106	3.67	.801				
Capacidad Intercultural	1	522	3.26	.639	.640	776	-	.002
	2	151	3.28	.657				
	3	106	3.34	.711				
Networking skills	1	522	3.84	.632	5.721**	776	1<3**	.015
	2	151	3.94	.662				
	3	106	4.06	.592				
Análisis y Síntesis	1	522	3.69	.617	4.990**	776	1<3**	.013
	2	151	3.77	.647				
	3	106	3.89	.652				

Grupos: 1. Sin experiencia laboral; 2. Experiencia laboral inferior a un año; 3. Experiencia laboral superior a dos años.
*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Para finalizar, la autopercepción de las competencias del alumnado que participó en una experiencia de ApS en la asignatura es significativamente mayor que aquellos/as que no lo hicieron, esto también sucede con el factor de opinión sobre la formación que les ofrece la universidad para su futuro laboral.

Tabla 3. Participación en aprendizaje-servicio

Factor	Grupo	N	Media(dt)	t	Gl	d
Capacidad de emprendimiento	No	292	3.69 (.684)	-4.302***	565.766	.320
	Sí	475	3.90 (.615)			
Capacidad interrelacional	No	292	3.44 (.762)	-2.829**	765	.210
	Sí	475	3.60 (.780)			
Capacidad Intercultural	No	292	3.22 (.649)	-1.949*	765	.145
	Sí	475	3.31 (.652)			
Networking skills	No	292	3.78 (.672)	-4.252***	765	.316
	Sí	475	3.98 (.597)			
Análisis y Síntesis	No	292	3.59 (.622)	-5.024***	765	.374
	Sí	475	3.82 (.620)			
Formación universidad para el empleo	No	192	3.15 (.783)	-4.631***	478	.461
	Sí	336	3.50 (.728)			

***p<0.001; **: p<.01; *: p<.05

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras todo lo expuesto, es innegable la responsabilidad que tienen las instituciones de educación superior para preparar a sus estudiantes para insertarse en el mundo laboral. Al respecto, lo que hemos descubierto son diferencias significativas a favor del alumnado con más experiencia laboral o el que ha realizado experiencias de voluntariado recientemente. De ello se justifica que de ese caudal de experiencia se derive un aprendizaje más auténtico. Tal vez la relación colaborativa con otras personas en acciones fuera de las aulas facilite la toma de decisiones y la universidad debe hacer lo posible por incluir actividades de tal calado en sus planes de estudios.

Es por todo ello que el ApS se posiciona como un enfoque prometedor en este ámbito. Está claro que la metodología tiene una estrecha relación con las actividades de voluntariado, por la evidente función social que se deriva de su aplicación. Por otra parte, al ser proyectos que se desarrollan en el marco de una asignatura, durante el servicio es muy probable que surjan oportunidades de aplicar conocimientos y habilidades propias de esa disciplina, lo que puede constituir la adquisición de una suerte de experiencia laboral. Efectivamente, en la dirección de la relación positiva hallada en estos componentes por separado, lo que hemos encontrado también en aquellos/as alumnos/as que participaron en una experiencia de ApS es una autopercepción de sus competencias transversales más alta que los/as que no lo hicieron.

En síntesis, con el presente trabajo pretendemos avalar la introducción de prácticas en la enseñanza universitaria orientadas a que el alumnado se involucre de manera activa con su entorno, como una ayuda al desarrollo de toda una serie de competencias transversales que facilitan el acceso al mercado laboral. Lo que sugiere esta aproximación empírica y teórica es que prestar atención a la hora de considerar la educación de los futuros profesionales puede servir a la proyección vital y laboral en la posgraduación universitaria. Y sugiriendo la aplicación del ApS como una estrategia que se adapta de manera natural y atractiva a la adquisición de estas competencias.

En definitiva, se trata de continuar propulsando, sobre una base sólida, una serie de oportunidades para la juventud en tiempos de incertidumbre. Todo ello dirige al alumnado en una dirección profesionalizadora, a base de acción y reflexión sobre sus propias vivencias.

REFERENCIAS

- Campo, L. (2008). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. En M. Martínez (Coord.), *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 81-91). Octaedro.
- Crosier, D., Rauhvargers, A., Racké, C., Desurmont, A., Horvath, A., Kocanova, D., ... , y Riiheläinen, J. (2015). *El espacio europeo de educación superior en 2015. Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Ministerio de Educación.
- Clares, P. M., y Morga, N. G. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-23. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945188436>
- Cornalli, F. (2018). Training and developing soft skills in higher education. En *4th International Conference on Higher Education Advances, HEAd*, 20-22. <https://doi.org/10.4995/HEAD18.2018.8127>
- García-Álvarez, J., Vázquez-Rodríguez, A., Quiroga-Carrillo, A., y Priegue Caamaño, D. (2022). Transversal Competencies for Employability in University Graduates: A Systematic Review from the Employers' Perspective. *Education Sciences*, 12(3), 1-37. <https://doi.org/10.3390/educsci12030204>
- Martínez-Clares, P., y González-Lorente, C. (2019). Personal and interpersonal competencies of university students entering the workforce: Validation of a scale. *Relieve*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13164>
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 11-26.
- Maya, M. T., y Orellana, B. S. (2016). Desarrollo de soft skills una alternativa a la escasez de talento humano. *INNOVA Research Journal*, 1(12), 59-76. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n12.2016.81>
- Noah, J. B., y Aziz, A. A. (2020). A Systematic review on soft skills development among university graduates. *EDUCATUM Journal of Social Sciences*, 6(1), 53-68. <https://doi.org/10.37134/ejoss.vol6.1.6.2020>
- Puig, J. M., Batllé, R., Bosch, C., y Palos, J. (2006). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-83. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Regueiro, B., Rodríguez-Fernández, J. E., Crespo, J., y Pino-Juste, M. R. (2021). Design and Validation of a Questionnaire for University Students' Generic Competencies (COMGAU). *Frontiers in Education*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.3389/feeduc.2021.606216>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Mella-Núñez, Í. (2021). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria: Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Sáez-Gambín, D., González-Geraldo, J. L., y García-Romero, D. (2022). Transversal Competences and Employability of University Students: Converging towards Service-Learning. *Education Sciences*, 12(4), 265.
- Succi, C., y Canovi, M. (2019). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834-1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Vivas, A. J. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 4.

3. DESCONTINUIDADES NA ORIENTAÇÃO



Helder Rodrigo Pinto;
Luís Borges Gouveia;
Miguel Trigo
Universidade Fernando Pessoa

Softskills as the main development goal, in professional training

Resumo

As competências transversais são habilidades, relevantes em muitas profissões. Estas competências podem ser inatas, adquiridas por valores e crenças e desenvolvidas ao longo da vida. As competências técnicas estão relacionadas com os conhecimentos de um domínio específico para o desempenho de funções numa profissão.

É esperado que, durante um percurso de aprendizagem, as competências técnicas evoluam, mas será que este percurso proporciona desenvolvimento de competências transversais? O presente estudo, propõe um modelo de investigação que pretende dar resposta a esta questão, tendo como amostra participantes de cursos de Especialização Tecnológica na área Ciências Informáticas, no âmbito de um estudo de doutoramento atualmente em curso.

O objetivo deste artigo é documentar e analisar a aplicação de questionários como experiência piloto de um modelo que se baseia em procedimentos de recrutamento e seleção e propõe a aplicação de instrumentos que possibilitem a avaliação de competências, como testes técnicos e dinâmicas de grupo; a sugestão das fases de aplicação dos instrumentos; a descrição da análise e tratamento de dados, bem como discussão dos resultados.

Palavras-chave: Avaliação de Competências; Formação Profissional

Abstract

Soft skills are competences relevant to many professions. These competences may be inherent, acquired by values and beliefs developed throughout life. Technical competences are related to the knowledge of a specific area to the fulfilling of functions in a certain job.

It's expected that, during a professional training course, the technical competences would evolve, but should this path provide an equal development for soft skills? This study proposes an investigation model that addresses this question, using as a sample, participants in courses of Technological Specialization in Computer Sciences, within the scope of a PhD that is currently taking place.

The aim of this paper is to document and analyze the application of questionnaires as a pilot study of a model that builds upon recruitment and selection procedures used in professional training and suggests the use of instruments that allow the competences assessment, such as technical tests and group dynamics; the stages of application of those instruments; the description of the analysis and processing of data as well as the discussion of results.

Keywords: Skills Assessment; Professional Training

1. Introdução

Ao longo dos últimos anos, tem-se verificado que as competências técnicas não são suficientes para que os profissionais, de qualquer área laboral, consigam garantir o sucesso e a permanência no mercado de trabalho, sendo que as competências transversais assumem uma grande importância na área da gestão de Recursos Humanos (RH) [4].

As competências são definidas por habilidades, conhecimentos, capacidades, características comportamentais e outros atributos que, na combinação correta e dentro do conjunto certo de circunstâncias, alcancem os resultados desejados [7].

Dutra [3], defende a diferença entre aptidões, habilidades e conhecimentos. Considera como aptidão algo para o qual dada pessoa tenha talento natural, mas que também possa vir a aperfeiçoar. As habilidades estão relacionadas com as competências técnicas e a forma como são colocadas em prática. Os conhecimentos são um conjunto de saber necessário para realizar determinadas tarefas.

As competências técnicas, ou *Hard Skills*, associadas ao saber fazer e consideradas como conhecimento técnico sobre um domínio específico (*knowledge*) para o desempenho de funções no âmbito profissional, são adquiridas pela realização de formação académica e profissional. Diferenciam-se das competências transversais, ou *Soft Skills*, associadas ao saber estar e à percepção que cada indivíduo tem do seu “eu” enquanto líder ou membro de um grupo (*behaviours*), consideradas qualidades interpessoais, objetivos, preferências e motivos de ação, que podem ser adquiridas através de formação e desenvolvidas ao longo da vida [1].

Lopes et al. [5], num estudo sobre as competências técnicas e as competências transversais valorizadas e procuradas pelas empresas portuguesas, constata que os dois tipos de competências não se excluem, mas, sim, complementam-se.

No decorrer de um percurso formativo, em formação académica ou profissional, espera-se que os participantes adquiram e desenvolvam competências técnicas e transversais, através da frequência e conclusão das disciplinas e atividades extracurriculares.

O objetivo principal deste estudo é avaliar se, durante um percurso de formação profissional de Cursos de Especialização Tecnológica (CET) na área 481 – Ciências Informáticas, as competências transversais evoluem proporcionalmente com as competências técnicas.

Com intenção de se conseguir chegar ao objetivo principal, são identificados os seguintes objetivos específicos: i) propor um modelo de avaliação e competências transversais baseado no processo de Recrutamento e Seleção em vigor na ATEC – Academia de Formação; ii) desenvolver questionários técnicos e instrumentos de avaliação por observação direta para aferir o nível de competências de participantes de um percurso formativo; iii) aplicar o modelo de avaliação de competências em estudos de caso; iv) medir a evolução das competências de um grupo de participantes de percursos formativos equivalentes a CETs da área 481 – Ciências Informáticas, através de instrumentos como questionários e avaliação por observação direta; v) comparar os resultados de empregabilidade, após Formação Prática em Contexto de Trabalho (FPCT), com a análise de competências dos participantes em estudo; vi) medir a aceitação de métodos informatizados e ferramentas colaborativas para avaliação de competências, por técnicos de RH.

Assim, não só recrutadores/empresas, mas também os próprios profissionais, estão cientes da importância das competências transversais na empregabilidade e desenvolvimento de carreira. Robles [6], identifica as competências transversais mais valorizadas pelas empresas no momento de contratação de novos colaboradores, assim como enumera um conjunto também de competências transversais, que os candidatos identificam como sendo as mais adequadas a fazer menção no CV e no decorrer de uma entrevista. Algumas destas competências apontadas por profissionais são: atitude positiva, capacidade de comunicação oral, auto motivação e auto direção e capacidade de resolução de problemas. Por outro

lado, os empregadores identificam 10 principais competências que esperam que os recém-formados possuam: integridade, capacidade de comunicação, cortesia, responsabilidade, habilidades sociais, atitude positiva, profissionalismo, flexibilidade, capacidade de trabalho em equipa e ética no trabalho.

As competências são então um conjunto de qualidades ou comportamentos profissionais que mobilizam os conhecimentos técnicos e permitem agir na solução de problemas, estimulando desempenhos profissionais superiores alinhados com a estratégia da empresa.

A avaliação das competências é feita de forma observável relativamente ao comportamento demonstrado de acordo com os níveis de exigência definidos para cada função [2]. Esta, pode admitir a aplicação de testes, questionários, dinâmicas de grupo ou entrevistas com preenchimento de grelhas de observação e estes devem ser orientados para a intenção e perfil a analisar.

No caso das competências técnicas, estas podem ser avaliadas mediante aplicação de testes teórico-práticos sobre as temáticas que se pretendem aferir. Relativamente às competências transversais, a avaliação destas pressupõem a criação de um perfil de candidato através da definição de um conjunto de competências chave e respetivo comportamento esperado [2].

Cada empresa pode construir o seu modelo de competências baseado: i) no conjunto de competências que integram o perfil da totalidade das funções existentes numa organização, para que a mesma consiga atingir os objetivos de negócio; e ii) no grau de exigência em que o respetivo titular deve possuir cada uma dessas competências. Isto constitui o perfil ideal da função equivalente aquele que um excelente profissional deveria conseguir alcançar [2].

Este perfil é necessário quer num processo de Recrutamento e Seleção para identificar os melhores candidatos, quer no processo de desempenho de avaliação ou gestão de carreiras para detetar gaps de competências e criar planos de desenvolvimento, para os colmatar [2].

Para este estudo de investigação, a medição da evolução de competências compreende dois tipos de avaliação, que são adaptados a partir de um método já existente, usado no processo de Recrutamento e Seleção aplicado na ATEC Academia de Formação. Este processo envolve: i) testes técnicos; ii) observação direta e análise de dinâmicas de grupo.

Estes instrumentos de avaliação são aplicados em três fases: i) fase inicial: arranque do curso; ii) fase intermédia: sensivelmente a meio do curso; iii) fase final: antes de se iniciar o período de FPCT.

2. Protocolo da experiência piloto

Na tentativa de garantir a melhor experiência deste modelo de avaliação de competências, é implementado um teste piloto para i) analisar a eficiência dos instrumentos; ii) testar a aplicação dos questionários, e ainda iii) prever a possibilidade de falhas.

Nesta experiência piloto são considerados 7 estudantes do 1º Ano do curso de Engenharia Informática da Universidade Fernando Pessoa (UFP) com características semelhantes aos/às potenciais participantes neste estudo.

A amostra associada a este estudo exploratório é considerada não probabilística (de conveniência) por englobar apenas indivíduos inscritos na mesma turma de Engenharia Informática da UFP, 1º Ano, sendo todos os estudantes titulares de grau de qualificação equivalente ao ensino secundário (12º ano).

O estudo exploratório é orientado pelo próprio investigador e pelo professor Catedrático Luís Borges Gouveia, que fazem a introdução, acompanhamento, monitorização e controlo, assim como a avaliação de comportamento.

Para garantir a obtenção e um assentimento e consentimento informado, livre e esclarecido, é feita uma exposição do tema, objetivos e da hipótese em estudo, assim com uma breve contextualização relativamente à necessidade que motivou a realização quer da investigação, quer do estudo preliminar. É também feito o pedido de assentimento e consentimento para facultar dados de forma voluntária, e participação nos momentos de aferição: i) testes técnicos e ii) dinâmicas de grupo, sendo assegurado que a participação é livre e que nada influenciará o seu percurso. É adotado um consentimento informado cumprindo todas as normas legais relativas ao Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD).

O retorno esperado está relacionado com: i) a estrutura do modelo; ii) a apresentação geral dos instrumentos de avaliação; iii) clareza das perguntas iv) informação em falta; v) outros.

3. Metodologia

Para analisar a evolução das competências técnicas e transversais de formandos de turmas CET, este estudo irá recorrer a metodologias qualitativas e quantitativas, de forma a conseguir complementaridade entre ambas e compreender melhor o cenário estudado.

O processo de Recrutamento e Seleção é composto, na ATEC – Academia de Formação, por um conjunto de fases, sendo elas: testes psicotécnicos, testes de aferição técnica e entrevista individual com o coordenador de curso ou coordenador de área e dinâmica de grupo mediado pela psicóloga responsável pelo processo.

Para avaliar a eficiência do modelo proposto, este estudo exploratório recorre às mesmas metodologias qualitativas e quantitativas, a serem usadas no modelo final. São também mantidos os instrumentos de análise, assim sendo, a medição da evolução de competências realizada, neste caso, envolve: i) um teste técnico e ii) uma dinâmica de grupo, ambos relativos à primeira fase identificada: arranque do curso.

3.1 Testes Técnicos

Quanto aos testes de aferição técnica, os participantes respondem pelo Microsoft Teams, preenchendo um questionário no Microsoft Forms, devolvendo uma percentagem entre 0 (zero) e 100 (cem) armazenada numa variável ordinal, sendo necessário, para tal, a existência de acesso à internet, apesar de ser mantido o formato presencial. A exportação é automática para a plataforma Microsoft Forms e é possível exportar manualmente para o Microsoft Excel.

A aplicação dos questionários decorre de forma controlada, para que seja realizado individualmente, sem consulta e na duração máxima prevista. O teste tem a duração máxima de 10 minutos, está organizado com 20 questões fechadas, de escolha múltipla e que abordam aspetos gerais e introdutórios de temas relacionados com aspetos da área 481 – Ciências Informáticas.

Os testes de aferição técnica possibilitam a recolha e tratamento de dados de um grande número de indivíduos em simultâneo.

3.2 Dinâmicas de grupo

Sendo a avaliação das competências feita de forma observável relativamente ao comportamento demonstrado de acordo com os níveis de exigência definidos para cada função [2], no caso das dinâmicas de grupo, dado recorrer-se à avaliação por observação direta, feita por um conjunto de técnicos (coordenador do curso, formadores e psicólogos), a um conjunto de competências identificadas para o perfil de um candidato a CET da área 481, considera-se um processo com resultados qualitativos. Estas competências são definidas de acordo com um estudo preliminar das competências transversais com maior incidência em ofertas de emprego consultadas nas plataformas: linkedin e itJobs, entre os anos 2020 e 2021, refletidas na figura 1.



Fig. 1. Medição das soft skills mencionadas em anúncios de procura de emprego.

Seguidamente é definido um dicionário dessas competências com o comportamento esperado e grau de exigência. Os participantes serão encaminhados a interagirem de acordo com as dinâmicas propostas, de forma organizada e na duração máxima prevista. Durante o decorrer da dinâmica, considerando a duração máxima prevista, os avaliadores registam uma grelha de observação direta que permitirá, no final, avaliar cada uma das competências definidas. Esta avaliação, pressupõe resultados qualitativos.

Table 1. Exemplo de parâmetros de avaliação de uma competência que integra o dicionário.

Competência	Parâmetro de Avaliação Qualitativa	Nível Quantitativo
Proatividade	Total falta de iniciativa. Incapaz de antecipar situações e detetar oportunidades.	1
	Identifica janelas de oportunidades, mas a sua intervenção é limitada. Revela-se atento em relação à mudança.	2
	Atua sobre oportunidade e obstáculos detetados. Em situações de crise revela prudência.	3
	Antecipa situações, oportunidades e obstáculos, atuando sobre estes de forma rápida. É decidido em situações de crise.	4
	Antecipa situações, oportunidades e obstáculos, que muitas vezes não são óbvias para os outros, atuando sobre estes de forma rápida e eficaz. É decidido em situações de crise, revelando clareza de pensamento. Toma iniciativa de envolver ou outros e encoraja ideias inovadoras.	5

Estas dinâmicas de grupo, são adaptadas de baterias de dinâmicas já existentes, por um conjunto de técnicos/as psicólogos/as da ATEC – Academia de Formação. É sugerido um guião de observação direta baseado no dicionário de competências definido, para que, no final, os observadores possam debater em reunião e proceder a uma avaliação de competências também desenvolvido na ferramenta Microsoft Forms, com possibilidade de exportação de resultados para documento Microsoft Excel.

É ainda considerado que pode haver influência de estímulos externos, motivações e razões que levem a determinados comportamentos e interferir na leitura dos avaliadores. Situações pessoais que tenham ocorrido recentemente à data das avaliações, condição de saúde pontual ou até o estado de espírito e ainda condições climáticas também podem ser consideradas como influenciadoras.

Na primeira fase, a dinâmica de grupo inclui um guião dividido em três partes:

1. Dinâmica individual – Elevator Pitch;
2. Dinâmica de grupo – A conferência
3. Avaliação de competências pela análise das grelhas de observação direta do comportamento.

4 Resultados

4.1 Testes técnicos

Usa-se, para estes testes técnicos, uma análise quantitativa das respostas fechadas, dos questionários, sendo realizada uma análise estatística de natureza permanente descritiva, que tem como intenção avaliar e medir a nível técnico de cada participante. Esta análise é feita com recurso a tabelas e gráficos criados em ferramentas Microsoft Office 365, nomeadamente Microsoft Forms e Microsoft Excel, por se tratar de ferramentas disponíveis para toda a comunidade do universo da investigação, além de permitirem análise de dados simples e complexos.

Os resultados os testes técnicos são analisados tendo por base a avaliação final de cada aluno, comparando-a com a média geral da amostra, como exemplifica o gráfico seguinte da figura 2.

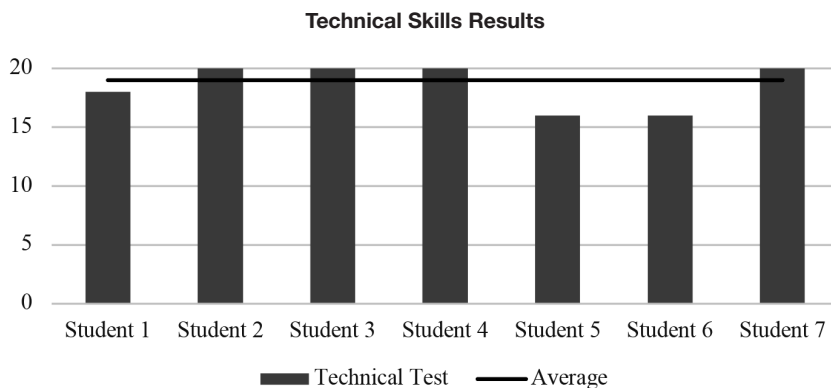


Fig. 2. Resultados obtidos da aplicação dos testes técnicos.

4.2 Dinâmicas de grupo

Para as dinâmicas de grupo usa-se então uma metodologia qualitativa de carácter subjetivo e exploratório, para entender o perfil e comportamento, no que se referem aos dados obtidos pela observação direta dos instrumentos de avaliação de competências transversais, concluindo ilações resultantes da forma de ser, de estar e de comunicar/intervir de cada participante. Posteriormente, é aplicado um inquérito por participante, também na ferramenta colaborativa Microsoft Forms do Office 365, que nos fornece dados quantitativos, sendo transformados em dados quantitativos.

Os resultados da observação direta durante as dinâmicas de grupo são analisados competência a competência para cada estudante e ainda tendo por base a média da avaliação da totalidade de competência, comparando-a com a média geral da amostra, como exemplifica o gráfico seguinte da figura 3.

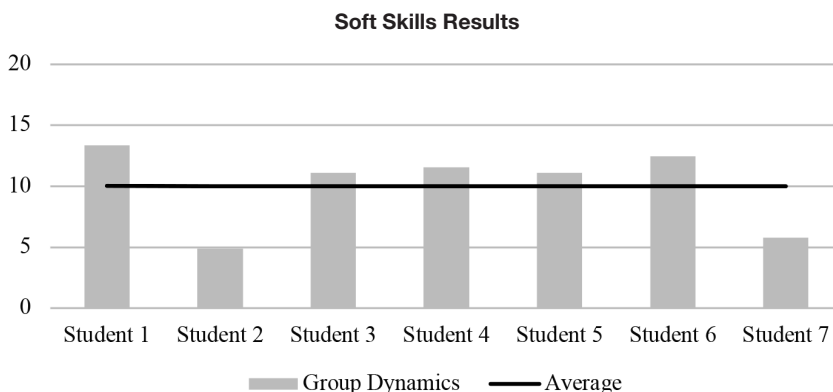


Fig. 3. Resultados obtidos por observação direta durante as dinâmicas de grupo.

4.3 Análise comparativa

É ainda feita uma análise comparativa dos resultados obtidos nos testes técnicos e pela observação direta durante as dinâmicas de grupo para cada estudante e em cada uma das fases, como exemplifica o gráfico seguinte da figura 4.

No final deste estudo, espera-se obter uma análise comparativa de evolução de competências pela aplicação de testes ao longo das três fases previstas.

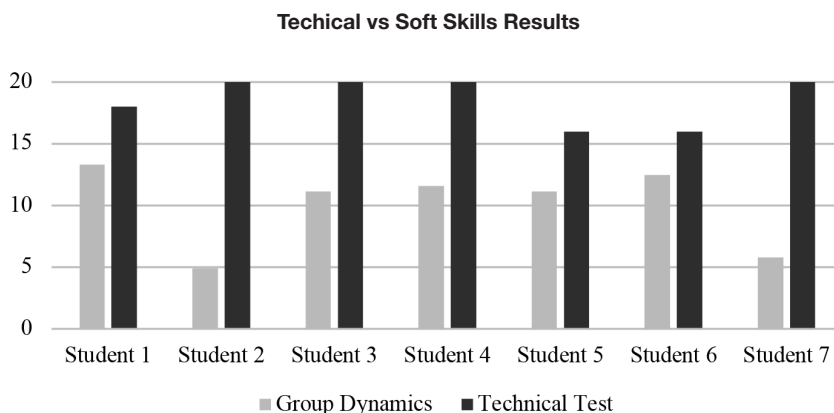


Fig. 4. Gráfico comparativo dos resultados dos testes técnicos e das dinâmicas de grupo.

5. Conclusão

A aplicação experimental dos instrumentos de avaliação, assim como extração e análise dos dados, possibilita a identificação de lacunas ou gafes que podem ser corrigidas ou adaptadas antes da aplicação final, uma vez que qualquer alteração posterior pode ser difícil de gerir ou inviabilizar o estudo.

Pelo feedback recolhido conclui-se que as perguntas são claras e apresentam boa estrutura. No entanto, pequenos detalhes são destacados como pontos de melhoria, tais como: i) mencionar, durante a explicação das dinâmicas de grupo, que os participantes podem tirar notas e que podem interagir com o grupo de forma oral, por escrito, ou outra qualquer forma criativa que entendam; e que ii) o papel do observador/avaliador deveria ser explicado à partida, para que os participantes percebam o facto de haver pessoas externas ao grupo a tirarem notas enquanto estes interagem, sem condicionar a sua postura. Entende-se que além de referir que cada participante estará a ser avaliado, também se deve proporcionar um ambiente descontraído, como se de uma conversa informal se tratasse, numa tentativa de diminuir o peso e responsabilidade associado à atividade e minimizar esse aspeto como fator influenciador de alteração de comportamento.

Pelo facto de os participantes pertencerem todos à mesma turma, a apresentação pessoal, que faz parte da dinâmica de grupo, realizada pelo primeiro elemento, condiciona as apresentações dos restantes colegas. Muitos apresentam-se da mesma forma, entendendo-se falta de originalidade até mesmo no que toca às características pessoais, sendo mencionadas de forma mais comum as seguintes: “sociável” e “resiliência”. Assim, entende-se que os momentos de apresentação pessoal, devem ser introduzidos de forma que cada participante possa revelar algo pessoal, esperando-se reduzir a tentativa de clonagem.

Conclui-se ainda que facilita o desempenho da avaliação, se cada participante estiver identificado com um número, visível, por exemplo colado no peito.

Referências

1. Cardoso, C., Estevão, C., Silva, P.: As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: Perspectiva dos Empregadores e Diplomados. Guimarães, TecMinho (2006).
2. Cambra, P.: Dicionário de Competências. rH Editora (2017).
3. Dutra, J.: Competências: Conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo, SP: Atlas (2004).
4. Lopes, C.: Re(pensar) a empregabilidade: a importância das soft skills. <http://hdl.handle.net/10400.26/37281> (2021).
5. Lopes, H. et al.: Estratégias empresariais e competências-chave. Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional (2000).
6. Robles, M.: Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business and Professional Communication Quarterly*, vol. 75(4), 453-465. (2012).
7. Wecker, A., Froehlich, C.: Recrutamento e Seleção por Competências: Uma Análise do Processo Seletivo de uma Instituição de Ensino Superior. *Perspectivas Contemporâneas*, 12(3), 75-96. Recuperado de <https://revista2.grupointegrado.br/revista/index.php/perspectivascontemporaneas/article/view/2404> (2017).



Elena Fernández-Rey,
Cristina Ceinos-Sanz,
Miguel Anxo Nogueira-Pérez
Universidade de Santiago
de Compostela

Guiding Schools: La Educación de la Carrera en Enseñanza Secundaria.

Resumen

La Educación de la Carrera, como planteamiento educativo, debe concebirse como el proceso que toda persona ha de poner en marcha con la finalidad última de encontrar oportunidades formativas y de trabajo acordes con sus propias necesidades e intereses, por lo que, en definitiva, ha de dirigirse a estimular el desarrollo de la carrera de las personas siempre bajo la supervisión y asesoramiento de profesionales y expertos.

En este sentido y bajo este parámetro, se enmarca el Proyecto Erasmus+ *Guiding Schools* con el objetivo prioritario de diseñar y promover un modelo que ayude a los profesionales de la orientación y docentes a diseñar programas de Educación para la Carrera y servicios de orientación de calidad, siendo este el principal cometido a abordar en la presente comunicación. Para ello, se tomará como punto de referencia el enfoque europeo de las Competencias para la Gestión de la Carrera (CMS), así como el uso de una metodología basada en la investigación-acción.

Palabras clave: Educación de la Carrera, Orientación, Educación Secundaria, modelo de calidad

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los sistemas educativos tienen la difícil tarea de proporcionar a las nuevas generaciones habilidades clave para gestionar sus itinerarios y carreras de aprendizaje a lo largo de toda la vida, por lo que la educación y la orientación profesional se están convirtiendo en una de las problemáticas más urgentes para la totalidad de centros educativos, al tiempo que la demanda de esta, por parte de estudiantes y familias, surge y aumenta en la totalidad de niveles y etapas educativas.

Por su parte, en 2015, la *European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN)* promovió el desarrollo de marcos de calidad para la orientación a lo largo de toda la vida, considerando que las inversiones a realizar en sistemas

y servicios de orientación permanente deben demostrar con claridad los rendimientos del valor añadido para las personas, comunidades y sociedades. Complementariamente, la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente identificó como ámbito de actuación prioritario de actuación para los Estados miembros el desarrollo de la garantía de calidad de la oferta de orientación. Por ello, se establece la necesidad de implementar un sistema efectivo de garantía de calidad, así como políticas basadas en la evidencia, cuyo objetivo se centre en la mejora de la eficiencia en lo que a la prestación de servicios se refiere, así como en el aumento de la responsabilidad financiera y la existencia de transparencia desde la perspectiva del ciudadano.

En consecuencia, son diversos los países europeos en los que sus gobiernos han incluido, entre sus prioridades a nivel nacional, marcos de calidad para el aprendizaje profesional en los centros educativos, mientras que, en otros, no existen propuestas, siendo los centros educativos los encargados de diseñar y proporcionar estos servicios, así como las herramientas y recursos adecuados, los cuales, en múltiples ocasiones, no están accesibles para las instituciones educativas.

No obstante, a pesar de lo expuesto, en la mayoría de los países europeos, los programas de aprendizaje profesional presentan un carácter opcional y no obligatorio, independientemente de las recomendaciones existentes al respecto en materia de orientación permanente (Consejo de la Unión Europea, 2004, 2008), al tiempo que las intervenciones en orientación profesional se centran, fundamentalmente, en los últimos cursos, momento en que los estudiantes están próximos a las decisiones que han de adoptar. Por otra parte, se apunta también que, tradicionalmente, la orientación profesional se ha centrado en el desarrollo de diferentes enfoques, herramientas y modelos, haciendo especial hincapié, de manera prioritaria, en proporcionar información, en detrimento de la mejora de las habilidades de gestión de la carrera ("Career Management Skills" -CMS-) de cada persona, siendo estas consideradas fundamentales en las políticas europeas de orientación a lo largo de toda la vida, así como para el diseño de intervenciones orientadoras en todos y cada uno de los niveles educativos (ELGPN, 2015).

En este sentido, en 2008, la Unión Europea destacó la necesidad de contar con servicios de orientación sólidos a lo largo de la vida con el fin de dotar a los ciudadanos de aquellas habilidades necesarias para gestionar su aprendizaje y sus carreras, así como las diferentes transiciones a afrontar entre y dentro de la educación/capacitación y el trabajo. Por ello, la Unión Europea centró sus esfuerzos en cuatro ámbitos prioritarios para el desarrollo estratégico de los sistemas nacionales de orientación profesional, los cuales están estrechamente relacionados con la necesidad de compartir un marco metodológico común sobre las CMS; un marco de calidad compartido sobre orientación profesional que ayude a los centros educativos a tener una visión clara de las actividades profesionales realizadas; así como emplear herramientas eficaces para "mapear", asignar y evaluar las intervenciones y los recursos profesionales; al tiempo que ha de garantizar, a todos los estudiantes, una mayor accesibilidad a servicios, recursos y programas de orientación de calidad.

Tomando como referencia lo expuesto, se afirma que, en la actualidad, son muchos los países europeos en los que no existe dicho "marco de calidad", al tiempo que los centros educativos invierten dinero y recursos en actividades que aún no están relacionadas con un marco nacional de CMS y, a menudo, su único objetivo es ofrecer información a los estudiantes, sin resultados claros en lo que al aprendizaje profesional se refiere.

A partir de estas premisas contextuales, el proyecto *Guiding Schools- Improving quality standards for career learning and guidance* propone un itinerario innovador a nivel internacional, basado en la metodología de investigación- acción. Su principal objetivo se centra en el desarrollo de un marco internacional compartido para mejorar los sistemas de aprendizaje profesional en los centros educativos de enseñanza secundaria, basado en el enfoque europeo de las habilidades de gestión de la carrera (Sultana, 2018).

De este modo, el proyecto pretende promover un marco de calidad y herramientas digitales innovadoras útiles para monitorear y evaluar un conjunto de actividades con fuerte impacto en el aprendizaje profesional, al tiempo que fomentar e impulsar el papel estratégico que los centros educativos han de desempeñar en el desafío de preparar a sus estudiantes para diseñar y gestionar su propia carrera profesional e itinerarios de aprendizaje permanente. Por tanto, contar con un sistema de aprendizaje profesional de calidad se está convirtiendo en uno de los activos más importantes para que los centros educativos prevengan y reduzcan, en la medida de lo posible, el abandono escolar prematuro y la desvinculación de los jóvenes tanto de la educación como del trabajo.

Para su desarrollo, dicha experiencia investigadora se lleva a cabo por un consorcio internacional coordinado por la Universidad de Bari (Italia), en el que se incluyen socios cualificados de 7 países (Italia, España, Suecia, Noruega, Macedonia, Bélgica y Alemania) con el propósito de garantizar un amplio impacto a nivel europeo en los sistemas educativos nacionales.

METODOLOGÍA

El principal cometido de dicho proyecto se centra en involucrar a los centros educativos en la implementación de un sistema de calidad para la orientación profesional con el fin de garantizar un activo mínimo y adecuado de servicios y recursos para la carrera para cada estudiante, en función de las necesidades y planes de carrera de cada uno. Con este propósito, se pone en marcha esta experiencia investigadora, basada, fundamentalmente, en la Investigación Acción Participativa (PAR) y en el Marco de Competencias de Gestión de la Carrera (CMS).

El enfoque pedagógico de la Investigación Acción Participativa surge de la investigación social y educativa, existiendo, en la actualidad, como uno de los pocos métodos de investigación que abarca los principios de participación, reflexión, empoderamiento y emancipación de grupos con el objetivo de desencadenar un cambio social (McKernan, 1991; Huggis, D'silva & Palomares, 2016). De este modo, se cuenta con la participación directa y activa de las partes interesadas del proyecto y sus beneficiarios directos en la co-creación de los resultados (directores/as de centros educativos, profesorado, tutores/as, orientadores/as, profesionales de orientación profesional, estudiantes, expertos e investigadores), ya que la totalidad de participantes desempeñan un papel activo como investigadores, al tiempo que cooperan en la construcción de un nuevo conocimiento contextualizado, en el desarrollo de acciones innovadoras que permitan la resolución de problemas emergentes, así como en la mejora de la provisión de actividades de aprendizaje profesional.

En consecuencia, a través de esta metodología, se favorecerá la consecución de los objetivos del proyecto, promoviendo la innovación social con un enfoque ascendente que ve a las partes interesadas como agentes fuertemente comprometidos en el proyecto para diseñar e implementar su propio enfoque de calidad, así como para garantizar los mejores servicios de orientación a la totalidad de estudiantes.

Por otra parte, en lo que respecta al Marco de Competencias de Gestión de la Carrera, se apunta que uno de los principales puntos de la estrategia europea para reducir el abandono escolar es mejorar la educación y la orientación profesional en cualquier nivel educativo, así como fomentar la adquisición de estas competencias (CMS) a lo largo de la vida, constituyendo este uno de los cuatro ámbitos prioritarios señalados en la Resolución del Consejo de Educación de 2008 sobre orientación permanente.

En este sentido, es preciso clarificar que las CMS son las competencias que ayudan a las personas a gestionar sus trayectorias profesionales de vida, a identificar sus habilidades y los objetivos de aprendizaje necesarios para mejorar su empleabilidad, así como a alcanzar sus objetivos profesionales. Es por ello que el marco de competencias de gestión de la carrera profesional constituirá la base teórica para el diseño de sistemas de orientación profesional de calidad, a fin de identificar los resultados del aprendizaje profesional relacionados con cada cualificación y con cada actividad de orientación profesional.

Por tanto, el CMS será empleado como referencia y base para el diseño del marco de calidad y para clasificar y relacionar las actividades profesionales y los recursos ya proporcionados por los centros educativos (directa o indirectamente a través de la cooperación local de recursos y redes en línea), así como para diseñar y desarrollar otras herramientas de apoyo: prueba de autoevaluación para que los centros educativos identifiquen áreas de mejora; plataforma de aprendizaje electrónico para profesorado con el fin de mejorar las habilidades de orientación profesional de este colectivo y de los profesionales de la orientación; plataforma de orientación electrónica que proporcione orientación profesional en línea a los estudiantes a través de la recopilación de recursos de carrera en línea ya disponibles, al tiempo que ha de servir para probar la mayor efectividad de cara a la mejora de los sistemas de calidad de cada centro educativo.

RESULTADOS

La orientación profesional se está convirtiendo en un componente esencial de los sistemas modernos de educación y formación, pero existe una gran necesidad de profesionalidad a nivel local dentro de los centros educativos y de los servicios públicos y privados. Al mismo tiempo, existe una necesidad emergente de repensar y replantear el marco metodológico y la presión para desarrollar y diseñar intervenciones y herramientas innovadoras de orientación profesional, también basadas en las tecnologías de la información y comunicación con carácter innovador, debiendo destacar, también, el papel activo y central que han de desempeñar los centros educativos dentro de los sistemas locales de orientación profesional, de acuerdo con la estrategia europea de aprendizaje y orientación permanente (Consejo de la Unión Europea, 2008; ELGPN, 2015).

Es por ello que, si las escuelas no son capaces de proporcionar un sistema coordinado y metodológicamente consistente de actividades y recursos de orientación profesional a todos sus estudiantes, se corre el riesgo de que algunos alumnos y alumnas realicen solo una aproximación y aborden la decisión referida a su carrera y los planes de estudio a desenvolver sin la conciencia, motivación, información y preparación adecuada con respecto al mundo laboral actual y a las carreras profesionales existentes.

En consecuencia, este presente proyecto pretende ofrecer apoyo a los centros educativos de enseñanza secundaria en el gran desafío de prevenir el abandono escolar prematuro y la desvinculación profesional. Su idea-eje se centra en promover un nuevo papel de los centros educativos como "Escuelas Guías", construir sistemas consistentes de orientación profesional en las escuelas basados en un marco metodológico y de calidad compartido, así como proporcionar, a los centros educativos, herramientas y modelos para involucrar las mejores habilidades y recursos dentro y fuera de estos (estudiantes, familias, personal educativo, servicios locales de carrera, empleadores, organismos profesionales, autoridades locales, expertos, universidades, etc.)

También, las autoridades locales y empleadores desempeñarán un papel activo como partes interesadas de los resultados del proyecto, como proveedores de información profesional y como formadores cuando los estudiantes puedan participar en experiencias de aprendizaje profesional relacionadas con el trabajo. La orientación profesional es un derecho de cada estudiante, por lo que los centros educativos y la totalidad de partes interesadas a nivel local han de garantizar los mejores estándares de calidad de este servicio a través de una cooperación mutua y un marco de calidad compartido.

Por lo tanto, dicho proyecto se encuentra en la fase de diseño, desarrollo y prueba de un marco de referencia de calidad y recursos digitales innovadores para proporcionar aprendizaje profesional a los estudiantes y capacitación para el profesorado. Los principales productos previstos son los que se concretan a continuación:

- 1 - Mejorar el aprendizaje y la orientación profesional de calidad, a través de un manual que sirva de apoyo a los centros educativos en el camino a recorrer hacia la calidad dentro de las intervenciones de orientación profesional y el uso de recursos de aprendizaje relacionados.
- 2 - Herramienta de autoevaluación en línea para una orientación profesional de calidad, la cual constituirá un recurso innovador para que los directores/as de los centros educativos y el profesorado puedan comprobar los estándares de calidad de sus centros, al tiempo que encuentren propuestas, modelos, recursos y buenas prácticas adecuadas para mejorar y potenciar los servicios y actividades profesionales en los centros educativos. Complementariamente, dicha herramienta ayudará también a los centros educativos a asignar y ahorrar fondos y recursos de orientación con el fin de proporcionar actividades efectivas.
- 3 - Plataforma de aprendizaje electrónico para profesorado y profesionales de la orientación, la cual constituirá un espacio de trabajo virtual, basado en el manual de calidad, para que el profesorado pueda aprender y mejorar sus habilidades de orientación profesional con el propósito prioritario de evitar actividades superpuestas y desperdiciar recursos.
- 4 - Plataforma de orientación electrónica para estudiantes, la cual constituye una herramienta para promover servicios a distancia y la orientación entre pares, compartir información profesional y proporcionar recursos de aprendizaje electrónico profesional a los centros educativos.

Por consiguiente, a la vista de los resultados esperados, se apunta que el impacto del conjunto de herramientas presentadas en los sistemas educativos nacionales resultará de gran relevancia para garantizar una mejor asignación de fondos y recursos para la educación y la orientación profesional por parte de cada centro educativo de cara a promover un marco metodológico compartido y mejorar las habilidades del profesorado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dicha experiencia investigadora proporcionará un conjunto estructurado de modelos y herramientas que cada centro educativo podrá utilizar en lo que respecta a la mejora de su propio sistema de orientación profesional de calidad, así como para proporcionar servicios de carrera a todos los estudiantes y actualizar las habilidades del profesorado, lo que supone e implica un cambio de enfoque de proyecto de

orientación profesional en el que cada centro educativo realiza lo posible en función de los recursos económicos a un enfoque programático con el propósito de ofrecer un sistema anual estructurado de servicios y recursos de orientación profesional, basado en un marco de calidad de orientación profesional sólido y validado internacionalmente y en indicadores de referencia actualizados.

Los programas de educación de la carrera en la enseñanza secundaria deben implicar una actividad de reflexión crítica por parte de los y las estudiantes sobre, principalmente, las siguientes dimensiones:

- Un conocimiento más profundo de uno/una mismo/a.
- La conciencia de las oportunidades de formación.
- El mundo del trabajo.
- Las habilidades de gestión de la carrera (CMS).

La presentación de temas abiertos, flexibles, relevantes e integrados que puedan adaptarse y responder a las necesidades del alumnado y que les ofrezcan una perspectiva de avance serán los principios curriculares en los que se fundamenten.

Sería interesante desarrollarlos combinando metodologías basadas en las materias (a través de estudio de casos, proyectos de investigación o enseñanza entre pares, por ejemplo), en el mundo del trabajo (con la realización de simulaciones laborales, prácticas o visitas a lugares de trabajo, entre otras iniciativas) y en los servicios de orientación (a partir de la implicación de todos los agentes y de la propuesta de actividades como ferias o juegos de orientación).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo de la Unión Europea (2004). *Resolución de 14 de mayo sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. <https://www.todofp.es/dam/jcr:8adb7539-7692-4f26-b667-1d297dead07f/council-resolution2004es-pdf.pdf>

Consejo de la Unión Europea (2008). *Resolución de 21 de noviembre sobre la mejora de la integración de la orientación permanente en estrategias de aprendizaje continuo* <https://www.todofp.es/dam/jcr:-2444de6d-e80e-4353-930c-a28f003a7124/resolution-on-llguidance---lll21-nov-08-pdf.pdf>

Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea de 4 de junio de 2018 (C-189/1-C189/13).

European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission*. University of Jyväskylä.

Hawley, J.; Hall-Nevala, A.M. & Weber, T. (2012). *Effectiveness of policy measures to increase the employment participation of young people*. Eurofound.

Huggis, D; D'silva, F. & Palomares, H. (2016). La investigación social y el método de Investigación Acción Participativa. En *Metodología de la Investigación Científica con una perspectiva Social Comunitaria*. Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo.

McKernan, J. (1991). *Investigación-acción y currículum*. Ediciones Morata.

Sultana, R. G. (2018). *Enhancing the Quality of Career Guidance in Secondary Schools: A Handbook*. University of Malta.



Miguel-Anxo Nogueira-Pérez
miguelanxo.nogueira@usc.es

Elena Fernández-Rey
elena.fernandez.rey@usc.es

Cristina Ceinos-Sanz
cristina.ceinos@usc.es

Universidade de Santiago
de Compostela

Percepción de los profesionales de la orientación sobre las competencias de gestión de la carrera

Resumen

Las Competencias para la Gestión de la Carrera (CMS) han sido señaladas por diferentes instituciones y políticas especializadas en el ámbito de la orientación de la carrera como esenciales para la sociedad del siglo XXI, ya que, además de contribuir a la inserción laboral, ayudan a la ciudadanía a afrontar la vida y los retos personales y profesionales. En este contexto, se ha desarrollado el Proyecto Erasmus+ *CAREERS AROUND ME* que, entre sus objetivos, ha pretendido construir un marco metodológico común y compartido a nivel europeo sobre las CMS y mejorar la efectividad de las intervenciones de orientación de la carrera, partiendo del análisis de las necesidades contextuales de los y las profesionales de la orientación. Concretamente, esta comunicación se centra en conocer la percepción de los citados profesionales sobre las CMS y sus implicaciones de cara a la mejora de su capacitación. Los resultados preliminares obtenidos con el estudio realizado indican, entre otros aspectos, que el autoconocimiento es una de las competencias mencionadas con mayor frecuencia a la hora de diseñar acciones orientadoras, demandándose más formación para poder abordar competencias tales como la comprensión de la complejidad y la mentalidad digital.

Palabras clave: Desarrollo de la Carrera, Orientación, Competencias, Formación.

Introducción

En las dos últimas décadas en Europa, el campo de la orientación de la carrera ha estado en el centro de diferentes políticas encaminadas al desarrollo de diferentes competencias en la ciudadanía destinadas a la mejora de la inserción laboral de las personas en tiempos de inestabilidad y crisis socioeconómica. Entre estas se encuentran las denominadas Competencias para la Gestión de

la Carrera, *Career Management Skills* (CMS), que Sultana, a partir de diferentes revisiones (2004, 2012) las describe como aquellas que permiten a las personas y grupos reunir, analizar, sintetizar y organizar la información sobre sí mismo, la formación y el trabajo y las habilidades necesarias para tomar y aplicar decisiones en sus transiciones educativas y profesionales.

Tal como reflejaba Sultana en uno de sus trabajos (2012), las CMS han ido ocupando un lugar cada vez más importante en la agenda de muchos países europeos, concluyendo el citado autor que existen lagunas importantes por la escasez de marcos curriculares de referencia para el desarrollo de las CMS en Europa, la falta de formación de los/las profesionales que tienen que enseñar dichas competencias, así como el necesario ajuste de las programaciones formativas en CMS para atender a la diversidad.

A partir del contexto descrito, inició su camino el Proyecto Erasmus+ *CAREERS AROUND ME- Smart technologies for improving Career Management Skills*, planteándose como principal interrogante: ¿cómo pueden ayudar las tecnologías innovadoras en las acciones de orientación para el desarrollo de Competencias para la Gestión de la Carrera? Para ello, sus objetivos prioritarios han estado centrados en el desarrollo de un marco metodológico común y compartido sobre las CMS y en la mejora de la efectividad de las intervenciones de orientación de la carrera a través de la creación de tecnología innovadora, partiendo del análisis de necesidades de las “comunidades de orientación profesional”.

El período de ejecución del Proyecto comprendió desde diciembre de julio de 2022, con diferentes fases y paquetes de trabajo, que se han visto alterados debido a la crisis sanitaria mundial derivada de la COVID-19. El equipo del Proyecto pertenece a instituciones de seis países: Università di Camerino (Italia); Centro studi pluriversum SRL (Italia); Centrul Municipiului Bucuresti de Resurse si Asistentia Educationala (Rumanía); Citynet SRL (Italia); Hochschule der Bundesagentur fuer Arbeit (Alemania); Narodni vzdělávací fond, o.p.s. (República Checa); Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Austria); y Universidad de Santiago de Compostela (España).

Concretamente, en el presente trabajo, se aborda cómo es la percepción de los/las profesionales de la Orientación sobre las CMS, así como sus implicaciones de cara a la mejora de su capacitación, tratando de aportar nuevo conocimiento en relación con las dimensiones citadas por Sultana (2012).

Estado de la cuestión

Aunque pudiera parecer un tema novedoso, el camino seguido hacia las CMS ha tenido un largo trayecto, iniciado a principios de la década del 2000 con la Resolución del Consejo de la Unión Europea de 2004 sobre el «Refuerzo de las políticas, los sistemas y las prácticas en materia de orientación a lo largo de la vida en Europa», en la que se reconocía la importancia de las actividades de orientación en el contexto del aprendizaje permanente y establecía los objetivos clave de las políticas de orientación permanente en Europa.

Con posterioridad, la *European Lifelong Guidance Policy Network* (ELGPN), creada en 2007, comenzó su acción para ayudar al desarrollo de la cooperación europea en materia de orientación a lo largo de la vida, tanto en el sector educativo como en el laboral, dando como resultado que, a finales de 2008, la Resolución del Consejo sobre «Integrar mejor la orientación permanente en las estrategias de aprendizaje permanente» invitase a reforzar el papel de la orientación estableciendo varios ámbitos prioritarios, entre los que se encontraba la adquisición de Competencias para la Gestión de la Carrera. Años después, la ELGPN centró su atención en los factores que apoyaban la aplicación de las políticas de las CMS. Así, los documentos publicados en 2012 y 2014 ofrecen ejemplos de diferentes Estados europeos que realizaron una inversión en recursos para integrar las CMS en seis áreas sectoriales: escuelas, educación y formación profesional, educación superior, educación de adultos, empleo e inclusión social.

Sin embargo, a pesar del énfasis en la importancia de la orientación de la carrera, los enfoques y las herramientas han estado más enfocados a proporcionar información a los destinatarios que a adquirir y/o mejorar las CMS (Abad et al., 2017). No obstante, actualmente, el diseño, la puesta en marcha y la evaluación de competencias relacionadas con la gestión de la carrera se han convertido en aspectos clave para el ámbito de la orientación a lo largo de la vida (ELGPN, 2015). En esta línea, recientes resoluciones sobre políticas de cualificación establecen que la orientación de la carrera es un elemento central de las políticas de educación y cualificación desde una fase temprana, las cuales han alentado a los Estados miembros a, entre otras actuaciones, incluir las CMS en el Marco Europeo de Competencias Clave (Comisión Europea, 2018).

En la práctica, en general, según la Comisión Europea (2018), parece que es en la Formación Profesional donde se presta cada vez más atención a las CMS para capacitar a la juventud en la toma de decisiones con conocimiento de causa y facilitar su transición al mercado laboral, siendo hasta 20 los estados que habían declarado la intención de hacer reformas para incluir este tipo de competencias en los currículos formativos. Kraatz & Vourinen (2016) también habían recogido evidencias en 19 estados europeos sobre la introducción de la educación de la carrera en otros niveles curriculares básicos con el objetivo de mejorar las CMS en el alumnado.

Además de las actuaciones estatales, y fruto del impulso de la investigación al respecto, en los últimos años se han diseñado marcos de CMS específicos, con los que se pretende servir de referencia en el contexto europeo a la hora de programar e implementar actuaciones específicas para y desde la orientación de la carrera. Algunos ejemplos a destacar son los siguientes:

- Modelo LEADER (Abad et al., 2017): incluye como áreas competenciales la eficacia personal, la gestión de relaciones, la búsqueda y acceso al trabajo, la gestión de la vida y la carrera y la comprensión del mundo.
- UNWIND (2020): recoge áreas como la Autonomía, entendida como un conjunto de competencias que permiten a los jóvenes desarrollar el sentido de sí mismos dentro de la sociedad; las Fortalezas, que reúnen competencias que permiten a los/las jóvenes aprovechar sus puntos fuertes para buscar oportunidades de aprendizaje o de trabajo gratificantes; los Horizontes, que integran competencias que permiten a los/las jóvenes visualizar, planificar y alcanzar sus aspiraciones profesionales; y las Redes, que incluyen competencias que permiten a los/las jóvenes desarrollar redes de apoyo.
- Careers Skills Project (2020): incorpora en su marco tres niveles de competencia (básico, avanzado y superior) en áreas tales como el autoconocimiento, conocimiento del mercado laboral, empleabilidad, planificación de la carrera, resiliencia, curiosidad e inquietud, resolución de problemas y pensamiento crítico, creatividad, habilidades para el autoempleo, colaboración, comunicación y orientación personalizada y liderazgo.

El trabajo aquí presentado parte de la propuesta de marco de CMS, diseñada en el Proyecto CAREERS, basada en el modelo LEADER (Abad et al., 2017), entre otros, y que pretende erigirse como referencia de modelo integrador. Incluye seis grandes áreas de aprendizaje: descubrir cosas sobre mí, explorar nuevos horizontes, construir relaciones, desarrollar mis puntos fuertes, seguimiento y reflexión sobre mi experiencia y planificar mi carrera. Estas áreas de aprendizaje se dividen en diferentes niveles de activación que van de menos a más en la acción del individuo. Finalmente, para cada competencia del modelo CMS, se conceptualiza cómo se espera que suceda el aprendizaje. Los niveles de competencia describen las etapas de desarrollo por las que pasa un individuo en y para cada competencia. Estos niveles están directamente relacionados con el modelo de aprendizaje adoptado (taxonomía de Bloom) que prevé 4 etapas: adquirir (adquisición de conocimiento), aplicar (demostración de conocimiento), personalizar (integración de aprendizaje y conocimiento) y actuar (transformación y creación de conocimiento).

Metodología

El presente trabajo se apoya en los resultados obtenidos a partir de un estudio cuantitativo de carácter descriptivo, cuyo principal objetivo ha sido conocer la percepción de las “comunidades de la orientación profesional”, compuestas por orientadores/as profesionales, investigadores/as, expertos/as y otros interesados/as sobre las CMS (modelo CAREERS) y sus implicaciones de cara a la mejora de la capacitación de los diferentes agentes de orientación. En la tabla 1 se resumen los datos de participación en función del país.

Tabla 1. Distribución de los participantes en la encuesta por país. Fuente: CAREERS.

País	N
Austria y Alemania	54
República Checa	39
Italia	30
Rumanía	117
España	27
Total	267

El estudio se desarrolló mediante la aplicación de una encuesta en la que se utilizó un cuestionario online diseñado ad hoc por el equipo investigador, teniendo en cuenta para el presente análisis descriptivo las siguientes dimensiones:

- a) CMS solicitadas por las personas usuarias de los servicios de orientación para su formación.
- b) Necesidades de formación para la enseñanza de las CMS formuladas por las comunidades de la orientación profesional.

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados en las dimensiones citadas con anterioridad.

CMS solicitadas por las personas usuarias de los servicios de orientación para su formación

Los participantes en la investigación identificaron las competencias más solicitadas por los usuarios de los servicios de orientación y que incorporaron con mayor frecuencia en la planificación de los objetivos de aprendizaje de las actividades de orientación profesional de sus organizaciones (ver tabla 2).

La competencia más citada en todos los países es el autoconocimiento, seguida de la comprensión de la carrera profesional, el proceso de toma de decisiones y la comunicación, con porcentajes muy elevados.

Tabla 2. Dimensiones más elegidas por los usuarios/as según las comunidades de la orientación profesional. Fuente: CAREERS.

	Austria y Alemania	República Checa	Italia	Rumania	España
1^a	Autoconocimiento Comprensión de la carrera (90,7%)	Autoconocimiento (84,6%)	Autoconocimiento (90,0%)	Autoconocimiento (88,9%)	Autoconocimiento Proceso de toma de decisiones (85,2%)
2^a	Proceso de toma de decisiones (70,4%)	Comprensión de la carrera (74,4%)	Comprensión de la carrera (86,7%)	Comunicación (70,9%)	Habilidades para la colaboración Pensamiento crítico (77,8%)
3^a	Conciencia de los propios logros (66,7%)	Comunicación (64,1%)	Mentalidad de crecimiento (60,0%)	Autorregulación (69,2%)	Comprensión de la complejidad Comprensión de la carrera Comunicación (74,1%)

Entre las competencias indicadas por las comunidades de profesionales como las menos solicitadas por los usuarios de los servicios de orientación para su formación están la asunción de riesgos, el seguimiento de los aprendizajes permanentes y el pensamiento ético y sostenible.

Tabla 3. Dimensiones menos elegidas por los usuarios/as según las comunidades de la orientación profesional. Fuente: CAREERS.

	Austria y Alemania	República Checa	Italia	Rumania	España
1^a	Asumir riesgos Seguimiento de los logros del aprendizaje permanente (29,6%)	Pensamiento ético y sostenible (23,1%)	Pensamiento ético y sostenible Seguimiento de los logros del aprendizaje permanente (20,0%)	Seguimiento de los logros del aprendizaje permanente (18,8%)	Asunción de riesgos (37,0%)
2^a	Pensamiento ético y sostenible (33,3%)	Comprensión de la complejidad Mentalidad digital (38,5%)	Asunción de riesgos (23,3%)	Equilibrio entre el aprendizaje de la vida y los roles laborales (20,5%)	Pensamiento ético y sostenible Seguimiento de los logros del aprendizaje permanente (40,7%)
3^a	Persistencia (38,9%)	Pensamiento crítico (41,0%)	Autorregulación Equilibrio entre el aprendizaje de la vida y los roles laborales (26,7%)	Capacidad para gestionar planes (25,6%)	Persistencia Equilibrio entre el aprendizaje de la vida y los roles laborales (48,2%)

Necesidades de formación para la enseñanza de las CMS formuladas por las comunidades de la orientación profesional

Las comunidades de la orientación profesional perciben que necesitan formación en varias de las competencias del modelo CAREERS, destacando en especial la comprensión de la complejidad y la mentalidad digital, seguidas de otras como, por ejemplo, el proceso de toma de decisiones, el pensamiento ético y sostenible o el desarrollo de ideas y oportunidades para crear valor (ver tabla 4).

Tabla 4. CMS más demandadas para formación según las comunidades de la orientación profesional. Fuente: CAREERS.

	Austria y Alemania	República Checa	Italia	Rumania	España
1ª	Comprender la complejidad (35,2%)	Comprender la complejidad (46,2%)	Mentalidad digital (43,3%)	Mentalidad de crecimiento (56,4%)	Desarrollar ideas y oportunidades para crear valor (48,2%)
2ª	Comprender la carrera (29,6%) Mentalidad digital (29,6%)	Mentalidad digital (38,5%)	Pensamiento ético y sostenible (40,0%) Desarrollar ideas y oportunidades para crear valor (40,0%) Capacidad para gestionar planes (40,0%)	Comprender la complejidad (55,6%) Pensamiento ético y sostenible (55,6%)	Autorregulación (44,4%)
3ª	Proceso de toma de decisiones (25,9%) No quiero recibir ninguna formación (25,9%)	Comunicación crítica (35,9%)	Seguimiento de los logros del aprendizaje permanente (36,7%)	Autoconocimiento (53,0%)	Proceso de toma de decisiones (40,7%)

En la mayor parte de los países, la opción «No quiero recibir ninguna formación» es la menos elegida por los participantes, lo que demuestra su interés por mejorar o actualizar su formación en CMS (ver tabla 5).

Tabla 5. CMS menos demandadas para formación según las comunidades de la orientación profesional. Fuente: CAREERS.

	Austria y Alemania	República Checa	Italia	Rumania	España
1ª	Habilidades para la colaboración Conciencia de los propios logros (7,4%)	No quiero recibir ninguna formación (7,7%)	Conciencia de los propios logros No quiero recibir ninguna formación (6,7%)	No quiero recibir ninguna formación (3,4%)	No quiero recibir ninguna formación (14,8%)
2ª	Asunción de riesgos (11,1%)	Persistencia Resolución de problemas (12,8%)	Flexibilidad (16,7%)	Conciencia de los propios logros (36,8%)	Empatía Persistencia Seguimiento de los logros del aprendizaje permanente Conciencia de los propios logros (22,2%)
3ª	Autorregulación Persistencia Seguimiento de los logros del aprendizaje permanente (13,0%)	Empatía Seguimiento de los logros del aprendizaje permanente Equilibrio entre el aprendizaje de la vida y los roles laborales (17,9%)	Autoconocimiento Mentalidad de crecimiento Empatía Habilidades para la colaboración Asunción de riesgos (20,0%)	Empatía (37,6%)	Mentalidad digital (25,9%)

Discusión y conclusiones

Con los resultados obtenidos en el estudio se constata con un alto grado de coincidencia entre los participantes de los diferentes países, el predominio del abordaje de algunas competencias que se podrían considerar más «tradicionales», como son el autoconocimiento, la comprensión de la carrera, la comunicación o el proceso de toma de decisiones, frecuentemente presentes en normativas y en planes y programas de orientación profesional, como sucede, por ejemplo, en los centros de enseñanza secundaria de España (Grañeras & Parras, 2008).

Sin embargo, y desde la percepción de la comunidad encuestada, no figuran en la demanda/oferta competencias más actuales, como son el pensamiento ético y sostenible, por ejemplo, o competencias de mayor nivel de complejidad, destacando, entre otras, la gestión de planes o el equilibrio entre vida, aprendizaje y los roles laborales, concordando buen parte de estas con las citadas entre las necesidades de formación demandadas por los propios profesionales.

En conclusión, se puede afirmar que la formación de los/as profesionales de la orientación en las CMS es vital y clave para que puedan ofrecer a los destinatarios una oferta más completa de actividades que, de forma planificada y personalizada, se ajuste realmente a sus necesidades de inserción laboral, yendo más allá de las tradicionalmente abordadas en los currículos de educación para la carrera. Incluir este tipo de competencias en su formación inicial y permanente, a través de modelos como el aquí expuesto, contribuiría a la mejora de su desempeño y de acuerdo con las recomendaciones y políticas establecidas en los últimos años en Europa.

Referencias bibliográficas

- Abad, J., Amblàs, S., Andricopoulou, A., Bujok, E. Iannis, G., Ilin, Ç., ..., Spanu, P. (2017). *Improving Career Management Skills. Models, practices and guidance resources. Handbook for practitioners. Erasmus+ KA2*. https://www.academia.edu/44883163/IMPROVING_CAREER_MANAGEMENT_SKILLS_Models_practices_and_guidance_resources_Handbook_for_practitioners
- Career Skills Project (2020). *Career Skills Framework*. <https://app.career-skills.eu/index.php/en/framework>
- Comisión Europea (2018). *Commission Staff Working Document Accompanying the document Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning (COM(2018) 24 final)*. Eur-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2012). *Career Management Skills: Factors in Implementing Policy Successfully*. University of Jyväskylä.
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2014). *Work-based Learning and Lifelong Guidance Policies*. University of Jyväskylä.
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission*. University of Jyväskylä.
- European Union, Council (mayo, 2004). *Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe*. Council of European Union, Brussels, Belgium.
- European Union, Council (mayo, 2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. 2905th Education, Youth and Culture Council meeting, Brussels, Belgium.
- Grañeras, M. & Parras, A (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte/CIDE.
- Kraatz, S. & Vuorinen, R. (2016) *Key competence "Career management skills": Taking up ongoing national policy developments at EU level*. https://www.euroguidance.nl/_images/user/beleid/Career%20Management%20Skills%20-%20Proposal%20for%20Key%20Competences_R.Vuorinen201612.pdf
- Sultana, R. G. (2012) Learning career management skills in Europe: a critical review, *Journal of Education and Work*, 25 (2), 225-248, <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>
- Sultana, R.G. (2004). *Guidance policies in the learning society: Trends, challenges and responses across Europe*. CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/5152_en.pdf
- UNWIND (2020). *Career Management Resource Tool-kit*. <https://unwind.work/en/learning-portal/career-management-resource-tool-kit/#>



Joaquín Lorenzo
Burguera Condón;
María Del Henar Pérez-Herrero;
Marta Virgós-Sánchez;
Natalia Rodríguez-Muñiz
Universidad de Oviedo

Cómo preparar a los jóvenes para su futuro profesional: necesidades y propuesta de intervención en orientación para el desarrollo de la carrera en Educación Secundaria

Introducción

En el momento actual, el estudio y análisis de la orientación para el desarrollo de la carrera y sus implicaciones sobre el sistema educativo y el mercado de trabajo cobra especial relevancia, como consecuencia de la necesidad de contribuir a la preparación de los más jóvenes para su carrera profesional (Mann et al., 2020). En concreto, tras la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, que ha tenido un impacto particular en los más jóvenes, se ha incrementado, dada la volatilidad del mercado laboral, la necesidad de formar personas competentes, que sean capaces de utilizar eficazmente sus competencias y cualificaciones para afrontar los retos y desafíos que surgen (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional et al., 2021).

Estos nuevos retos llevan a plantear la importancia de la comunidad y del entorno en la preparación para la carrera de los más jóvenes. Así, de acuerdo con Hammer et al. (2018), la orientación académico-profesional puede entenderse como un proceso de acompañamiento en la toma de decisiones que requiere la participación de todos los agentes implicados en la orientación profesional, convirtiéndolo en un proceso colaborativo y coordinado.

En este sentido, la orientación educativa y profesional debe ser entendida desde una perspectiva contextual y sistémica, como un proceso que se extiende a lo largo de

toda la vida y que se ha de desarrollar de forma integrada en los centros educativos, logrando la implicación activa del conjunto de agentes educativos, sociales y laborales.

El objetivo general de esta comunicación es el de identificar las necesidades en orientación para el desarrollo de la carrera en un centro de educación secundaria, a fin de promover desde el departamento de orientación medidas y propuestas de intervención contextualizadas.

Método

Participantes

Esta comunicación forma parte de una investigación centrada en la identificación y evaluación de necesidades en el marco del Programa Anual de Actuación del departamento de orientación de un Instituto de Educación Secundaria (IES) del área central del Principado de Asturias (España).

En el estudio, se obtuvo, a través de la realización de un muestreo de carácter intencional y no aleatorio, la participación de dos informantes clave: el orientador del centro y la profesora técnico de servicios a la comunidad.

Instrumentos

La información se obtuvo a través de tres instrumentos diseñados “*ad hoc*”:

- Un protocolo para el análisis documental de la normativa vigente (Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias) y de los documentos institucionales del centro educativo (Proyecto Educativo de Centro, Programación General Anual, Programa Anual de Actuación del departamento de orientación y Programa de Orientación para el Desarrollo de la Carrera).
- Entrevista semiestructurada aplicada a los informantes clave con objeto de identificar y determinar las necesidades y dificultades en orientación educativa y profesional.
- Registro de observación, aplicado en las reuniones del departamento de orientación mantenidas con los distintos miembros de la comunidad educativa.

Procedimiento

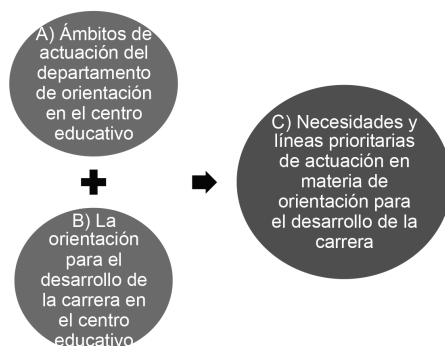
Se trata de un estudio de caso (Stake, 1995), que ha permitido concretar las necesidades y líneas de actuación prioritarias en orientación para el desarrollo de la carrera tomando como referente el contexto particular del centro educativo. El estudio se llevó a cabo en un único momento, lo que le confiere al diseño un carácter transversal (Ato et al., 2013) y se procedió al análisis descriptivo de la información.

La recogida de la información se realizó durante el segundo trimestre del curso, momento en el que se diseñaron los protocolos de análisis documental y las entrevistas, así como el registro de observación. Los instrumentos se aplicaron en las reuniones semanales con los miembros del departamento de orientación. Posteriormente, se procedió al análisis de los datos y a la elaboración de la propuesta de intervención. Asimismo, se elaboró un informe ejecutivo de los resultados obtenidos que se entregó al centro educativo.

Resultados

Los resultados han sido obtenidos a partir del proceso de recogida de información llevado a cabo en el contexto particular del centro educativo, permitiendo identificar tres categorías de análisis (Figura 1), las cuales se analizan de forma individualizada.

Figura 1
Categorías de análisis



A) De acuerdo con lo establecido en la normativa vigente (Decreto 147/2014, de 23 de diciembre), el ámbito de actuación del departamento de orientación de los centros educativos está constituido por la intervención en tres programas relacionados con la atención a la diversidad, la acción tutorial y la orientación para el desarrollo de la carrera.

A partir del análisis documental de dichos programas en el centro educativo, se han identificado, con carácter general, tres principales ámbitos de intervención:

- La inclusión de todo el alumnado mediante la prevención e identificación temprana de las dificultades de aprendizaje para el ajuste de la respuesta educativa a sus necesidades.
- La mejora de la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa a través de la promoción de actitudes y valores sociales y cívicos, fomentando relaciones de colaboración con el entorno.
- La contextualización de los aprendizajes escolares en el entorno sociolaboral del centro educativo.

B) De forma específica, en relación con el programa de orientación para el desarrollo de la carrera del centro educativo, las actuaciones y modos de trabajo se organizan, para cada nivel educativo, en torno a seis dimensiones: el autoconcepto y conocimiento de sí mismo, la exploración y conocimiento del entorno, el proceso de toma de decisiones, los hábitos y valores de trabajo, la vinculación entre los contextos profesionales y académicos y el fomento de las vocaciones y competencias STEAM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas).

Ambos informantes coinciden en señalar que el objetivo prioritario es que el alumnado pueda disponer, mediante la planificación de actuaciones que se ajusten a sus características y necesidades, de estrategias y herramientas adecuadas para implicarse en la toma de decisiones de forma autónoma, consciente y responsable.

En este contexto, los informantes clave identifican como principales dificultades en la intervención, en el marco de la orientación para el desarrollo de la carrera en el centro educativo, la falta de sistematización y el carácter puntual de las actuaciones que se llevan a cabo. Así, plantean como principales debilidades de las actuaciones del programa de orientación para el desarrollo de la carrera del centro la descontextualización de estas y la escasa implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en la generación de oportunidades para la participación y el aprendizaje del alumnado en contextos profesionales, que contribuyan, a través del autoconocimiento y del conocimiento del entorno, al desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en el proceso de toma de decisiones.

C) Sobre las líneas de actuación prioritarias en materia de orientación para el desarrollo de la carrera en el centro educativo, se detecta la necesidad de fomentar la vinculación de los aprendizajes escolares con el entorno sociolaboral, con la finalidad de contribuir al desarrollo de los procesos de autoanálisis, de los hábitos de trabajo y toma de decisiones conscientes y responsables (Tabla 1).

Tabla 1

Necesidades en el ámbito de la orientación para el desarrollo de la carrera

Necesidades detectadas
1. El impulso de los procesos de orientación profesional y para el desarrollo de la carrera como una de las líneas prioritarias de actuación en el centro educativo.
2. El fomento de la participación y la colaboración entre los distintos miembros de la comunidad educativa, especialmente, las familias y los agentes sociales y laborales del entorno, en el proceso de orientación para el desarrollo de la carrera del alumnado.
3. La mejora de los mecanismos y canales de comunicación para el asesoramiento y la orientación académica y profesional en el centro educativo y a través de experiencias y oportunidades para el desarrollo de hábitos de trabajo en el entorno.
4. El desarrollo de procesos de colaboración entre el centro educativo y los agentes del entorno laboral para asegurar el ajuste entre las necesidades educativas y de orientación del alumnado y las demandas y necesidades del mercado de trabajo.
5. La mejora del desempeño profesional del alumnado a partir de su implicación en los procesos de toma de decisiones académicas y profesionales.

Con la finalidad de dar respuesta a las necesidades detectadas, se plantea el diseño de una propuesta de intervención que contribuya, por un lado, al logro de una mayor coordinación en la planificación de actuaciones en materia de orientación para el desarrollo de la carrera, con la participación activa de todos los agentes educativos, sociales y laborales del entorno del IES y, por otro lado, a favorecer un adecuado proceso de transición sociolaboral por parte del alumnado (Tabla 2).

Tabla 2 - Propuesta de intervención

Cómo preparar a los jóvenes para su futuro profesional: propuesta de intervención	
Contextualización	
Destinatarios	Los destinatarios de esta propuesta son todos los alumnos y alumnas del centro educativo, que se encuentran matriculados en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
Diseño y planificación	
Objetivos	<p>Ofrecer apoyo y asesoramiento para la puesta en marcha de actuaciones en el ámbito de la orientación para el desarrollo de la carrera.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lograr el ajuste entre las necesidades del alumnado y las demandas del entorno sociolaboral. • Generar experiencias de aprendizaje que permitan la implicación personal y profesional del alumnado en el entorno sociolaboral. • Fomentar la implicación de la comunidad educativa en la construcción de los proyectos personales y profesionales de todo el alumnado.
Metodología	La propuesta de intervención busca promover el desarrollo de competencias que permitan al alumnado ajustarse a las exigencias y necesidades de los contextos escolares, sociales y laborales, por lo que la metodología planteada se sustenta sobre los principios del aprendizaje activo, cooperativo y contextualizado.
Temporalización	El desarrollo de la propuesta de intervención deberá abarcar todo el curso escolar, dado que se trata de un proceso continuo en el que las actuaciones se distribuyen a lo largo de los tres trimestres que lo conforman.
Actuaciones	
<p>1. Detección y análisis de necesidades: la propuesta de intervención viene determinada por el análisis de la realidad del centro educativo en relación con las necesidades y líneas de actuación prioritarias. Estas, como se ha mencionado previamente, se centran en la adopción de una perspectiva sistémica y contextual en el ámbito de la orientación para el desarrollo de la carrera, que contribuya a la vinculación del entorno escolar con los contextos sociales y laborales.</p> <p>2. Difusión y compromiso de colaboración por parte de la comunidad educativa: la elaboración del programa de orientación para el desarrollo de la carrera del centro educativo se plantea como un proceso colaborativo, coordinado por el departamento de orientación. De este modo, se contemplan dos niveles de asesoramiento y colaboración:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A nivel interno: a partir de los órganos de coordinación docente del centro, en especial, la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), en la que participan los y las responsables de los departamentos didácticos, y las reuniones de coordinación semanales del departamento de orientación con los tutores y las tutoras de nivel. El objetivo ha de ser el de recoger propuestas referidas a los contenidos, actuaciones, metodología y recursos para la orientación para el desarrollo de la carrera, en torno a los apartados y dimensiones que constituyen el programa. • A nivel externo: con el establecimiento de una red de colaboradores que implique a las familias del alumnado y a las entidades y organizaciones del entorno, especialmente, la concejalía de empleo municipal y las asociaciones del tercer sector de la localidad. A través de este servicio se podrán contemplar actividades de formación y asesoramiento relacionadas con la inserción y desarrollo profesional de los más jóvenes, así como diseñar proyectos de intervención específicos en el centro educativo que cuenten con la colaboración de los agentes del entorno. <p>3. Desarrollo de la propuesta e intervención en el centro educativo: el programa de orientación para el desarrollo de la carrera se organizará en torno a tres ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuaciones contempladas en el proyecto curricular del centro, que deberán integrarse en las programaciones docentes de cada materia, relacionadas con la implementación de sistemas de autoevaluación y evaluación cualitativa por parte del alumnado, el conocimiento de profesiones vinculadas a cada área de conocimiento y la contribución de cada materia a la orientación académica y profesional. • Actuaciones para desarrollar desde la acción tutorial, contempladas en el programa de acción tutorial y relacionadas con la mejora de la motivación, las habilidades sociales y orientadas al trabajo, el autoconocimiento y la toma de decisiones. • Actuaciones específicas para el impulso de la orientación académica y profesional, que concreten actividades y proyectos encaminados al autoconocimiento, al conocimiento del entorno, al emprendimiento social, la exploración del entorno laboral, el proceso de toma de decisiones y la participación juvenil, tales como redes de voluntariado, proyectos de aprendizaje-servicio, asesorías juveniles, talleres de empleo, experiencias profesionales, empleabilidad, marca personal, comunicación y gestión de las redes sociales, así como proyectos de innovación en colaboración con las empresas y entidades profesionales para dar respuesta a retos profesionales. 	

Discusión

El objetivo de este trabajo era conocer las necesidades de orientación para el desarrollo de la carrera en un centro de educación secundaria del Principado de Asturias (España), con la finalidad de realizar una propuesta de intervención. Se realizó un estudio de caso que ha proporcionado resultados útiles para la intervención en el ámbito de la orientación educativa y profesional, en general, y en la orientación para el desarrollo de la carrera, en particular.

Así, la evaluación y análisis de necesidades ha permitido identificar como principal propuesta de mejora la de contribuir al planteamiento de una orientación profesional coordinada y contextualizada que asegure la vinculación de los contextos académicos, sociales y laborales. Esto, precisa de la participación activa de los diferentes agentes implicados en los mencionados contextos.

Estos resultados coinciden con los retos señalados por la Organización de las Naciones Unidas (2015), que reconoce, en el marco de una educación inclusiva y equitativa de calidad, que la conexión entre el entorno escolar y laboral es fundamental para garantizar el desarrollo de la empleabilidad de las personas. Asimismo, autores como Martínez et al. (2014) coinciden al señalar que en el ámbito de actuación de la orientación para el desarrollo de la carrera han de concretarse todas aquellas actuaciones que faciliten los procesos de transición sociolaboral del alumnado, desarrollando sus competencias en gestión de carrera a partir del autoconocimiento y del conocimiento del entorno.

En conclusión, este trabajo ha permitido concretar las necesidades de intervención en dicho ámbito en un centro educativo de Asturias (España) y, en base a ello, realizar una propuesta de intervención que, en consonancia con los nuevos modos de trabajo en orientación, centrados en fortalecer la colaboración y la cooperación, proporcione respuesta a los nuevos desafíos, especialmente, en relación con el acompañamiento personalizado del alumnado y sus familias en la construcción de sus proyectos profesionales y vitales. No obstante, es necesario reconocer algunas limitaciones. Así, cabe destacar que, dado que el objetivo se limitaba al análisis de un centro educativo, los resultados no pueden generalizarse a una población más amplia. También sería conveniente contar con la participación de la comunidad educativa (profesorado, estudiantes, familias y agentes socioeducativos). En futuras investigaciones resultará clave analizar y contrastar las percepciones de otros agentes implicados en los procesos de orientación educativa y profesional, como los empleadores, con la finalidad de mejorar las actuaciones que se realizan.

Referencias bibliográficas

- Ato, M., López, J.J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, Comisión Europea, Fundación Europea de Formación, Organización Internacional del Trabajo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Invertir en la orientación profesional. Edición revisada 2021*. <https://bit.ly/3dfpdCt>
- Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias (BOPA)*, 299, 29 de diciembre de 2014. <https://bit.ly/1rup7vJ>
- Hammer, K., Ripper, J. y Schenk, T. (2018). *Guía de Orientación Profesional Coordinada. Manual práctico para una orientación profesional de calidad en el ámbito educativo* (2ª ed.). Fundación Bertelsmann. <https://bit.ly/3T7Ps1K>
- Mann, A., Denis, V. y Percy, C. (2020). Career ready?: How schools can better prepare young people for working life in the era of COVID-19. *OECD Education Working Papers*, (241). <https://doi.org/10.1787/e1503534-en>
- Martínez, P., Pérez, F.J. y Martínez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 57-71. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198841>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU. <https://bit.ly/3FWprvD>
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE.



**Emanuele Eulália
da Silva Barros**
emanuele.eulalia@gmail.com
Universidade do Porto
Carlos Manuel Gonçalves
carlosg@fpce.up.pt
Universidade do Porto

Ensino Superior ou mercado de trabalho? Significados e expetativas de jovens brasileiros que se encontram numa etapa de conclusão do ensino secundário em Portugal.

Resumo:

A conclusão do Ensino Secundário coloca aos jovens imigrantes brasileiros inúmeros desafios e mudanças. Por isso, a intervenção em orientação vocacional deve ser pertinente e intencionalizada, considerando que o problema não se circunscreve às motivações e projetos vocacionais dos adolescentes, mas também às oportunidades que os contextos familiares, sociais e históricos permitem ou inviabilizam. Em 2020 foi registada a entrada 183.993 brasileiros imigrantes em Portugal. Apesar de algumas pesquisas tratarem sobre os processos de transição dos jovens imigrantes, poucas consideram a complexidade das relações entre os processos individuais, sociais e culturais deste público alvo. O objetivo deste estudo é investigar as expetativas vocacionais ou de carreira dos jovens brasileiros que frequentam o ensino secundário em Portugal, relativamente aos seus projetos vocacionais a prosseguirem: entrarem no Ensino Superior ou no mundo do trabalho, procurando compreender os significados atribuídos a estas possibilidades e as expetativas que experienciam nessa transição. Analisaremos, também, a influência que os contextos de família, amigos, escola e os media têm nesta decisão. Como metodologia desta pesquisa, ainda numa fase de desenvolvimento, utilizaremos um formato misto: (a) um estudo inicial, de cariz qualitativo, com 30 participantes, em ordem a identificar os significados atribuídos pelos jovens imigrantes a esta transição; (b) num segundo momento, realizar-se-á um estudo quantitativo a uma grande amostra recorrendo a vários questionários selecionados a partir das dimensões e significados identificados no primeiro estudo.

Palavras-chave: orientação vocacional, escolha vocacional, imigrantes brasileiros, Portugal.

Introdução

Parte-se do pressuposto que o desenvolvimento vocacional ocorre ao longo da vida, ainda que as investigações e as intervenções intencionalizadas em orientação vocacional se têm focalizado na adolescência, especificamente na passagem do 3º ciclo (9º ano de escolaridade) para a escolha de uma área de formação no Ensino Secundário que permita o ingresso num curso no Ensino Superior ou a entrada no mundo do trabalho (Campos, 1989; Campos & Coimbra, 1991; Costa, 2020; Gonçalves, 2008; Taveira, 2005). Investigações desenvolvidas, ao longo das últimas décadas, sinalizam que as escolhas vocacionais de adolescentes e jovens não emergem do vazio, mas são coconstruídas pelas experiências significativas que realizam nos seus contextos proximais de vida: a família, os amigos, a escola e os contextos sociais (Fernandes, 2014; Fernandes, Gonçalves & Oliveira, 2014; Gonçalves, 2008; Gonçalves & Coimbra, 2016; Gonçalves & Rocha, 2019; Young et al., 2001).

Partindo da constatação que a conclusão do Ensino Secundário coloca aos jovens inúmeros desafios, questionamentos e mudanças, a intervenção em orientação vocacional nesta etapa de vida escolar deveria ser pertinente e intencionalizada para apoiar os jovens na escolha de uma formação eminentemente profissionalizante de preparação, a curto prazo, de entrada no mundo do trabalho ou de prosseguimento do Ensino Superior. Assim, o desenvolvimento vocacional deve estar relacionado com o desenvolvimento académico, de forma a se apoiarem e se complementarem mutuamente em função dos interesses dos estudantes (Monteiro, Santos & Gonçalves, 2018; Taveira, 2005).

Num contexto laboral atual permeado pela instabilidade e desigualdade, novos desafios e exigências são impostas aos jovens. (Soares et al., 2021). Além disso, o mundo vem experienciando um processo de migração crescente, sobretudo por parte dos países economicamente mais vulneráveis rumo aos países ocidentais, percecionados como desenvolvidos, na expectativa de procura de uma maior qualidade de vida, através da entrada no mundo do trabalho com mais remuneração e segurança. De acordo com o relatório estatístico anual (Oliveira, 2021), referente à 2020, do Observatório das Migrações, as razões de estudo predominam nos vistos de residência atribuídos aos nacionais do Brasil (53.8% em 2018, 54.1% em 2019 e 64.5% em 2020). Estes vistos foram concedidos para efeito de estudo, intercâmbio de estudantes do ensino secundário, estágio profissional ou voluntariado.

Embora tenham sido desenvolvidos vários estudos acerca da inter/multiculturalidade nas escolas, a área da orientação vocacional em imigrantes, especificamente brasileiros, é escassa. “Os adolescentes imigrantes e refugiados são diversos nas suas origens culturais, origens nacionais, mobilidade socioeconômica, status geracional e status legal. É neste contexto que estes jovens adultos abordam tarefas de transição de vida, como educação e a entrada do mundo do trabalho. Os jovens recém-chegados também enfrentam muitos processos de transição no que diz respeito à adaptação a uma nova cultura, idioma, sistema educacional e cultura do local de trabalho” (Record-Lemon et al., 2020, p. 430). Entende-se, portanto, que, para além da mudança geográfica, é importante considerarmos outras modificações biopsicossociais que incidem sobre essa fase, a citar: as relações construídas entre o estudante e seus novos colegas e professores, as transformações exigidas sobre o rendimento escolar, a responsabilização pelo seu próprio sucesso académico e a adaptação às formas de avaliação, bem como as perdas possíveis pelo afastamento das família e dos amigos e a consequente necessidade de constituir novas relações que sirvam como suporte social e emocional (Doutor & Alves, 2019).

As necessidades da população imigrante vão variando de acordo com a fase da vida na qual o indivíduo se encontra. Por exemplo, são situações distintas as dos idosos que migram de seu país de origem, após a aposentação/reforma, com a intenção de se reunirem os filhos; ou mesmo para quem migra na meia-idade com seu cônjuge, ou ainda para um jovem adulto que migra para prosseguir a sua formação superior, após o secundário, em Escolas do Ensino Superior com maior impacto social, como se constata nos últimos anos na realidade portuguesa, com uma forte afluência de estudantes brasileiros e dos países da lusofonia para realizarem as suas formações do Ensino superior nas Universidade e Institutos Politécnicos de Portugal. Em cada caso haverá prioridades e necessidades de apoio distintas (Young et al., 2022). Apesar de alguns estudos abordarem aspectos acerca da compreensão e apoio a processos e resultados de transição para jovens imigrantes e refugiados, poucos consideram as transições para estas populações sob a perspectiva complexa da relação existente entre os processos individuais, sociais e culturais, manifestada nas ações das pessoas que realizam a transição e outros envolvidos nesse processo. (Record-Lemon et al., 2020).

Portanto, reconhecendo-se que o desenvolvimento vocacional é acelerado no período da adolescência; considerando a importância da articulação entre este processo e o ambiente escolar (Leal et al., 2020;

Taveira, 2005); sabendo-se que o fluxo de imigrantes, em grande parte brasileiros, é uma realidade em Portugal; procura-se investigar neste estudo as expectativas vocacionais ou de carreira dos adolescentes/jovens brasileiros, que frequentam o ensino secundário em Portugal, relativamente aos seus projetos vocacionais a prosseguirem: continuarem a formação no Ensino Superior ou entrar no mundo do trabalho. Esta temática é base da pesquisa de doutoramento que está a se realizar no Programa Doutoral da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Apesar de haverem vários estudos, em parceria, entre investigadores portugueses e brasileiros, focados nos processos de escolha profissional dos adolescentes e jovens de ambos os países (Fernandes & Gonçalves, 2012; 2013 e 2014), ainda não existem investigações sobre os projetos vocacionais dos adolescentes imigrantes brasileiros, que frequentam o Ensino Secundário em Portugal e o processo da sua integração no Ensino superior ou no mundo do trabalho; daí o contributo da pertinência para a investigação e a relevância social desta pesquisa.

Como objetivos específicos, destacam-se: (a) compreender os significados que os jovens/adolescentes brasileiros experienciam na sua transição do Ensino Secundário para novos investimentos: prosseguir a sua formação no Ensino Superior ou entrar no mundo do trabalho, identificando as motivações destas escolhas; (b) perceber quais as suas expectativas face à escolha realizada: ensino superior ou entrada no mundo do trabalho; (c) analisar a influência que os contextos de vida têm nessa escolha vocacional: a família, os amigos, a escola, os media; (d) Explorar os significados atribuídos à formação superior e ao trabalho e verificar diferenças entre as dimensões analisadas e variáveis sociodemográficas.

Pretende-se, desta forma, gerar contributos, conclusões de investigação, possível criação/adaptação de instrumentos, que permitam aceder aos processos de escolha vocacional de jovens imigrantes brasileiros, identificando processos e contextos que poderão estar subjacentes às escolhas vocacionais numa fase de transição turbulenta após a conclusão do Ensino Secundário.

Metodologia

Como metodologia de investigação, recorreremos a um formato misto, através de análises qualitativas e quantitativas. Num primeiro momento, realizando entrevistas a um grupo de participantes, a partir de um guião de entrevistas semiestruturadas, em ordem a escutar os significados dos imigrantes brasileiros, estudantes do ensino secundário, relativamente aos seus projetos vocacionais, após a conclusão desta etapa de formação. A partir dos discursos, selecionaremos os instrumentos mais adequados para a recolha de dados quantitativos a uma amostra alargada e representativa desta população alvo, que nos permita compreender e investigar acerca das expectativas de futuro vocacional após a conclusão do Ensino Secundário: ou prosseguir a formação no ensino superior ou entrar no mundo.

Após realizada análise dos dados obtidos nas entrevistas, num segundo momento desta investigação, passaremos para a seleção dos instrumentos que consideremos mais relevantes para avaliar dimensões que emergem dos discursos dos jovens entrevistados, para avançarmos para o estudo quantitativo a uma grande amostra alargada e aleatória. A partir dos objetivos específicos antecipados, mas sujeitos a reformulações, antecipamos alguns instrumentos: como o Questionário de Perceções Académicas – Expectativas (QPA/E) de Leandro Almeida, Alexandra Costa e Alexandra Araújo (2012); Influência da Família no E.S (Taveira, Ribeiro & Oliveira, 2014) e ainda a Escala dos Significados da Formação Superior (Monteiro & Gonçalves, 2014). A proposta é operacionalizarmos as variáveis envolvidas nas expectativas profissionais dos estudantes brasileiros. Como softwares de suporte à codificação e à análise dos dados, utilizaremos o recurso software NVivo. 12. para o tratamento dos dados qualitativos e o SPSS, versão 26.0, para as amostras quantitativas.

Quanto aos participantes deste estudo, como se visa contribuir para clarificação das expectativas de futuro profissional de jovens brasileiros em fase de conclusão do Ensino Secundário, no contexto atual da sociedade portuguesa e das instituições escolares, os integrantes da amostra serão os estudantes imigrantes brasileiros que se encontram a frequentar o ensino secundário. Recolheremos dados nas escolas públicas e privadas da Regiões de Braga, Grande Porto e Lisboa, onde predominantemente reside a população alvo, a fim de que tenhamos maior heterogeneidade socioeconómica e cultural permitindo-nos realizar análises mais ricas acerca das condições contextuais dos jovens estudantes. Segundo Costa (2020) a sociedade impõe muitas expectativas aos adolescentes, acrescentadas às pressões dos pais, com impactos na tomada de decisão de carreira que considerem acertada. Assim, justifica-se a focalização do estudo em os jovens imigrantes brasileiros a frequentar o Ensino Secundário a nível nacional.

Discussão e Considerações Finais

O estudo, que está a ser desenvolvido no âmbito do Programa Doutoral em Psicologia (PDP) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, encontra-se numa fase de pesquisa exploratória do estado da arte, sendo alvo de divulgação em reuniões e Congressos Internacionais para o debate inter- investigadores, em ordem a complexificar a investigação para se avançar com publicações em revistas nacionais e internacionais nas áreas do desenvolvimento vocacional, da educação e formação para o trabalho.

Também já foi realizado, através do grupo de *whatsapp* que reúne imigrantes vindos do Brasil para Portugal, contatos com mães de adolescentes que se integram no perfil do estudo, convidando-os para uma testagem piloto do guião elaborado para a primeira etapa metodológica qualitativa da pesquisa. No entanto, confrontamo-nos com dificuldades na autorização do consentimento informado assinados pelas mães, uma vez que o contato foi realizado online e as mães precisavam de imprimir o documento, assinar e depois nos enviar-nos uma cópia, ou remeter via correios. Devido à rotina apertada de trabalho que as mães vivenciavam e à ausência de competências para enviar o consentimento informado via plataforma online, tem dificultado o avanço desta etapa: recolha de dados qualitativos (entrevistas) ao grupo alvo da investigação da forma que prevíamos.

A revisão da literatura do estado da arte atualizada é sustentada acerca das temáticas em estudo, a saber: a expectativa da escolha profissional, adolescência/juventude, imigrantes brasileiros em Portugal, influências dos contextos de vida nas escolhas: a família, a escola, os amigos e os media para os processos de escolhas profissionais, tem apontado para uma carência de estudos internacionais e nacionais que abordem as perspectivas vocacionais de jovens imigrantes, a frequentar o ensino secundário.

A próxima etapa do estudo consistirá no contacto com as escolas, com vinte estudantes do décimo segundo ano de escolaridade, imigrantes brasileiros a residir em Portugal para concretizarmos a fase qualitativa das entrevistas. Com o recurso ao Nvivo.12, analisar-se-ão os discursos e apresentar-se-ão os resultados do estudo qualitativo em forma de publicação numa revista da especialidade.

A partir da análise das entrevistas selecionaremos os instrumentos a utilizar no estudo quantitativo a uma amostra ainda mais alargada. Pretende-se recolher a amostra quantitativa em três áreas geográficas de Portugal onde residem preferencialmente a comunidade imigrante brasileira: Lisboa, Porto e Braga, dados em escolas públicas e privadas, a fim de observarmos se há diferenças de perspectivas relacionadas a cada público. Após essa fase do estudo também será escrito novo artigo científico com o objetivo de disseminar para a comunidade os achados até então.

Assim, considerando a etapa de conclusão do ensino secundário como um momento decisivo na vida dos jovens, marcada por uma fase de desafios e mudanças, após um tempo prolongado e estável na escolaridade obrigatória, é confrontado com uma decisão relevante na sua trajetória de vida: entrar no mundo do trabalho ou no Ensino Superior. Esta investigação visa compreender quais as motivações subjacentes a este trajeto de vida e quais as influências contextuais que interferem na tomada de decisão vocacional, como a família próxima ou alargada, a rede de amigos, o contexto escolar, a comunidade em que está inserido, os media, as condições socioeconómicas. Quais e como esses fatores interferem na tomada de decisão desses jovens?

Sendo estes questionamentos importantes para esta etapa de desenvolvimento de todos os jovens, acrescenta-se o facto desta pesquisa se focalizar numa população imigrante brasileira que enfrenta desafios específicos como a adaptação ao novo país, como um clima diferente, uma cultura específica, um novo processo de socialização com novos pares, a nova situação em que se encontra os seus familiares, dentre outras questões.

Espera-se, assim, que este estudo contribua com informações pertinentes acerca desta população, que representa uma percentagem considerável dos imigrantes do país, e a partir destes contributos, possam surgir intervenções que se permitam assegurar o envolvimento de uma diversidade de profissionais nas áreas da educação, na saúde e na orientação vocacional e profissional, promovendo a integração destes imigrantes no contexto português.

Referências

- Almeida, L. Costa, A. & Araújo, A (2017). Questionário das percepções académica- Expetativas (QPA-Ex.). In Leandro de Almeida, Mário, R. Simões & Miguel, M. Gonçalves (Eds.). *Adaptação, desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes do ensino superior: Instrumentos de avaliação*. ADPSIEDUC, Cap.I, pp. 07-20.
- Alves, N. (1998). Escola e trabalho: Atitudes, projectos e trajectórias. In M. V. Cabral & J. M. Pais (Eds.), *Jovens portugueses de hoje: resultados do inquérito de 1997* (pp. 53-133). Oeiras: Celta Editora.
- Campos, B. (1989). Intervenção em orientação vocacional: algumas questões de valores. *Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional* . 2 (4), 403-409.
- Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Costa, M. A. C. M. (2020). *Projeto de Intervenção em Orientação Vocacional com alunos do 4º ano de Escolaridade: Editar o meu Percorso Vocacional*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Doutor, Catarina & Alves, Natália. (2019). Transição para o ensino superior dos estudantes provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa: aprendizagens e desafios académicos. *Investigar em Educação*, 2(9/10), 2013-2027. (PDF) [Transição para o ensino superior dos estudantes provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa: aprendizagens e desafios académicos \(researchgate.net\)](#).
- Fernandes, F. S. (2014). *Estilo parental e desenvolvimento vocacional: um estudo sobre a influência das famílias na orientação vocacional dos adolescentes*. Edições Loyola. São Paulo.
- Fernandes, F. S., Gonçalves, C. M., & Oliveira, P. J. (2014). Adaptação da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV) a uma população estudantil do amazonas / Brasil [Adaptação da Escala de Compromisso de Carreira para uma amostra de estudantes brasileiros]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27 (2), 233–246. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427204>
- Gonçalves, C. M. (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação vocacional dos filhos*. Lisboa, coleção: Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Gonçalves, C., & Coimbra, J. (2016). Orientar nas sociedades líquidas e da incerteza: um desafio para a investigação e intervenção em orientação vocacional. In Margarita Valcarce Fernández , & Antonio Florencio Rial Sánchez , *Vulnerabilidade, formación para o traballo, orientación e comunidade na euronexión Galicia-Norte de Portugal* . (pp. 37-59). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Gonçalves, C., Rocha, V. D. (2019). O impacto da consultoria parental no desenvolvimento vocacional: uma Intervenção com alunos do 9.º ano de escolaridade e seus respetivos pais. *Psychologica* . 62 (2), 41-59.
- Leal, M. S., Melo-Silva, L. L. & Taveira, M. C. (2020). Edu-Car para a vida e carreira: avaliação de um programa. *Estudos de Psicologia (Campinas)* , 37 , e190016. Epub 07 de março de 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e190016>
- Monteiro, A., & Gonçalves, C. M. (2017). Escala de significados da educação superior. In Leandro de Almeida, Mário, R. Simões & Miguel, M. Gonçalves (Eds.). *Adaptação, desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes do ensino superior: Instrumentos de avaliação*. ADPSIEDUC, Cap.VIII, pp. 95-110.

- Monteiro, A., Santos, P., & Gonçalves, C. (2018). Significados da educação superior, do trabalho e da transição para o trabalho. In Taveira, Maria do Céu, Silva, Ana Daniela, Marques, Cátia, & Leal, Mara, *Desenvolvimento de carreira e aconselhamento: educação mobilidade e emprego*. (pp. 113-128). Braga: APDC Edições.
- Oliveira, Catarina Reis. Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2021. 1ª ed. *Imigração em Números – Relatórios Anuais 6*. ISBN 978-989-685-123-1
- Record-Lemon, R. M., Chevalier, M., Mackenzie, M., Moura, M. L., Pradhan, K., Silva, V., & Young, R. A. (2020). Transition Processes and Outcomes for Immigrant and Refugee Youth: a Narrative Review from a Goal-Directed Perspective. *Journal of International Migration and Integration*. <https://doi.org/10.1007/s12134-019-00743-3>
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, 4(1), 7-21. <http://hdl.handle.net/10400.8/55>
- Soares, J., do Céu Taveira, M., de Oliveira, M. C., Oliveira, Í. M., & Melo-Silva, L. L. (2021). Factors influencing adaptation from university to employment in Portugal and Brazil. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09450-3>
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.
- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. I: M. C. Taveira (Org.), *Psicologia Escolar: Uma Proposta Científico*. Pedagógica Coimbra: Quarteto.
- Taveira, M. C., Ribeiro, I. & Oliveira, I. (2017). Escala da influência da família- versão para estudo (FIS) In Leandro de Almeida, Mário, R. Simões & Miguel, M. Gonçalves (Eds.) *Adaptação, desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes do ensino superior: Instrumentos de avaliação*. ADPSIEDUC, pp. 138-149.
- Young, R. A., Valach, L., Ball, J., Paselukho, M. A., Wong, Y. S., DeVries, R. J., McLean, H., & Turkel, H. (2001). Career development as a family project. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 190-202.
- Young, R. A., José F. D., Pradhan., L. K., Alejandra, B., Eugene C., Mindy, M. C., Mathew R. G., Margaret, N. e Shalet, R. (2022) Facilitando projetos de transição direcionados por metas para jovens adultos recém-chegados para o Canadá: um estudo qualitativo de uma intervenção breve de aconselhamento de apoio, *Counseling Psychology Quarterly*, DOI: 10.1080/09515070.2022.2080643.



Autores:

**Clementina Rodrigues
e Eunice Cruz**

Co-autores:

**António Baltazar,
Cláudia Mascarenhas
e Paula Gonçalves**

Centro de Emprego e Formação
Profissional do Porto

Continuidade no TEMPO – (Des)Continuidade no Modo

Descontinuidade: “Condição do que é descontínuo, interrompido. Interrupção; redução ou cessação da continuidade. Variação; conjunto de alterações ou modificações frequentes”.

A verdade é que os tempos que vivemos apenas aceleraram algo que era inevitável, a urgência, o imediato, a contínua descontinuidade de tudo. O hábito de ir à procura de algo que sempre usamos já não existe – foi descontinuado! Que “chatices”, gostava tanto...

Hoje vivemos na insatisfação de tudo o que é, e procuramos incisamente novos aromas, novos sabores, novos padrões, porque o que foi há um minuto já não é novidade, já não é notícia. Vivemos a era da descontinuidade!

Anunciamos esta realidade há décadas: o momento em que o digital se imporia como realidade única no ensino, no trabalho, no dia-a-dia, na informação. Chegou, e chegou de forma avassaladora... Foi nesse dia que o presencial se tornou impossível, que o virtual se assumiu como resposta única. Apanhou-nos a todos desprevenidos...sabíamos que seria assim, que iria chegar o tempo...e que esse tempo não seria nosso, mas das novas gerações, dessas que têm o mundo na ponta dos dedos... para nós, não!

Mas o Tempo repete-se ao longo dos séculos, com as suas revoluções, guerras, epidemias, enquanto a humanidade aprende a viver com cada uma delas, adaptando-se, reinventando-se, encontrando novas formas de fazer o mesmo.

Este século não é diferente de nenhum outro; o séc. XXI apresentou-se como o da era digital, das grandes revoluções tecnológicas, contudo, igual a todos os outros, com guerras, epidemias e pandemias.

Caos, medo, dúvida, um novo velho modo de vida!

O tempo, essa constante que não muda, mas é sempre nova, um novo tempo que traz novos modos ao nosso dia-a-dia, e na formação não foi diferente.

Fomos desafiados a reinventar o **Modo** de ministrar a formação, novas formas de a fazer chegar ao nosso público.

Com a abolição das barreiras geográficas e temporais, a formação transformou-se; todos têm acesso a tudo.

O setor social, fortemente fustigado pela pandemia e pelas consequências da guerra, aposta na formação dos seus recursos humanos. As empresas encontram nos novos modos uma oportunidade de formar os seus colaboradores, independentemente do local onde eles se encontram.

Vivemos o Tempo em que tudo é possível através de um click! E o nosso trabalho teve de se transformar, reinventar-se, para se adaptar ao CLICK!

Trazemos dois casos reais, de sucesso, que levantam desafios a todos os níveis, mas que têm como palavras-chave: **flexibilidade, criatividade e trabalho de equipa, e muita cooperação.**

Na revista FORBES podemos ler: “*Se a pandemia da Covid-19 pegou a maioria das pessoas de surpresa, o que vem depois dela é um tanto quanto incerto e nebuloso, principalmente no que diz respeito ao mercado de trabalho. O que é possível afirmar, no entanto, é que alguns comportamentos e habilidades em negócios serão mais requisitados do que nunca na era pós-pandemia. Um estudo da McKinsey mostra que milhões de pessoas deverão migrar de profissões até 2030. São mais de 100 milhões de pessoas no mundo que terão seus empregos drasticamente afetados e necessariamente vão abraçar outras carreiras. Isso significa um em cada 16 trabalhadores das principais economias do mundo.*”

Quando falamos de crescimento praticamente exponencial, falamos das tecnologias **de e-commerce e delivery**, intensificação do uso de inteligência artificial, robôs e, claro, **trabalho remoto.**

Esses números não envolvem necessariamente a extinção de certas carreiras, mas a **transformação de mentalidade e habilidade** que as novas versões dessas áreas vão precisar.

O que é fato **é a necessidade de mudança de mentalidade.** Cada vez mais os postos de trabalhos terão menos ênfase na operação pura e simples e vão demandar **mais habilidade de solução de problemas.**

Também aparecem no topo das novas exigências a capacidade **de adaptação e flexibilidade para trabalhar com posições remotas** e também **lidar bem com pressão** ou mesmo prazos inesperados. Autonomia e capacidade de priorização aparecem mais necessárias do que nunca, assim como a **importância do pensamento crítico.**

Em um momento de avalanche de dados – e também das traiçoeiras fake news –, a **capacidade de discernimento para filtrar informações** e garantir tomada de **decisão assertiva** também é chave. Falo aqui sobre profissionais que tenham a habilidade de responder às perguntas como: “o que está acontecendo?”, “por que isso é importante?”, “de onde essa informação vem?” e também “como esses dados afetam o meu trabalho, meu negócio ou minha empresa?”.¹

A MOATENGIL viu na formação a distância a resposta para facilitar aos seus trabalhadores a formação interna necessária às diferentes categorias. É uma empresa que se diversifica por todo o país, com colaboradores em Elvas, Cascais, Valpaços, Viseu..., contudo, todos eles com as mesmas necessidades formativas.

Foi feito um plano, em função das necessidades internas da empresa e desenhou-se a melhor estratégia para conseguir que, num mesmo momento, 13 obras tivessem 20 colaboradores ligados a um computador para receber formação, via TEAMS, colaboradores que nunca tinham aberto um e-mail, que nunca tinham ligado um computador, que não conhecem redes sociais.

Sim, estamos numa era digital, mas isso não é para nós... é para os mais novos, as gerações futuras!

Formadores, colegas, assistentes administrativos da empresa, coordenadores, do nosso Centro e da Mota Engil, todos fizeram um esforço para que, com muita paciência, deitando mão a todas as ferramentas possíveis: fotografias, e-mails, plataforma TEAMS, chamadas telefónicas - ninguém ficasse para trás!

As perguntas que se nos colocaram todos os dias foram muitas: aos coordenadores, aos formadores, aos formandos, à equipa da Mota Engil, mas conseguimos... Ao longo de 2021/2022, conseguimos, em 650 horas de formação, abarcar 25 áreas diferentes, certificando 290 colaboradores.

As palavras mantêm-se: flexibilizar o modo de trabalho, ser criativo e não ter medo de descontinuar os modos tradicionais, criando equipas coesas que persigam os mesmos objetivos.

Contudo, os desafios não ficaram por aqui: a partir do sucesso que este processo representou, conseguimos criar um modo de trabalho que resulta e que é replicado em outras empresas e com a mesma empresa a novos colaboradores.

¹ em: <https://forbes.com.br/forbes-collab/2021/03/camila-farani-a-transformacao-do-trabalho-no-pos-pandemia/>

Mas e os outros setores, aqueles que não têm internet na instituição, ou que fica em Moncorvo, cujos colaboradores não têm um telemóvel? Ou em Mondim de Bastos onde a internet aguenta dois minutos sem falhar?

Sim, estamos a falar do mercado de trabalho mais fugigado durante a pandemia, o setor social, que viu na pandemia e nos períodos de confinamento uma oportunidade de formar, aquele que, porventura, é o setor com maior necessidade de formação. E a sede é muita pois as inscrições multiplicam-se todos os dias, pedindo mais a mais formação. São processos muito delicados, em que as nossas palavras-chave – flexibilidade, criatividade e trabalho de equipa - assumem uma dimensão ainda mais desafiante.

O primeiro projeto de formação desenvolvido com a CNIS (Confederação Nacional de Instituições de Solidariedade) foi algo que desafiou as plataformas de gestão, os coordenadores, os formadores, os formandos e as entidades. A coordenação de horários, quando há falta de pessoal, a inexistência de computadores, de internet, de literacia digital foram, provavelmente, dos maiores desafios que nos foram, até hoje, lançados. Não estávamos preparados, e continuamos a não estar preparados. Contudo, as necessidades formativas são por demais evidentes, não só nos grandes centros, mas nas pequenas aldeias do interior, onde o Lar é a única resposta para a população envelhecida e a geração que cuida deles nunca foi preparada para tal; fazem o melhor que sabem com o pouco que têm. Nós criamos soluções que ajudam a fazer mais e melhor, todos os dias, pois essa é a nossa missão, agora através de um “CLIK”.

Mas o click traz também provocações, uma nova flexibilidade nos processos, novos conhecimentos tecnológicos exigidos não só aos formandos, mas aos formadores. O tempo ganha uma nova perspetiva; tudo é imediato, acontece em tempo real, a quilómetros de distância.

Como damos respostas a estes novos reptos? Como conseguimos flexibilizar um tempo limitado ao imediatismo da vida digital? Como chegamos a quem o mundo digital ainda não visitou? De que modo ultrapassamos todos os novos estímulos que o tempo de hoje nos coloca?

Aquilo que ontem era algo impensável, hoje é a realidade; as novas visões estratégicas de resposta aos novos problemas que não são mais do que a repetição constante de situações adversas que nos re-inventam. O tempo já não é o mesmo tempo ... “dar tempo ao tempo” perdeu-se no tempo. Hoje vivemos o on-line, o imediato, o espaço que perde o limite, e a casa transforma-se na empresa, o parque na sala de reuniões, o local de trabalho na sala de formação.

Como conseguimos acompanhar esta (r)evolução, que aconteceu da manhã para a noite, sem tempo para preparar, para pensar, para entender?!

Criando sinergias, parceiros, trabalhando com eles, não para eles.

Criando equipas coesas, libertas de preciosismos e formalismos, mas dotadas de vontade, de criatividade e de objetivos comuns.

Flexibilizando os novos modos aos velhos conhecimentos.

Valorizando o saber que há, aliando-o ao saber que vem.

A descontinuidade que os novos tempos trouxeram não é mais que uma velha lição de humildade... Todos ligados, conseguimos ultrapassar as fronteiras do tempo e do espaço, bastando, para isso, querer!

O desafio que temos: aprender a lidar com a descontinuidade, continuamente.

Da continuidade, levamos a certeza, reforçada por inúmeros artigos: “Na publicação da UNESCO intitulada: *“L’éducation, un trésor est caché dedans”*, também conhecida por Relatório Delors (1996), está presente a perceção da diversidade de missões e de formas que a educação pode assumir, definindo a Formação ao Longo da Vida como todas as atividades que permitam ao ser humano, desde a infância até à velhice, adquirir conhecimento do mundo, de si, e dos outros (Delors, 1996), salientando esta ideia de permanente **adaptação, continuidade**, crescimento pessoal.”²

Da (des)Continuidade levamos a garantia...

“Although all education and training providers have access to valuable tools supporting digital teaching and learning, digitalization, apart from creating great opportunities, also involves significant challenges. The main ones are:

the organization of distance learning.

the adaptation of the training content to e-learning methodology.

² A(s) Crise(s) da educação e formação de adultos em Portugal – Antónia Távora; Henrique Vaz; Joaquim Coimbra - 03-as-crisis.pdf (up.pt)

the identification of learning supporting measures and inclusion of learners in apprenticeship.
the design of a systematic plan that assures open communication with learners and their families.

Vocational education and training (VET) is currently facing a double challenge: to equip employees with the necessary skills to adapt to the changing needs of the economy; and to help workers that lost their jobs due to this crisis to find a new one. In this sense, VET can play a crucial role providing individuals with the required digital competences.

However, the biggest challenge will be to overcome this pandemic with health and safety, so that we can share experiences and, perhaps, create a European guide of good practices for E@D and distance learning.”³

³ Em Portugal: responses to the Covid-19 outbreak | CEDEFOP (europa.eu)



Benedita Rocha;
Ana Paula Gonçalves;
Andreia Mota;
Cecília Carvalho

CRPG – Centro de Reabilitação
Profissional de Gaia, Portugal

Depois de uma doença ou acidente: que (des)continuidades na vida profissional?

Introdução

A vivência de uma doença ou acidente, potencialmente incapacitante, constitui um evento de vida marcante, com possíveis repercussões para a vida futura, nomeadamente em termos profissionais. Apesar de o número de pessoas que, todos os dias, veem os seus percursos de vida pessoal e profissional interrompidos por um evento desta natureza, regista-se ainda escassez de dados estatísticos que caracterizem este fenómeno e de estudos robustos que apoiem o desenho e a avaliação de programas de reabilitação e reintegração profissional, que promovam a reconstrução dos projetos de vida pessoal e profissional e o retorno ao trabalho destas pessoas.

Com o presente artigo, pretende-se dar visibilidade ao tema, apresentando alguns dos principais dados sobre a frequência de doenças e acidentes em Portugal e fornecer uma caracterização dos impactos para as pessoas (estendendo-se às suas famílias, entidades empregadoras e sociedade em geral). São também sumariamente apresentadas tendências internacionais que norteiam os programas de reabilitação e reintegração profissional e, por fim, a experiência do CRPG nesta área de intervenção. Apresentam-se assim contributos para a discussão em torno desta temática, para que as pessoas com deficiências e incapacidades adquiridas possam encontrar mais respostas especializadas que as ajudem a responder às questões que se colocam após alta hospitalar ou fase mais intensiva de reabilitação físico-funcional: *E agora? O que vai ser de mim? Que futuro?*

Doenças e acidentes na população portuguesa em idade ativa

As principais causas associadas à vivência com incapacidade (YDLs) da população portuguesa entre os 15 e os 69 anos de idade, têm sido as doenças não transmissíveis, com valores acima dos 90% em 2019 (IHME, 2019). Conforme a Tabela 1, no conjunto destas doenças, destacam-se as doenças mentais, as alterações muscu-

losqueléticas, a diabetes e as doenças renais e as alterações neurológicas. Estes estados de doença podem não constituir a causa, mas a consequência de outras circunstâncias da vida, como acidentes e doenças profissionais.

Tabela 1. Principais causas de anos de vida com incapacidade
(YDL), 15 e 69 anos, PT (%) (IHME, 2019).

Causa	2019	2009
Doenças mentais	29,0 %	19,1 %
Alterações musculoesqueléticas	19,8 %	31,2 %
Diabetes e doenças renais	17,7 %	11,3 %
Alterações neurológicas	10,2 %	6,2 %
Outras doenças não transmissíveis (Malformações congénitas; Doenças urinárias e infertilidade masculina; Doenças ginecológicas; Hemoglobinopatias e anemias hemolíticas; Perturbações orais)	9,8 %	11,4 %
Doenças respiratórias crónicas	9,7 %	5,8 %
Doenças dos órgãos sensoriais	5,7 %	5,3 %
Consumo de substâncias	4,7 %	2,2 %
Doenças de pele	3,9 %	4,5 %
Doenças cardiovasculares	2,3 %	2,1 %
Neoplasmas	1,7 %	1,4 %

Com base em dados de domínio público, a população portuguesa em idade ativa (15-64 anos) registou:

- cerca de 30% das pessoas empregadas e 40% das pessoas desempregadas com doenças crónicas ou problemas de saúde prolongados, em 2021. Estes resultados apresentam agravamentos de 11,6 p.p. e 9,8 p.p. (respetivamente) face a 2011 (INE, 2020);
- quase um quarto das vítimas de acidentes de trabalho (36.050 em 2020, corresponde a aumento de 2,8 p.p. face a 2019) estiveram ausentes do trabalho por períodos superiores a 30 dias (c. 90%) ou a 3 meses (c. 10%) (GEP, 2021 e 2022);
- a ocorrência de 85.976 acidentes domésticos e de lazer em 2019 (INSA, 2020), dos quais não se conhecem repercussões;
- 1.635 feridos graves (71% do total de feridos) em acidentes de viação (ANSR, 2020) e
- 3.903 casos de doença profissional incapacitante (68% do total de casos reportados) (ACT, 2020).

As doenças não profissionais, os acidentes de trabalho e as doenças profissionais (certificadas e não certificadas) justificaram mais de metade (57,3%) das horas não trabalhadas em Portugal Continental, em 2019 (GEP, 2021). Além da potencial perturbação na produtividade e bom funcionamento das entidades empregadoras, a grande maioria destas ausências (96,2%) (*ibidem*) não são remuneradas, significando um impacto negativo no orçamento familiar da pessoa e/ou uma sobrecarga na despesa do sistema de segurança social. Todavia, os impactos das doenças e acidentes são ainda mais abrangentes.

(Des)continuidades geradas pelas doenças e acidentes

Uma doença ou acidente pode implicar uma grande transformação na vida da própria pessoa e de quem lhe é próximo e significativo. Habitualmente, numa primeira fase, as preocupações focam-se nas alterações das funções e estruturas do corpo – deficiências (OMS & DGS, 2004), mas com a estabilização do quadro clínico e atingidos os principais resultados de recuperação físico-funcional, as preocupações começam a projetar-se no futuro, seja na vida pessoal e do quotidiano, seja em termos de vida profissional.

Os impactos podem não só decorrer do próprio acidente/ doença como dos tratamentos posteriores. A situação que decorre da interação da pessoa que teve o acidente ou diagnóstico de doença e os seus contextos de vida, é única e, naturalmente, também os impactos serão diferenciados, variando não só quanto ao tipo de impactos que são vivenciados, mas também quanto à sua gravidade.

Em termos **físico-funcionais**, verificam-se alterações das funções e estruturas do corpo, decorrentes das doenças e acidentes e/ ou dos seus tratamentos. Essas alterações, conjugadas com fatores contextuais, podem gerar limitações da atividade e restrições à participação, em diferentes domínios: aprendizagem e aplicação de conhecimentos (onde se incluem aspetos como a aquisição de novas competências, a resolução de problemas e a tomada de decisões); tarefas e exigências gerais (como, por exemplo, lidar com o stress); comunicação; mobilidade, autocuidados; vida doméstica; interações e relacionamentos interpessoais. O atual modelo de funcionalidade da CIF (OMS & DGS, 2004) integra as áreas principais de vida, como o trabalho e a formação, e a vida comunitária, social e cívica, dimensões que podem ser também significativamente impactadas pelas doenças e acidentes e que são, pela sua natureza, exploradas nas dimensões que se seguem.

Relativamente aos impactos **psicológicos e morais**, podem emergir diversos quadros associados à experiência traumática (como o stress pós-traumático) e às dificuldades de adaptação psicossocial à nova condição de funcionalidade (Debnar *et al.*, 2020), implicando gerir as limitações da atividade e restrições da participação vivenciadas (como por exemplo, necessitar de apoio de terceira pessoa para os autocuidados ou não poder retomar a sua profissão habitual). Os estudos têm evidenciado a presença de sintomatologia ansiosa e depressiva em pessoas com doenças como a doença renal (Sousa *et al.*, 2020), doença oncológica, diabetes e doença cardiovascular (Li *et al.*, 2019). Doenças crónicas com quadros de dor associados também apresentam relação com depressão (Ma *et al.*, 2021).

Na dimensão económica, para além dos custos diretos associados à condição de saúde decorrente da doença ou acidente, como custos de saúde e despesas de saúde não comparticipadas integralmente pelo Estado ou pelas seguradoras, verifica-se ainda a redução ou perda de rendimentos atuais e futuros, seja pelas prestações de proteção durante a incapacidade temporária para o trabalho, seja pelas eventuais posteriores prestações de invalidez/ incapacidade permanente para o trabalho (Blinder & Gany, 2020; Gaulke, 2021; Silvaggi *et al.*, 2019). Em caso de desemprego, verifica-se também uma redução dos rendimentos.

Como referido anteriormente, o absentismo é um dos impactos mais tangíveis e quantificáveis das doenças e acidentes em termos **profissionais**. Para além das ausências ao trabalho, pode ainda ocorrer uma perda de eficácia pessoal no trabalho ou desinvestimento profissional, decorrente da vivência das limitações da atividade profissional, principalmente quando o contexto de trabalho (posto de trabalho físico e/ou atividades constantes do perfil profissional) não está devidamente ajustado à funcionalidade da pessoa (Gaulke, 2021). Verifica-se ainda que as pessoas que vivem com as consequências de uma doença ou acidente têm tendencialmente menos oportunidades profissionais (Gaulke, 2021; Silvaggi *et al.*, 2019). A desestruturação das relações interpessoais com os colegas e chefias no trabalho é igualmente reportada. Acrescem ainda as crenças e os mitos associados às pessoas com deficiências e incapacidades, particularmente no caso de pessoas com condições de saúde mental (Lyubykh *et al.*, 2021). Limitações da mobilidade, perda ou redução de audição ou visão, fadiga fácil, dor incapacitante e dificuldades de atenção e memória são algumas das situações que podem originar incapacidade para desempenhar as tarefas que a pessoa realizava previamente. Na conjugação entre o perfil de funcionalidade da pessoa e as características do trabalho que desenvolvia, pode verificar-se a necessidade de adaptar o posto de trabalho ou a impossibilidade de executar o mesmo trabalho (Almeida, Teixeira & Magalhães, 2022), havendo assim lugar à reconversão profissional, passando a pessoa a executar um novo trabalho, com possíveis impactos em termos de gestão da carreira. Para tal, pode ser necessário investir na formação, com o intuito de desenvolver competências. Em situações mais complexas, a pessoa pode mesmo ficar com incapacidade para todo e qualquer trabalho (OECD/ European Union, 2016). Particularmente no caso

de acidentes de trabalho, o retorno ao trabalho pode ainda ser dificultado pelo contacto com estímulos que possam recordar o acidente.

O conjunto de impactos explanados produz repercussões a nível **social e familiar**. As limitações de atividade podem implicar que um dos familiares preste assistência à pessoa com deficiências e incapacidades, podendo afetar os papéis e dinâmicas familiares. Podem ainda surgir padrões de comunicação disfuncional. A intimidade pode ser afetada e a pessoa pode sentir-se isolada, devido à redução da rede de apoio e suporte (Golics, 2013; Vis, Rozenberg & Scheepers, 2019). As restrições à participação podem reduzir a frequência ou a diversidade de atividades recreativas e de lazer efetuadas em família, ou mesmo o acompanhamento dos filhos. Existem estudos que relacionam a vivência destas situações de incapacidade com maiores taxas de divórcio (Karraker & Latham, 2015; Nalbant, Karger, & Zimmermann, 2021).

Do conjunto de cada um destes impactos e da interação entre todos decorrem impactos na qualidade de vida das pessoas que tiveram um acidente ou diagnóstico de doença com sequelas na funcionalidade (Megari, 2013; Chin *et al.*, 2018; Siboni *et al.*, 2019), nomeadamente devido à redução do nível de autonomia, ao aumento dos sentimentos de insegurança, instabilidade e stresse psicológico, à dificuldade em mobilizar os recursos da comunidade e em participar nos diferentes contextos de vida (Meek *et al.*, 2018).

A conjugação destes impactos pode ser representada pelo modelo interacional dos impactos, inicialmente desenvolvido para os acidentes de trabalho e doenças profissionais (Sousa *et al.*, 2005) e posteriormente alargado a todos os acidentes e doenças de que decorra incapacidade (CRPG, 2008).



Figura 1. Modelo interacional dos impactos (Sousa *et al.*, 2005: 53; CRPG, 2008: 66)

Reabilitação e reintegração profissional após doença ou acidente

Perspetivas internacionais

Existe uma multiplicidade de programas de promoção da reabilitação e reintegração profissional após doença ou acidente a nível mundial. Estes programas são muitas vezes específicos de acordo com a tipologia da condição de saúde e/ou funcionalidade. Verificam-se alguns aspetos em comum entre estes programas que contribuem para a eficácia da reintegração profissional após doença ou acidente. A revisão sistemática realizada por McLennan & Ludvik (2021) compila 25 estudos elegíveis sobre a avaliação de impactos das intervenções precoces de reabilitação profissional de pessoas com lesão grave ou doença (15 lesão cerebral, 7 doença mental grave e 3 lesão medular). Os autores apuraram que os programas que incluem equipas multidisciplinares revelaram inclusões na vida ativa e profissional de forma eficaz e que os programas com melhores resultados englobam intervenções profissionais abrangentes, incluindo a avaliação vocacional, planeamento individual, monitorização e *follow-up*, garantido que o retorno ao trabalho seja oportuno e sustentado. Estas evidências reforçam que quanto mais cedo for a participação em programas de reabilitação após lesão ou doença, maior é probabilidade de retorno ao trabalho, tendo sido verificado este benefício em diferentes tipos de doença, nomeadamente a doença mental (Killackey et al., 2008) e lesão cerebral (Radford, 2018).

A motivação e autoeficácia para encontrar trabalho na empregabilidade e no trabalho em pessoas com lesão medular. Bloom, Dorsett & McLennan (2020), concluíram que, programas de reabilitação profissional precoces que tenham por base o modelo de *empowerment* potenciam a empregabilidade e o bem-estar emocional. A comunicação mais clara e a integração entre as intervenções clínicas e profissionais também estão associadas a melhores resultados em pessoas com este tipo de lesão (Hilton et al., 2017). Esta abordagem integradora dos cuidados de saúde e respostas vocacionais a lesões e doenças, provavelmente alcançará melhores resultados por meio do reconhecimento partilhado da importância do trabalho na saúde e na recuperação, e o objetivo comum de minimizar os impactos da doença (McLennan & Ludvik, 2021).

Dunn et al. (2021) desenvolveram um programa de intervenção precoce na reabilitação profissional destinado a pessoas com alterações neurológicas e lesão medular, com base numa revisão bibliográfica extensa, e que se focaliza em:

- três eixos - exploração das opções de trabalho, retorno ao trabalho discutido como uma opção e apoio no local de trabalho;
- nove mecanismos - garantir a cultura das equipas de reabilitação, fomentar a esperança, explorar opções, otimizar a autoeficácia, manter a identidade do trabalhador, permanecer conectado, estabelecer metas, envolver o empregador e melhorar as funções;
- três resultados - confiança na capacidade de trabalhar, ajuste psicológico e envolvimento em opções focadas em soluções.

O estudo realizado por Larsson et al. (2022) junto de pessoas com alterações musculoesqueléticas e doença mental, destaca o valor de incluir os profissionais de saúde na reabilitação profissional, pelo seu conhecimento específico desta população, bem como dos seus pontos fortes e necessidades. Além disso, o estudo destaca a necessidade de incorporar a colaboração com os empregadores e de se alinhar com o mercado de trabalho local no desenvolvimento de intervenções de reabilitação profissional.

Beemster et al. (2020), realizaram um estudo com pessoas com dores musculoesqueléticas crónicas, que se encontravam afastadas do mercado de trabalho, e que pretendia avaliar e comparar os impactos a longo prazo de programas de reabilitação interdisciplinares com e sem um módulo adicional na área da empregabilidade. Ambos os programas levaram a uma maior participação no trabalho, sendo que, no *follow-up* realizado 6 meses depois, o programa que continha um módulo sobre a temática da empregabilidade demonstrou estar associado a uma maior probabilidade de integração profissional. Em outro estudo com a mesma população-alvo, os mesmos autores (Beemster et al., 2020b) pretenderam comparar programas de reabilitação profissional mais e menos abrangentes. Verificaram que, ao invés de uma só resposta abrangente e idêntica para todas as pessoas com este tipo de situação, os programas devem ser o mais específicos, personalizados e flexíveis.

Algeo et al. (2011) realizaram uma revisão bibliográfica sobre respostas de apoio a mulheres com can-

cro da mama no regresso ao trabalho e no modo como se relacionam com o mesmo. Destes, somente um estudo, que incluía uma intervenção multidisciplinar, demonstrou uma diferença significativa no regresso ao trabalho quando comparado com intervenções de cuidados usuais, e somente três estudos incluíam conteúdos específicos no retorno ao trabalho, nenhum dos quais demonstrando evidências conclusivas nesse retorno.

Guo et al. (2021) analisaram 32 intervenções de promoção do regresso ao trabalho em 1916 doentes oncológicos (principalmente cancro da mama e cancro gastrointestinal). Dividiram as intervenções em quatro tipos: (1) intervenções físicas (n = 6), incluindo exercícios de alta intensidade, exercícios de baixa a moderada intensidade, ioga e treino funcional de membros superiores, (2) intervenções psicológicas (n = 2), incluindo apoio psicossocial individualizado ativo precoce e recuperação baseada em *mindfulness*, (3) intervenções vocacionais (n = 14), incluindo a elaboração de planos de trabalho, folhetos educacionais, consultas vocacionais, intervenção eletrónica de saúde e intervenções direcionadas aos empregadores, (4) intervenções multidisciplinares (n = 10), incluindo qualquer combinação das intervenções acima. Os exercícios físicos, a elaboração de planos de trabalho, as consultas vocacionais, os folhetos educativos e a combinação de intervenções vocacionais e físicas tiveram resultados positivos no aumento do retorno ao trabalho das pessoas com doenças oncológicas.

Cicerone, et al. (2011) realçam que os programas neuropsicológicos holísticos têm sido recomendados como prática comum após reabilitação pós-aguda de lesão cerebral adquirida.

Reabilitação e reintegração profissional - a experiência do CRPG

O CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia entrou em funcionamento em 1992, visando a reabilitação e a re/integração das pessoas com deficiências e incapacidades na vida ativa, disponibilizando um conjunto integrado, especializado e personalizado de serviços no âmbito da reabilitação profissional.

O modelo de intervenção do CRPG assenta em alguns princípios estruturantes, parte destes já mencionados na revisão precedente. Em particular, o modelo caracteriza-se por:

- abordagem holística e integrada das pessoas e das suas necessidades;
- visão do indivíduo tendo por base o modelo biopsicossocial¹;
- intervenções realizadas numa fase o mais precoce possível após doença ou acidente;
- avaliações, intervenções e todos os programas dependerem da participação de uma equipa multidisciplinar;
- envolvimento ativo de familiares e outros significativos;
- mobilização e parceria com diferentes serviços da comunidade.

Face às especificidades da intervenção dirigida às pessoas com deficiências e incapacidades decorrentes de doenças e acidentes, o CRPG dispõe de um eixo de intervenção específico nesse âmbito, a Reabilitação e Reintegração Profissional (RRP), com os serviços que serão apresentados de seguida. Para o efeito, é mobilizada uma equipa técnica especializada e multidisciplinar, constituída por profissionais das áreas da psicologia, formação profissional (desenvolvimento pessoal, competências básicas e competências técnicas), medicina do trabalho, medicina física e de reabilitação, fisioterapia, terapia ocupacional e terapia da fala.

A intervenção no contexto da reabilitação e de reintegração na vida ativa e profissional no CRPG inicia com a elaboração dos planos de RRP, mobilizada através da medida pública de reabilitação profissional *Informação, Avaliação e Orientação para a Qualificação e o Emprego (IAOQE)*, promovida pelo Instituto de

¹ Em 1977, George L. Engel, propôs um novo modelo para a medicina, o modelo biopsicossocial, em alternativa ao existente modelo biomédico, trazendo uma visão tridimensional: modelo de sistemas bio-psico-sociais que ajuda a entender a saúde e a doença no contexto "psicossomático" (Tretter, Löffler-Stastka, 2019). O modelo biopsicossocial interpreta a saúde humana como um produto das influências recíprocas de contexto biológico, psicológico, interpessoal e macrosistémico, que se desdobram ao longo do tempo pessoal e histórico. A importância, ou centralidade, dessas influências varia ao longo da vida da pessoa (Lehman, David & Gruber, 2017).

Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP). Esta etapa constitui uma resposta específica e individualizada, com a duração máxima de 4 meses e os seguintes objetivos:

- a) avaliação dos impactos das doenças e acidentes na funcionalidade;
- b) exploração das capacidades, habilidades, e preferências vocacionais e profissionais;
- c) apoio na tomada de decisões vocacionais e profissionais adequadas ao atual perfil de funcionalidade da pessoa, disponibilizando a informação necessária à definição dos percursos profissionais;
- d) identificação dos potenciais e das necessidades de reabilitação e reintegração;
- e) identificação dos meios e apoios considerados necessários para a reabilitação e reintegração profissional;
- f) co-construção do plano individual de reabilitação e reintegração na vida ativa e profissional (PRP).

No final desta etapa, o CRPG prevê a disponibilização dos serviços requeridos pelas necessidades identificadas nos PRP, designadamente:

- programa de recuperação e atualização de competências pessoais e sociais (RAC) ou programa de recuperação de competências pessoais e sociais (RC);
- mediação com as entidades empregadoras para promover o retorno ao trabalho e a reintegração profissional - Apoio à Reintegração Profissional e Acompanhamento Pós-reintegração (através da mobilização das medidas públicas de apoio ao emprego, promovidas pelo IEFP, IP, designadas por Apoio à Colocação e Acompanhamento Pós Colocação).

Quando as pessoas necessitam de desenvolver competências profissionais específicas, necessárias para desempenharem novas tarefas dentro da sua profissão, ou, nos casos de reconversão profissional, para aprenderem uma nova profissão, o CRPG apoia na procura de soluções de formação na comunidade, assim como, disponibiliza ações de qualificação e de formação profissional especificamente destinadas a pessoas com deficiências e incapacidades.

Os programas de RAC e RC do CRPG destinam-se a pessoas com deficiências e incapacidades decorrentes de doenças e acidentes, em idade ativa e com potencial de empregabilidade, após estabilização do quadro clínico, que experienciem limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida. Essas limitações são resultado da interação entre as alterações funcionais associadas à doença ou acidente e os seus contextos de vida, nomeadamente o contexto de trabalho, e derivam em necessidades de apoio especializado para implementação dos seus planos de reabilitação e reintegração na vida ativa e profissional. Uma vez que não existe um nível de escolaridade obrigatório, as habilitações dos participantes pode variar entre nenhuma escolaridade até à licenciatura, mestrado ou doutoramento.

Existem dois programas específicos de RAC: um destinado a pessoas que tenham tido uma lesão cerebral adquirida (RAC-LCA), e outro para pessoas com diferentes sequelas de doenças e acidentes (RAC-DA). Estes programas enquadram-se na resposta de formação inicial - fase prévia -, prevista na medida de *Qualificação de Pessoas com Deficiências e Incapacidades*, promovida pelo IEFP, IP. Os programas de RC, criados mais recentemente e em fase de experimentação, têm uma duração mais reduzida, funcionam a tempo parcial e destinam-se a pessoas que necessitam de uma resposta de menor intensidade, elegíveis mediante a condição de saúde, que implicam diferentes estruturas programáticas: pessoas com doença oncológica e pessoas com lesão cerebral adquirida.

Nos últimos 5 anos, entre os clientes que frequentaram estas ações de formação de RAC e RC, verificou-se uma maior incidência de pessoas com experiência de doença mental, lesão cerebral adquirida, doença oncológica, lesão medular, alterações musculoesqueléticas e dor crónica, fibromialgia e doença neuromusculoesquelética degenerativa, nomeadamente esclerose múltipla.

Estes programas são implementados por equipas multidisciplinares, das áreas da saúde, emprego e tecnologias, como caracterizadas anteriormente. Em dinâmicas colaborativas, envolvendo os diversos intervenientes, nas quais a metodologia de gestão de casos se constitui como o quadro metodológico estruturante das intervenções. São por isso programas que procuram ser o mais personalizados possível, aproximando-se das necessidades e características específicas de cada cliente. As intervenções, predo-

minantemente de grupos (em média, de 10 a 13 participantes cada), são complementadas por intervenções individualizadas ou de pares/ pequenos grupos.

O objetivo central destes percursos é capacitar as pessoas com deficiências e incapacidades adquiridas, com alterações significativas nas estruturas e funções do corpo, para uma participação ativa nos contextos sociais e profissionais, trabalhando para promover o nível máximo de funcionalidade de cada indivíduo, reduzindo as restrições na atividade e na participação, de forma a potenciar o seu regresso aos diferentes contextos de vida, designadamente à vida ativa e profissional. Destacam-se ainda os seguintes objetivos:

- desenvolver competências psicológicas necessárias para a aprendizagem e o desempenho de tarefas profissionais, enquanto dimensões críticas para a implementação de um projeto de reintegração na vida ativa e profissional;
- desenvolver competências de gestão emocional no que diz respeito às alterações da funcionalidade adquirida, o que inclui: a aceitação das consequências da atual condição biopsicossocial, a manutenção de uma visão positiva de futuro e a promoção da autoestima;
- promover competências de relacionamento interpessoal e capacidade para estabelecer relações de confiança, permitindo um ajustamento interpessoal e social;
- recuperar/ manter competências de gestão de atividades de vida diária, potenciando o desenvolvimento de uma vida independente;
- recuperar/ atualizar competências transversais valorizadas no mercado de trabalho e competências de empregabilidade;
- promover a inclusão social, através de maior autonomia na mobilização dos serviços da comunidade e da reconstrução de redes sociais de suporte;
- (re)construir um projeto de reintegração social e profissional, através do desenvolvimento de competências técnicas, profissionais e pessoais;
- promover um célere regresso à vida ativa e profissional.

Em suma, estes percursos integram atividades que visam desenvolver competências a nível psicológico, físico-funcional, social e profissional, baseadas nas características específicas do público-alvo. Neste sentido, são abrangentes, intensivas e integradas, incluindo uma componente de reabilitação funcional para a vida ativa em simultâneo com o desenvolvimento de competências profissionais.

A duração do programa de RAC é de 800 horas e a duração de RC é de 475 horas, e incluem a possibilidade de os clientes realizarem experiências de trabalho numa área profissional, tendo em consideração o perfil de funcionalidade de cada um e as suas escolhas, preferências e apetências profissionais. As experiências de trabalho são opcionais e dependem do PRP estabelecido e da situação profissional em que o indivíduo se encontra. Têm como principais objetivos:

- apoiar a transferência das competências desenvolvidas ao longo do percurso em Centro;
- verificar em contexto real a adequação dos interesses profissionais à funcionalidade da pessoa (nos casos de reconversão profissional);
- facilitar a reintegração profissional da pessoa no mercado de trabalho, permitindo experiências com duração diária/ semanal ajustada à sua condição de saúde e passível de ir sendo revista, mediante acordo da entidade empregadora parceira;
- atualizar competências profissionais técnicas, passíveis de serem desenvolvidas através da observação e experiência prática.

Entre 2017 e junho de 2022, o CRPG apoiou 911 pessoas com alterações significativas da funcionalidade decorrentes de doenças e acidentes, 379 das quais frequentaram as ações de reabilitação e reintegração profissional e 176 frequentaram o serviço de apoio à reintegração profissional/ acompanhamento pós-reintegração.

Os resultados de reintegração socioprofissional, que considera todas as pessoas que, após conclusão do apoio de reabilitação/ reintegração, tiveram uma solução profissional, ocupacional, de formação ou saúde, têm-se situado na ordem dos 80% (últimos dois anos e primeiro semestre de 2022) e com o

valor mais alto (89%) registado em 2020. Se consideradas apenas as pessoas que ficaram reintegradas profissionalmente – taxa de reintegração profissional – em 2019 registou-se o valor mais baixo da série temporal (32%), sendo que nos dois anos seguintes se manteve na ordem dos 40% (43% em 2020 e 45% em 2021). No primeiro semestre de 2022, foi registada uma taxa de reintegração de 72%, a mais elevada até ao momento, mas que não permite extração de conclusões, por não representar o ano completo.

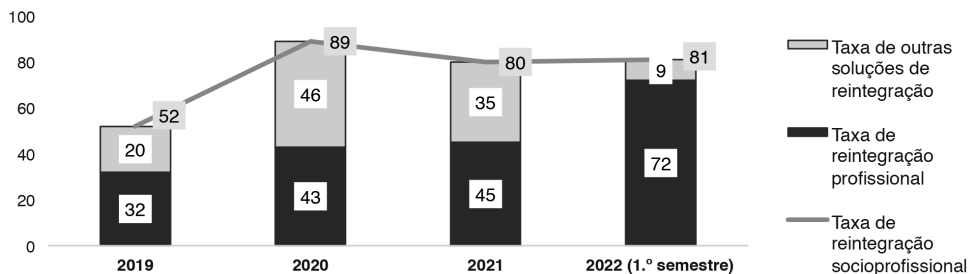


Figura 2. Taxa de reintegração socioprofissional e taxas específicas de reintegração profissional e de outras soluções de reintegração – 2019 a junho de 2022 (em %)

No que respeita à satisfação, os participantes revelam níveis elevados de satisfação nos três serviços apresentados, com resultados de 2017 a 2021 a situarem-se entre os 87 e os 89 pontos (escala de 0 a 100).

A par da satisfação, o CRPG também considera os impactos das suas intervenções na qualidade de vida dos clientes, dispondo de uma metodologia de avaliação, elaborada com base numa adaptação do modelo de qualidade de vida de Schalock (CRPG & ISCTE, 2007). Esta metodologia é aplicada aos serviços mais intensivos e prolongados no tempo, como os programas de reabilitação para a vida ativa e profissional.

Tabela 3. Impactos das intervenções na qualidade de vida dos clientes – 2017 a 2021 (em índice)

Dimensões	Resultado 2017- 2021
Índice global dos impactos das intervenções	79
Desenvolvimento pessoal	81
Relações interpessoais	81
Autodeterminação	81
Inclusão social	77
Empregabilidade	77
Cidadania	78
Direitos	79
Bem-estar	79
Bem-estar emocional	81
Bem-estar físico	79
Bem-estar material	73

Índices expressos numa escala de 0 a 100.

Relativamente a estes programas, os resultados apurados para o período 2017-2021 revelam um índice global de impactos de 79 (escala de 0 a 100). A dimensão de qualidade de vida melhor apreciada é a de *desenvolvimento pessoal* (81). A *inclusão social* apresenta o valor mais baixo (77), afetada pela subdimensão empregabilidade (77). Este resultado pode ser explicado pelo facto de a mediação com as entidades empregadoras ocorrer predominantemente após a frequência de RAC e RAC, na fase de reintegração na vida ativa e profissional. No domínio do *bem-estar*, o *bem-estar emocional* apresenta o resultado mais elevado (81) e o bem-estar material o resultado mais baixo (73).

Especificamente para o programa de RAC-LCA, foi realizado um estudo longitudinal para avaliar a eficácia desse programa a curto e a longo prazo (Almeida *et al.*, 2016; Guerreiro *et al.*, 2016). Concluiu-se que este teve um impacto a longo prazo na regulação emocional, na qualidade de vida e na autonomia, mas não na performance cognitiva, sugerindo, para as funções cognitivas, a reabilitação de manutenção a longo prazo.

Estes resultados indiciam uma elevada satisfação dos participantes com os serviços que lhes são prestados, bem como uma perceção positiva quanto aos impactos que geram na sua qualidade de vida, em particular em termos de relações interpessoais, autodeterminação e bem-estar emocional. A taxa de reintegração socioprofissional e, mais particularmente, a taxa de reintegração profissional, poderá estar a ser afetada pelas circunstâncias pandémicas verificadas nos anos analisados. Há ainda pessoas que participam nestes serviços e que não têm encaminhamento para respostas ajustadas ao seu perfil de funcionalidade, por recearem impactos nas prestações sociais.

Os resultados observados indiciam a necessidade de reforçar a intervenção neste domínio, e por este motivo, o CRPG iniciou em 2022, a revisão e consolidação da sua metodologia de reintegração profissional dirigida a pessoas com deficiências e incapacidades decorrentes de doenças e acidentes.

Estes resultados revelam ainda a necessidade de estudos complementares, que permitam analisar as trajetórias profissionais das pessoas após a reabilitação e reintegração profissional, bem como os impactos a longo prazo de adaptação psicossocial à nova condição de funcionalidade, incluindo aspetos relacionados com o desempenho cognitivo, a gestão da dor crónica e o estado emocional, e de qualidade de vida.

Conclusões

Ainda que alguns dos acidentes possam vir a registar decréscimo, decorrente das medidas de prevenção, tem-se verificado um acréscimo na incidência das doenças crónicas em pessoas em idade ativa. À semelhança do preconizado para a doença oncológica, para todas as situações de incapacidade decorrente de doenças e acidentes, o desafio passa naturalmente por prolongar os anos de vida (o que tem sido possível em grande medida devido aos avanços científicos na área da saúde), mas também por dar mais qualidade de vida a esses anos. O trabalho é uma das dimensões dessa qualidade de vida.

Os dados estatísticos existentes em Portugal sobre doenças e acidentes revelam que são muitas as pessoas que, durante a idade ativa, se deparam com essas circunstâncias. Vários estudos indicam que as doenças e acidentes geram diversos impactos, variáveis de pessoa para pessoa, em função do tipo de alterações físico-funcionais que daí decorrem, de características pessoais e dos contextos de vida em que se inserem. Ainda que distintos, esses impactos podem fazer-se sentir em vários domínios: físico-funcionais, psicológicos e morais, económicos, profissionais, sociais e familiares. Estes impactos interagem entre si e potenciam-se uns aos outros, dando assim origem ao modelo interacional de impactos.

Nestas situações, as pessoas vêm-se confrontadas com diversas descontinuidades, em que à condição de saúde se junta, por exemplo, a dependência na realização dos autocuidados, as dificuldades em dormir, as dificuldades de memória, a desesperança face ao futuro, a dor, as dificuldades económicas e os impactos nas diferentes áreas da vida da pessoa, a ausência prolongada ao emprego, as dúvidas sobre se poderá voltar a desempenhar a mesma atividade profissional e o receio de ficar em situação de desemprego, entre outras... Estas são algumas das dificuldades que as mais de 900 pessoas apoiadas pelo CRPG foram referindo ao longo dos seus processos de intervenção.

Apoiar as pessoas a identificar continuidades nas suas trajetórias de vida (por exemplo, valorizando competências transferíveis entre diferentes profissões) e a aceitar as descontinuidades que vão ocorrendo (quando não são ultrapassáveis ou passíveis de compensação), integrando-as de modo adaptativo nas suas narrativas de vida, são aspetos decisivos da reconstrução do projeto profissional. Para isso, existem programas de reabilitação e reintegração profissional, que apoiam as pessoas desde a ativação psicossocial

social até ao retorno ao trabalho. Das abordagens estudadas, as que apresentam melhores resultados caracterizam-se por (i) programas precoces, abrangentes, holísticos, personalizados, que se aproximam das necessidades e características específicas de cada um, (ii) implementados por equipas multidisciplinares, que incluem a avaliação vocacional, planeamento individual, monitorização e *follow-up*, e (iii) que envolvem as entidades empregadoras.

Por reconhecer as especificidades da intervenção deste público, o CRPG dispõe de um eixo de intervenção focado na reabilitação e reintegração profissional para pessoas com deficiências e incapacidades decorrentes de doenças e acidentes. Desde 2017 e até junho de 2022, foram apoiadas 911 pessoas no conjunto dos três serviços disponibilizados, implementados por equipa especializada multidisciplinar. Os resultados evidenciam uma taxa de reintegração socioprofissional na ordem dos 80% e índices de satisfação bastante elevados. Os principais impactos na qualidade de vida, reportados pelas próprias, situam-se na dimensão do desenvolvimento pessoal. Nas subdimensões empregabilidade e bem-estar material registam-se os resultados mais baixos, o que levanta desafios à intervenção desenvolvida, para a qual está em curso a revisão e consolidação da metodologia de reintegração profissional.

Destaca-se ainda a importância dos estudos de avaliação de eficácia dos resultados obtidos com estas intervenções, a curto e longo prazo, seja para comparar com os estudos internacionais neste domínio, seja para basear a intervenção em evidências, visto que os sistemas de gestão das incapacidades temporárias e permanentes, os modelos de prestações sociais e as medidas públicas de apoio ao emprego são diferentes de país para país, e podem influenciar as taxas de sucesso destes programas, a par de outros aspetos de caráter mais social, como as perceções e atitudes sociais face às deficiências e incapacidades.

O acesso a programas de reabilitação e de retorno ao trabalho é um direito consagrado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e explicitado na recente publicação da Organização das Nações Unidas "*General comment No. 8 (2022) on the right of persons with disabilities to work and employment*". Programas de retorno ao trabalho e de gestão inclusiva das incapacidades constituem-se como um apoio imprescindível para que as entidades empregadoras possam efetivamente reter os seus profissionais que tiveram uma doença ou acidente e criar ambientes de trabalho inclusivos, com impactos positivos em termos de coesão social e de sustentabilidade dos sistemas sociais.

Referências

- Algeo, N., Bennett, K., & Connolly, D. (2021). Rehabilitation interventions to support return to work for women with breast cancer: a systematic review and meta-analysis. *BMC Cancer*, 21 (895), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s12885-021-08613-x>
- Almeida, I., Guerreiro, S., Martins-Rocha, B., Dores, A. R., Vicente, S. G., Barbosa, F., & Castro-Caldas, A. (2016). Impacto de um programa holístico de reabilitação neuropsicológica na qualidade de vida de pessoas com lesão cerebral adquirida. *Psychologica*, 58(2), 61-74. https://doi.org/10.14195/1647-8606_58-2_4
- Almeida, I., Teixeira, J. M., & Magalhães, T. (2022). The impact of major occupational injuries on professional reintegration. A Portuguese medico-legal contribution. *Journal of forensic and legal medicine*, 90, 102391. <https://doi.org/10.1016/j.jflm.2022.102391>
- Autoridade Nacional de Segurança Rodoviária. (2020). Relatório Anual de Segurança Rodoviária: 2019. <http://www.ansr.pt/Estatisticas/RelatoriosDeSinistralidade/Pages/default.aspx>
- Autoridade para as Condições do Trabalho. (2020). Atividade de Inspeção do Trabalho: Relatório 2019. [https://www.act.gov.pt/\(pt-PT\)/crc/PublicacoesElectronicas/EstatisticaseRelatorios/Paginas/default.aspx](https://www.act.gov.pt/(pt-PT)/crc/PublicacoesElectronicas/EstatisticaseRelatorios/Paginas/default.aspx)
- Beemster, T., van Bennekom, C., van Velzen, J., Frings-Dresen, M., Reneman, M. (2020). Vocational Rehabilitation with or without Work Module for Patients with Chronic Musculoskeletal Pain and Sick Leave from Work: Longitudinal Impact on Work Participation. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 31(1), 72-83. <https://doi.org/10.1007/s10926-020-09893-z>

- Beemster, T., van Velzen, J., van Bennekom, C., Reneman, M. & Frings-Dresen, M. (2020b). Usefulness and feasibility of comprehensive and less comprehensive vocational rehabilitation for patients with chronic musculoskeletal pain: perspectives from patients, professionals, and managers. *Disability and Rehabilitation*, 44(5), 754-767. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1780481>
- Blinder, V. S., & Gany, F. M. (2020). Impact of Cancer on Employment. *Journal of clinical oncology: official journal of the American Society of Clinical Oncology*, 38(4), 302-309. <https://doi.org/10.1200/JCO.19.01856>
- Bloom, J. Dorsett, P., & McLennan, V. (2020). Vocational rehabilitation to empower consumers following newly acquired spinal cord injury. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 53(1), 131-144. <https://doi.org/10.3233/JVR-201091>
- Bosma, A.R., Boot, C.R.L., Snippen, N.C. et al. Supporting employees with chronic conditions to stay at work: perspectives of occupational health professionals and organizational representatives. *BMC Public Health* 21, 592 (2021). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10633-y>
- Chin, W. S., Guo, Y. L., Liao, S. C., Wu, H. C., Kuo, C. Y., Chen, C. C., & Shiao, J. S. (2018). Quality of life at 6 years after occupational injury. *Quality of life research: an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation*, 27(3), 609-618. <https://doi.org/10.1007/s11136-017-1772-5>
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, December 13, 2006. <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx>
- CRPG & ISCTE (2007). *Mais Qualidade de Vida para as Pessoas com Deficiências e Incapacidades – Uma Estratégia para Portugal*. Vila Nova de Gaia: CRPG - Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.
- CRPG (2008). *Doenças e Acidentes em Portugal. Da Relação com Deficiências e Incapacidades*. Vila Nova de Gaia: CRPG - Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.
- Debnar, C., Carrard, V., Morselli, D., Michel, G., Bachmann, N., & Peter, C. (2020). Psychological distress trajectories in chronic physical health conditions. *Health Psychology*, 39(2), 116-126. <https://doi.org/10.1037/hea0000820>
- Dunn J., Martin R. A., Hackney J. J., Martin, R., Tietjens, D., Young, T., Bourke, J., Snell, D., Nunnerley, J., Hall, A., & Derrett, S. (2021). Early vocational rehabilitation for people with spinal cord injury: a research protocol using realist synthesis and interviews to understand how and why it works. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 31(4), 730-743. <https://doi.org/10.1136%2Fbmjopen-2021-048753>
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>
- Gabinete de Planeamento e Estratégia. (2021). *Acidentes de Trabalho 2019*. <http://www.gep.mtsss.gov.pt/estatistica>
- Gabinete de Planeamento e Estratégia. (2022). *Acidentes de Trabalho 2020*. <http://www.gep.mtsss.gov.pt/estatistica>
- Gaulke, A. (2021). Individual and family labor market impacts of chronic diseases. *IZA World of Labor*: 482. <https://doi.org/10.15185/izawol.482>
- Guerreiro, S., Almeida, I., Magalhães, A., Pinho, C., Dores, A., Castro-Caldas, A., Barbosa, F. (2016). Evidence-based neuropsychological rehabilitation: a follow-up study. *Iberoamerican Congress of Neuropsychology*
- Guo, Y., Tang, J., Li, J., Zhu, L. & Xu, J. (2021). Exploration of interventions to enhance return-to-work for cancer patients: A scoping review. *Clinical Rehabilitation*, 35(12) 1674-1693. <https://doi.org/10.1177/02692155211021706>
- Hilton, G., Unsworth, C. A., Murphy, G. C., Browne, M., & Olver, J. (2017). Longitudinal employment outcomes of an early intervention vocational rehabilitation service for people admitted to rehabilitation with a traumatic spinal cord injury. *Spinal Cord*, 55, 743-752. <https://doi.org/10.1038/sc.2017.24>

- Institute for Health Metrics and Evaluation. (2020). Global Burden of Diseases, Injuries, and Risk Factors Study 2019. <https://www.healthdata.org/gbd/2019>
- Instituto Nacional de Estatística. (2022). Estatísticas da Saúde - 2020. <http://www.ine.pt>
- Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge. (2020). Acidentes Domésticos e de Lazer. <https://www.insa.min-saude.pt/infografico-insa-%E2%94%80-acidentes-domesticos-e-de-lazer/>
- Karraker, A., & Latham, K. (2015). In Sickness and in Health? Physical Illness as a Risk Factor for Marital Dissolution in Later Life. *Journal of health and social behavior*, 56(3), 420–435. <https://doi.org/10.1177/0022146515596354>
- Killackey, E., Jackson, H. J., & McGorry, P. D. (2008). Vocational intervention in first-episode psychosis: Individual placement and support v. treatment as usual. *British Journal of Psychiatry*, 193(2), 114–120. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.107.043109>
- Larsson, K., Hurtigh, A. L., Andersén, A., & Anderzén, I. (2022). Vocational Rehabilitation Professionals' Perceptions of Facilitators and Barriers to Return to Work: A Qualitative Descriptive Study. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 66 (1), 66–78. <https://doi.org/10.1177/00343552211060013>
- Li, H., Ge, S., Greene, B. & Dunbar-Jacob, J. (2019). Depression in the context of chronic diseases in the United States and China. *International Journal of Nursing Sciences*, vol. 6, issue 1, 117–122. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2018.11.007>
- Ma, Y., Xiang, Q., Yan, C. et al. (2021). Relationship between chronic diseases and depression: the mediating effect of pain. *BMC Psychiatry* 21, 436. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03428-3>
- McLennan, V. & Ludvik, D. (2021). Early Vocational Rehabilitation After Serious Injury or Illness: A Systematic Review. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 64(4) 1–9. <https://doi.org/10.1177/0034355220962218>
- Meek, K. P., Bergeron, C. D., Towne, S. D., Ahn, S., Ory, M. G., & Smith, M. L. (2018). Restricted Social Engagement among Adults Living with Chronic Conditions. *International journal of environmental research and public health*, 15(1), 158. <https://doi.org/10.3390/ijerph15010158>
- Megari, K. (2013). Quality of Life in Chronic Disease Patients. *Health psychology research*, 1(3), e27. <https://doi.org/10.4081/hpr.2013.e27>
- Nalbant, B., Karger, A., & Zimmermann, T. (2021). Cancer and Relationship Dissolution: Perspective of Partners of Cancer Patients. *Frontiers in psychology*, 12, 624902. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624902>
- OECD/European Union (2016). Health at a Glance: Europe 2016: State of Health in the EU Cycle, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264265592-en>
- OMS - Organização Mundial da Saúde & DGS - Direção Geral da Saúde (2004). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Lisboa, Portugal: Direção Geral da Saúde
- Radford, K., Phillips, J., Drummond, A., Sach, T., Walker, M., Tyerman, A., & Jones, T. (2013). Return to work after traumatic brain injury: Cohort comparison and economic evaluation. *Brain Injury*, 27(5), 507–520. <https://doi.org/10.3109/02699052.2013.766929>
- Siboni, F., Alimoradi, Z., Atashi, V., Alipour, M. & Khatooni, M. (2019). Quality of life in different chronic diseases and its related factors. *Int J Prev Med*, 10:65. https://doi.org/10.4103%2Fijpvm.IJPVM_429_17
- Silvaggi, F., Leonardi, M., Guastafierro, E., Quintas, R., Toppo, C., Foucaud, J., Lamore, K., Rothe, U. & Scaratti, C. (2019). Chronic Diseases & Employment: An Overview of Existing Training Tools for Employers. *International journal of environmental research and public health*, 16(5), 718. <https://doi.org/10.3390/ijerph16050718>
- Sousa, J., Silva, C., Pacheco, E., Moura, M., Araújo, M. & Fabela, S. (2005). Acidentes de Trabalho e Doenças Profissionais em Portugal. Impactos nos trabalhadores e Famílias. Vila Nova de Gaia: CRPG - Centro de Reabilitação Profissional de Gaia

- Sousa, L., Valentim, O., Marques-Vieira, C., Antunes, A. V., Severino, S., & José, H. (2020). Association between stress/anxiety, depression, pain and quality of life in people with chronic kidney disease. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (23), 47-53. <https://doi.org/10.19131/rpesm.0272>
- United Nations - Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2022). General comment No. 8 on the right of persons with disabilities to work and employment. https://www.ohchr.org/sites/default/files/2022-09/CRPD_C_GC_8-ENG-Advance-Unedited-Version.docx
- Vis, E.B.A., van de Rozenberg, T.M., Scheepers, P.L.H. (2019). Chronic illness and informal social capital: individual level mediators and country-level moderators. *Acta Sociologica*: 2019, 62(4), p. 372-390. <https://doi.org/10.1177/0001699318772080>



Rebeca García Murias
rebeca.garcia.murias@usc.es
Universidad de Santiago
de Compostela (USC)

Academia+: Programa de Intercambio de Estudios y Formación para Orientadores ante los desafíos clave de los mercados laborales y sociedades europeas

Resumen

El mercado laboral europeo se encuentra en un periodo de transición y las sociedades europeas se enfrentan a una serie de desafíos importantes a nivel social y de empleo, exacerbados por la pandemia de la Covid-19. En este contexto, el proyecto europeo Academia+ (2018-2021) (*Academia+: Counsellors' Study and Training Exchange Program for key challenges of European labour markets and societies*) trató de apoyar y consolidar el intercambio y las experiencias de formación transnacional de los profesionales de la orientación en Europa. Su objetivo fue incrementar el perfil de cooperación internacional en la orientación al proporcionar herramientas y recursos concretos que demostrasen el valor del aprendizaje transnacional para estos profesionales y ayudasen a utilizar mejor las oportunidades de orientación en diferentes países. Academia+ desarrolló tres programas formativos (C-STEPs) fundamentados en diversas investigaciones previas a modo de capacitaciones virtuales de una semana de duración. Estos fueron destinados a profesionales de la orientación que representaran una perspectiva europea transnacional y pudiesen satisfacer las necesidades de los grupos objetivo. Cada uno de los C-STEPs se centró en un desafío actual clave en el mercado laboral y las sociedades europeas y combinó la teoría, la investigación y la práctica de la orientación, teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas y políticas específicas en los diferentes países participantes. Además de proporcionar información de vanguardia, un fuerte enfoque de los C-STEPs fue brindar a los participantes una visión más profunda acerca de los desafíos actuales y futuros en los

diferentes países europeos, con la finalidad de apoyar el intercambio y la formación transnacional de los profesionales de la orientación en Europa y más allá.

En esta presentación abordaremos el contenido y el concepto didáctico-metodológico y la evaluación de los tres C-STEPs que versaron sobre: “Asesoramiento y orientación a migrantes y a refugiados” (C-STEP1 mayo/junio de 2020), “Empleos del futuro” (C-STEP2 marzo de 2021) y “Cambio demográfico” (C-STEP3 mayo de 2021).

Palabras clave: Orientación y asesoramiento para la carrera, C-STEPs, Formación transnacional en línea, Retos en el mercado laboral y sociedades europeas.

Introducción

En la actualidad, el mercado laboral en Europa se encuentra en un período de transición y las sociedades europeas se enfrentan a una serie de importantes desafíos, tanto a nivel socioeconómico como de empleo. Por ejemplo, el impacto del cambio demográfico es cada vez más evidente, los inmigrantes y los refugiados necesitan ser integrados en los mercados de trabajo de los países de la Unión Europea, los mercados de trabajo son cada vez más internacionales, el trabajo es cada vez más móvil, más flexible y volátil, estamos inmersos en una sociedad de la información y del conocimiento, etc. Además, se producirá un amplio impacto de los futuros empleos o el llamado “Trabajo 4.0”, Digitalización o los Empleos del Futuro.

En este contexto, los profesionales de la orientación y los servicios de empleo desempeñan un papel fundamental a la hora de afrontar los retos de los mercados laborales y de las sociedades europeas.

Debido a la naturaleza universal de estos desafíos, las formaciones transnacionales, las prácticas de trabajo y formativas en otros contextos y lugares y las redes de profesionales a nivel europeo e internacional son cada vez más importantes. De este modo, los profesionales de la orientación tienen la oportunidad de aprender más, tanto en la teoría como en la práctica, acerca de los enfoques actuales y experiencias de otros países y contextos laborales, pudiendo así hacer frente a los desafíos descritos.

En este escenario, el proyecto europeo *Academia+*: *Counsellors' Study and Training Exchange Program for key challenges of European labour markets and societies* (2018-2021) (<https://academiaplus.eu/>) trató de apoyar y consolidar el intercambio y las experiencias de formación transnacional de los profesionales de la orientación en un contexto internacional centrándose en el desarrollo de programas formativos que abordasen los principales retos actuales del mercado laboral y de las sociedades europeas, proporcionando los métodos de asesoramiento y orientación más innovadores y actuales relacionados con las situaciones especiales de cada país y apoyando en la prestación de servicios y acciones de orientación de calidad.

El principal objetivo de esta investigación fue incrementar el perfil de cooperación internacional en el ámbito de la orientación proporcionando herramientas de apoyo y recursos concretos que demostrasen el valor del aprendizaje transnacional para estos profesionales y ayudasen a utilizar mejor o aprovechar las oportunidades de orientación en diferentes países y contextos laborales.

Para reforzar la dimensión europea de los programas y actividades de orientación, *Academia+* permitió a los profesionales de la orientación provenientes de diversos países europeos e internacionales, participar en varios C-STEPs (*Counsellors' Study and Training Exchange Programme*) en forma de seminarios de formación en línea.

El proyecto aprovechó el potencial de la Red Academia (<https://www.euroguidance.eu/international-mobility/academia>) para desarrollar unidades de formación específicas para los profesionales de la orientación de toda Europa con el fin de profesionalizar el aprendizaje de este colectivo.

Marco contextual

Los acontecimientos políticos más recientes en toda Europa sugieren claramente que los enfoques nacionales o independientes, no serán suficientes para hacer frente a los desafíos de las crisis de los refugiados, el cambio demográfico y la digitalización/los empleos del futuro.

Los profesionales de la orientación y los servicios de empleo desempeñan un papel fundamental a la hora de afrontar los retos de los mercados de trabajo y las sociedades europeas. No sólo atienden a las necesidades de los desempleados, sino que también prestan servicios de evaluación de competencias,

elaboración de perfiles profesionales, prestación de formación, orientación y asesoramiento para la carrera, adecuación de las personas a los perfiles laborales y profesionales, oferta de servicios a los empleados, atención a las necesidades de las personas más alejadas del mercado laboral, etc.

Para hacer frente a los actuales desafíos de los mercados de trabajo y las sociedades europeas, es esencial una preparación o formación elevada y de calidad, así como disponer de información actualizada sobre conceptos, métodos y enfoques eficaces e innovadores en orientación.

Debido a la naturaleza global o mundial de los desafíos mencionados, las formaciones transnacionales, las prácticas, la formación en el lugar de trabajo y las redes de profesionales a nivel europeo e internacional son cada vez más importantes. De esta manera, los profesionales de la orientación provenientes de diferentes contextos y lugares tienen la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos y experiencias, tanto a nivel teórico como práctico, acerca de los enfoques y modelos de orientación más novedosos e innovadores para hacer frente a estos desafíos.

Metodología

En la fase de desarrollo de los mercados laborales en la Unión Europea, el proyecto Academia+ desarrolló tres programas formativos (C-STEPS) fundamentados en diversas investigaciones previas a modo de capacitaciones o formaciones virtuales de una semana de duración. Estos fueron destinados a profesionales de la orientación que representaran una perspectiva europea transnacional y pudiesen satisfacer las necesidades de los grupos objetivo. Cada uno de los C-STEPS se centró en un desafío actual clave en el mercado laboral y las sociedades europeas (“Asesoramiento para inmigrantes y refugiados”, “Empleos futuros” y “Cambio Demográfico”) y combinó la teoría, la investigación y la práctica de la orientación, teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas y políticas específicas en los diferentes países participantes.

Además de proporcionar información de vanguardia acerca de los desafíos actuales y futuros en los diferentes países, la finalidad de este programa fue apoyar el intercambio y la formación transnacional de los profesionales de la orientación en un contexto internacional. De este modo, los participantes adquirieron un conocimiento más profundo acerca de los enfoques más novedosos para hacer frente a los actuales y retos futuros tales como el envejecimiento de la población activa, la digitalización de los puestos de trabajo y el aumento de la prevalencia de la migración. Asimismo, se brindó a estos profesionales la posibilidad de conocer los diversos enfoques, modelos, métodos y experiencias en otros países sobre los planes y programas de orientación y asesoramiento para la carrera, tanto en la teoría como en la práctica.

Las unidades de aprendizaje y los diversos temas abordados en las formaciones en línea de los C-STEPS se fundamentaron en los resultados de las revisiones de la literatura y los diferentes recursos que fueron aportados por los países socios del proyecto, una síntesis transnacional con recomendaciones, un análisis de un cuestionario en línea respondido por orientadores, profesionales y expertos en el tema provenientes de varios países europeos, así como del proceso de revisión de los planes y estructura de las unidades de formación.

Resultados

Tal y como se ha señalado, el Proyecto Academia+ pretendió desarrollar y pilotar tres C-STEPS destinados a los profesionales de la orientación en un contexto internacional. Éstos participaron en una o varias jornadas de formación online según la temática abordada en los diferentes cursos. Los temas fueron programados y seleccionados en función de su importancia para el mercado laboral y las sociedades actuales (véase el cuadro 1).

1. Primeras jornadas de formación en línea sobre el tema “Asesoramiento a migrantes y refugiados”

Debido a la pandemia de la Covid-19, el primero de los seminarios formativos (C-STEP1) centrado en el “Asesoramiento a migrantes y refugiados”, fue transformado en un curso de formación en línea, de cuatro días de duración, que se impartió mediante una serie de seminarios web entre los meses de mayo y junio de 2020. Las jornadas de formación incluyeron conferencias de profesionales invitados, talleres de trabajo en grupo, secciones de preguntas y respuestas, etc. Sus destinatarios abarcaron un gran abanico

de profesionales en el ámbito de la orientación: orientadores profesionales, especialistas en orientación académico y/o profesional, profesionales de la orientación para la carrera, docentes de orientación profesional, etc.

Algunas partes de la formación en línea fueron grabadas y se subieron al Centro de Medios de comunicación junto con todo el material de aprendizaje/didáctico presentado en los C-STEPS (véase la plataforma de aprendizaje virtual Moodle: www.academiaplus.eu/moodle/; <https://academiaplus.eu/course-participants/>).

El C-STEP1 acogió a unos 40-60 participantes al día, procedentes de toda Europa y de fuera de ella (algunos de los participantes procedían de Armenia, India o Azerbaiyán). La formación también contó con la participación de 14 conferenciantes no sólo de zonas locales, sino de diferentes países europeos, lo que aumentó el nivel de diversidad de esta experiencia de aprendizaje. Los temas abordados en esta formación se recogen en la Tabla 1.

El evento de aprendizaje se caracterizó por un alto nivel de actividad de los participantes, se llevaron a cabo numerosos debates productivos y constructivos y la voluntad de mantenerse en contacto más allá de los días de formación en línea. Este deseo se aprovechó para formar un grupo de trabajo en la Red LinkedIn (<https://www.linkedin.com/groups/8955519>), que permitió a los participantes mantenerse en contacto e intercambiar opiniones y conocimientos sobre distintos temas de interés.

En definitiva, el primer encuentro fue una experiencia formativa muy exitosa y positiva en la que se ha tenido la oportunidad de abordar nuevos temas, obtener aportaciones relevantes, profundizar en diversidad de cuestiones relacionadas con el tema, entrar en contacto con nuevos profesionales del sector, compartir conocimientos y experiencias con ellos y debatir nuevas ideas, impresiones, etc. Además, los materiales didácticos, los contenidos del curso, la metodología, el calendario, ... favorecieron una mayor participación, promoviendo un papel más activo de todos los asistentes con un mayor grado de compromiso e implicación.

2. Segundas jornadas de formación en línea sobre los “Empleos del futuro”

La segunda semana de formación en línea C-STEP2 se centró en los denominados “Empleos del futuro”, “Trabajo 4.0” o Digitalización, y se desarrolló a través de una serie de seminarios online durante el mes de marzo de 2021.

Alrededor de 70 participantes y 18 ponentes provenientes de diversos países europeos y de fuera de Europa (Escocia, Irlanda, Letonia, Azerbaiyán, Colombia, Portugal, Polonia, Alemania, España, Bulgaria, Italia, Macedonia, Reino Unido, Grecia, Países Bajos, Armenia, República Checa, Hungría, Malta, Turquía, Finlandia, Serbia, Ucrania, Lituania, etc.) formaron parte de estas jornadas de formación online (muchos de ellos, habiendo participado en el previo C-STEP 1, “Asesoramiento a migrantes y refugiados”), involucrándose activamente a través de un amplio abanico de actividades de aprendizaje (presentaciones, trabajos en grupo, talleres, grupos de discusión, lecturas de artículos, ejercicios individuales, preguntas abiertas y discusión en pleno, vídeos, excursiones virtuales, etc.) que permitieron un gran intercambio de conocimientos y experiencias en este campo. El nivel de implicación, compromiso e interés, tanto de los participantes como de los ponentes expertos en estos temas, hizo posible el éxito de estas jornadas de aprendizaje que dieron lugar a una mayor reflexión y debate a través de la plataforma Moodle del proyecto Academia+. En este entorno de aprendizaje están disponibles todos los materiales y recursos formativos de cada una de las unidades de aprendizaje abordadas, así como a través del grupo de LinkedIn diseñado a tal efecto.

3. Terceras jornadas de formación en línea acerca del “Cambio demográfico”

El C-STEP3 “Cambio demográfico” fue el último de los tres C-STEPS, y como los precedentes, fue impartido en la modalidad en línea con una serie de seminarios formativos de cuatro días de duración durante el mes de mayo de 2021. (Más información: <https://academiaplus.eu/c-step-3/>).

Al igual que en los anteriores programas de formación online, el C-STEP3 incluyó ponencias de diversos profesionales invitados que aportaron una metodología diversa, dinámica y participativa desarrollada en un entorno de aprendizaje constructivo y participativo, caracterizado por el intercambio de experiencias, conocimientos e inquietudes entre una amplia comunidad de asesores de la carrera y profesionales de la orientación de todo el mundo.

Temas como los retos de una mano de obra de edad avanzada, la reconversión profesional en la tercera edad, la adaptación de las expectativas del mercado laboral y la colaboración multigeneracional, entre otros, fueron abordados en esta ocasión.

Discusión y conclusiones

Europa está viviendo un periodo de rápidos cambios socioeconómicos y demográficos. Una combinación de factores que ha hecho que un gran número de europeos esté atravesando importantes transiciones tanto en sus vidas como en sus carreras. Estos factores varían según los países, pero suelen incluir bajos niveles de crecimiento, el declive del sector público como empleador, la reorganización de los sistemas educativos, los cambios en la tecnología y los altos niveles de desempleo juvenil. Otro cambio clave está relacionado con el factor demográfico, con el envejecimiento de la población activa y el aumento de los niveles de migración (Karl-Heinz, 2019).

Dada esta situación descrita, es necesario reflexionar sobre el papel clave de la orientación y el asesoramiento para la carrera y los retos que deben ser afrontados por los orientadores en el desarrollo de nuevas competencias para su práctica profesional (Schiersmann et al., 2012 y NICE, 2016).

Además, se necesitan servicios de orientación en Europa altamente cualificados e interconectados a nivel transnacional para hacer frente a los desafíos actuales. Es esencial un alto nivel de calidad, información actualizada sobre temas, enfoques y prácticas eficaces en la orientación y en el asesoramiento para la carrera (Weber et al., 2018). Los profesionales de la orientación y los Servicios Públicos de Empleo (SPE) desempeñan un papel fundamental para hacer frente a estos desafíos de los mercados de trabajo y las sociedades europeas.

Debido a la naturaleza cada vez más internacional y global de estos retos descritos, la formación transnacional, la movilidad en Europa y la creación de redes de profesionales en un escenario internacional son cada vez más importantes. Los profesionales de la orientación tienen la oportunidad de aprender más acerca de los enfoques actuales para hacer frente a los desafíos de hoy y aprender de los enfoques y experiencias de otros países, tanto en la teoría como en la práctica. En síntesis, asumimos que el proyecto Academia+ contribuyó a satisfacer estas necesidades y a apoyar los retos emergentes que se han descrito.

Tablas

Tabla 1. Programas de intercambio de estudios y formación de consejeros (C-STEPs)

Retos clave para el mercado laboral y las sociedades europeas	
CURSOS/SEMINARIOS DE FORMACIÓN ONLINE	UNIDADES DE APRENDIZAJE O FORMACIÓN
IO1 C-STEP1. “Asesoramiento a inmigrantes y refugiados”	Unidad 1: Conciencia intercultural Unidad 2: Reconocimiento y acceso al mercado laboral Unidad 3: Análisis del comportamiento y fortalecimiento del potencial Unidad 4: Medidas de apoyo específicas
IO2 C-STEP2. “Empleos futuros”	Unidad 1: Industria 4.0 y el impacto en el trabajo Unidad 2: Retos y oportunidades para las empresas dentro de la Industria 4.0 Unidad 3: Próximas tendencias Unidad 4: Nuevas habilidades y competencias
IO3 C-STEP3. “Cambio demográfico”	Unidad 1: Los retos de una mano de obra de más edad Unidad 2: Reconversión profesional en la tercera edad Unidad 3: Adaptación de las expectativas del mercado laboral Unidad 4: Colaboración multigeneracional

Referencias bibliográficas

- Karl-Heinz, K. (Eds.) (2019). *CMINAR Project Team, Counselling Refugees means Modernising Counselling*. Outputs of the Erasmus+ Project “Counselling for Refugee and Migrant Integration into the Labour Market-Development of Courses for Higher Education and Public Employment Services (CMinaR)”. Erasmus+ Strategical Partnership Program for Higher Education. Co-funded by the Erasmus+ Program of the European Union. https://www.cminar.eu/upload/files/Book_CMinaR_project-outputs-and-evaluation%281%29.pdf
- NICE (2016). *European Competence Standards for the Academic Training of Career Practitioners. NICE Handbook Volume 2*. Opladen: Barbara Budrich.
- Schiersmann, Ch., et al. (Eds.) (2012). *NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals*. Universidad de Heidelberg (Alemania).
- Weber, P., et al. (2018). *European Research Agenda for Career Guidance and Counselling*. Universidad de Zurich (Suiza).



Desenvolvimento de competências transversais no Ensino Superior: um activo no Mercado Laboral

Objectivos: (1) realizar um breve enquadramento das tendências do mercado laboral; (2) partilhar o modo de actuação do *Career and Development Office* durante a pandemia; (3) reflectir sobre o papel da orientação vocacional e de carreira no Ensino Superior.

Audiência-tipo: todos os interessados, particularmente serviços de orientação vocacional e de carreira.

Resumo: A pandemia da COVID-19 exacerbou a proeminência da inovação científica e tecnológica no tecido socioeconómico, verificando-se uma crescente valorização das competências em detrimento das profissões. O *Career and Development Office*, ao adaptar as suas intervenções ao contexto pandémico, identificou o papel activo do indivíduo na construção do seu percurso profissional, bem como a necessidade de actualização constante de competências técnicas, digitais e transversais, como um dos principais factores de sucesso na transição laboral. Todavia, também verificou que esta responsabilização do indivíduo, imergido em transformações económicas e sociais que escapam ao seu controlo, está no cerne de muitos problemas de saúde mental. Com efeito, equaciona-se, nesta comunicação, o papel dos serviços de orientação e carreira no Ensino Superior, numa altura em que aumentam as exigências por parte dos colaboradores, sobretudo mais jovens, para que o desenvolvimento socioeconómico se baseie no bem-estar, no auto-cuidado, nos valores partilhados, na dignidade e no propósito, através de decisões democráticas e comprometidas com os seus interesses.

1. Introdução

As alterações socioeconómicas, provocadas pelo avanço tecnológico e exacerbadas pelo contexto pandémico dos dois últimos anos, motivaram o serviço de carreira da Católica Porto Business School, o *Career and*

Development Office (CDO), a adaptar as suas intervenções. Sem embargo, com recurso a outros meios, o CDO conservou um contacto próximo tanto com o tecido empresarial como com os estudantes, auscultando as tendências do primeiro e diagnosticando as necessidades dos segundos.

Com efeito, a presente comunicação surge com o objectivo de (1) realizar um breve enquadramento das tendências do mercado laboral, (2) partilhar o modo de actuação do CDO durante este período atípico e (3) reflectir sobre o papel da orientação vocacional e de carreira no Ensino Superior, perante um mercado cada vez mais assente em competências capazes de enfrentar a imprevisibilidade das sociedades hodiernas.

2. Enquadramento teórico

2.1. O Mercado Laboral Pós-Covid

A proeminência da inovação científica e tecnológica no tecido socioeconómico das sociedades ocidentais contemporâneas tem sido alvo de estudo por investigadores das diferentes áreas das ciências sociais e humanas. Vários são os epítetos usados na tentativa de as definir: sociedades líquidas (Bauman, 2006), hiperindustriais (Stiegler, 2018), de risco (Beck, 1992), individuais (Lipovetsky, 2017), do conhecimento (Lança, 2004), pós- modernas (Blustein, 2006). Estas sociedades caracterizam-se, sobretudo, pelas “exigências de qualificação, de aprendizagem ao longo da vida, de empregabilidade ativa, de mobilidade e adaptabilidade, de atitudes e competências” (Pinto et al., 2008, p. 7). A economia baseada no conhecimento assume que a inovação garante vantagem competitiva e criação de riqueza (Harris & Ormond, 2019; Lança, 2004).

O papel tendencialmente ubíquo das tecnologias, com as irremediáveis mudanças nos modos de aprender e de produzir (Pires, 2002), leva alguns autores a concluir que estamos perante uma quarta revolução industrial, sustentada maioritariamente pela convergência das inovações digitais, biológicas e físicas (Shawb, 2018) e resultando num mercado de trabalho cada vez mais orientado pela digitalização, pelo *networking* e pela troca perpétua de informação. Como corrobora o mais recente relatório do World Economic Forum, *The Future Jobs* (2020):

The global shift to a future of work is defined by an ever-expanding cohort of new technologies, by new sectors and markets, by global economic systems that are more interconnected than in any other point in history, and by information that travels fast and spreads wide.

(WEF, 2020)

A pandemia da COVID-19 veio exacerbar algumas tendências que já se verificavam, tais como os horários flexíveis, o teletrabalho, a digitalização dos serviços, a valorização do *e-commerce*, o recurso à inteligência artificial (Chahad, 2021; Hite & McDonald, 2020; WEF, 2020) e, com especial relevância, a valorização das competências em detrimento das profissões (Sá et al., 2022)

2.2. Competências: continuidades e descontinuidades

Nas últimas décadas, as competências – modalidades estruturadas de acção, requeridas, exercidas e validadas num determinado contexto (Ceitil, 2007), que não estão circunscritas a determinada profissão – têm sido destacadas como a melhor maneira de fazer face à imprevisibilidade societal. A educação tornou-se prioridade (OCDE, 1996) e a aprendizagem ao longo da vida, em especial a formação, garantia de coesão social e eficiência económica (Azevedo, 1999; Santos, 2004).

O período pandémico deu mais balanço a este, já por si, acelerado movimento, exacerbando o valor de certas competências e valorando novas. As competências digitais e transversais, particularmente o recurso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) para análise e resolução de problemas, o trabalho em equipa, a aprendizagem contínua, o pensamento crítico, o respeito pela ética e os valores, a proactividade, o pensar de forma criativa e a capacidade de agência e de adaptação à mudança, se já o eram, são hoje mais procuradas pelos empregadores (Harris & Ormond, 2019; Sá et al., 2022; WEF, 2020). Além destas, as competências de auto-gestão, como a aprendizagem activa, a resiliência, a tolerância ao *stress* e a flexibilidade, ganharam protagonismo e ombreiam, actualmente, com as competências técnicas nos processos de recrutamento (WEF, 2020).

Por outras palavras, num contexto em que a capacidade de aprender continuamente e em qualquer etapa da vida (Harris & Ormond, 2019) é essencial para a adaptação às novas formas de trabalho (Hite & McDonald, 2020), o investimento no crescimento pessoal, a autoconfiança e a aquisição contínua de competências constituem factores angulares de salvaguarda intelectual e económica (Wang et al., 2020). Com efeito, o sucesso dos indivíduos dependerá da sua capacidade de reinvenção e aprendizagem, autónoma ou partilhada (Lança, 2004), seja adquirindo competências outrora inexistentes – *upskilling* – seja aprimorando as adquiridas – *reskilling*.

Ademais, a previsão de que, cedo ou tarde, a tecnologia se sobreporia à pessoa vem sendo, em parte, refutada. Se, por um lado, as tecnologias foram essenciais na resposta às exigências de reorganização laboral e demonstram grande eficácia no processamento de informação e na execução de tarefas administrativas, há outras que se vêm legitimando como especificamente humanas, nomeadamente as que requerem comunicação, colaboração, criatividade e tomadas de decisão (Sá et al., 2022; WEF, 2020).

2.3. Millenials e Gen Z: orientações e reorientações

Porquanto a ideia de uma profissão para a vida está obsoleta (Sá et al., 2022), a disponibilidade para transições profissionais, alicerçada no constante investimento para aquisição e melhoria de competências, aumenta a probabilidade de emprego (WEF, 2020). As alterações laborais, corolário do avanço tecnológico, exigem colaboradores flexíveis, adaptáveis, talentosos e criativos (Savickas, 2013). T tamanha exigência pode levar à erosão das narrativas e significados sobre as experiências de vida (Monteiro, Santos & Gonçalves, 2019), com impactos evidentes na saúde mental (World Health Organization, 2020).

Ademais, um número gradualmente maior de pessoas, particularmente as gerações mais jovens, consideram que o trabalho é mais que um meio de subsistência (Blustein, 2006). Na complexa equação, entram elementos psicológicos, sociais e económicos determinantes para a sua capacidade de agência (Monteiro et al., 2019), tais como a qualidade das relações, as hierarquias de poder, os valores defendidos e a possibilidade de progressão e actualização (Maslow, 1943).

As principais conclusões do recente inquérito da consultora Deloitte (2022), que recolheu respostas de 14808 indivíduos da Geração Z – nascidos a partir de 1997 – e 8412 Millenials – nascidos entre 1981 e 1996 –, em 46 países, fundamentam esta tendência: se a qualidade da remuneração, para arrostar com os custos de vida e os compromissos financeiros, é a principal preocupação destas gerações, o equilíbrio entre a esfera laboral e pessoal, as oportunidades de desenvolvimento técnico e pessoal e a sustentabilidade e acção ambiental por parte dos empregadores surgem seguidamente. Comum a ambas as gerações são os níveis elevados de stress, ansiedade e *burn-out*, consequência das preocupações com o futuro, da gestão financeira quotidiana e da intensidade dos pedidos no local de trabalho. Mais, existe uma predileção por regimes de trabalho híbridos e flexíveis, sobretudo pela possibilidade de haver mais tempo para lazer e família.

As questões da saúde mental acentuaram-se com a pandemia, e as entidades empregadoras aumentaram a sua capacidade de resposta às mesmas. Porém, a grande maioria dos empregados não se sente confortável para admitir os seus problemas ou para recorrer à ajuda disponibilizada no contexto de trabalho, mantendo-se, ainda, o estigma em relação a esta temática.

Parante tal panorama, os serviços de gestão e orientação de carreira, como é o caso do *Career and Development Office*, têm um papel preponderante, não apenas explorando o mercado de trabalho e as suas oportunidades de emprego e de carreira, mas sensibilizando os estudantes para a inextricável conexão entre as escolhas, os seus significados e a saúde mental (Osborn et al., 2020).

3. O Career and Development Office (CDO) da Católica Porto Business School

3.1. Caracterização do serviço

A Católica Porto Business School reconhece os benefícios da aliança entre a educação formal e o desenvolvimento de competências transversais na construção de projectos de carreira e nas transições para o mercado de trabalho (Symeonidis et al., 2021). As oportunidades de satisfação pessoal e social, assim como a qualidade de vida e o reconhecimento que o trabalho pode afiançar (Monteiro et al., 2019) realçam a pertinência dum serviço que tem um lugar privilegiado na auscultação das tendências do mercado e no diagnóstico das necessidades dos estudantes. Como afirmam Pelletier & Dumora (1984, p. 28 cited in Guichard & Huteau, 2002), “se, num mundo em evolução, já não é possível construir projectos a longo

prazo, torna-se necessário aprender estratégias a curto-prazo, os ajustamentos sucessivos e a disponibilidade”. Destarte, o “novo espaço de construção de projetos pessoais e sociais [terá de se situar] algures entre a liberdade e o risco, a imprevisibilidade e o caos” (Gonçalves & Coimbra, 2018, p. 46). Perante tais contingências, as instituições de ensino superior devem sentir-se legitimadas para promover o crescimento e desenvolvimento pessoal, a exploração crítica, a abertura a novos conceitos, o autoconhecimento e as relações sociais (Monteiro et al., 2019).

Com efeito, o *Career and Development Office* (CDO) investe no desenvolvimento pessoal e profissional de estudantes, no seu sucesso académico e na sua aproximação à rede de empregadores, desafiando-os a assumir “uma posição crítica e, a partir dela, tomando consciência dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos, delinear projetos exequíveis” (Imaginário & Castro, 2011, p.53).

Várias dinâmicas auxiliam a prossecução deste objectivo: (1) *coaching* de competências transversais – pensamento crítico, comunicação, trabalho em equipa e autonomia –, realizado em grupo ou individualmente. Encontra-se associado às unidades curriculares de Projeto Multidisciplinar I (focado em gerir informação e construir argumentos), II (focado em trabalhar em equipa e comunicar) e Projeto Final (focado em aplicar conhecimentos adquiridos num contexto prático de estágio, criação de um plano de negócio ou elaboração de uma análise organizacional), onde se realizam atividades de preparação dos estudantes para momentos de avaliação, de contacto com empresas, e de transição para o mercado de trabalho; (2) *workshops* de desenvolvimento de competências transversais para os estudantes de todos os ciclos, promovendo o uso de ferramentas digitais no contacto com o mercado de trabalho; (3) eventos de exploração de carreira, através do contacto entre estudantes, *alumni*, profissionais e empresas; (4) eventos de recrutamento para estudantes de todos os ciclos; (5) angariação de estágios em contexto empresarial; (6) acções para resposta a momentos específicos do contexto académico ou profissional, baseadas em feedback – sessões de *advisory* –, que trabalham ferramentas de empregabilidade como, por exemplo, o Currículo Vitae, as cartas de candidatura, as entrevistas de emprego, apresentações orais e condução de reuniões, entre outras; (7) processo individual centrado na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional do estudante – sessões de *counselling* – através dum acompanhamento personalizado e continuado, instigando a exploração de possíveis percursos de desenvolvimento pessoal, educativo e profissional e reflexão dos significados de cada uma destas dimensões; (8) *programa mentoring*, intervenção que consiste na criação de pares de profissionais e estudantes do 2º ciclo e MBA, para facilitação da exploração vocacional e *networking* destes últimos.

3.2. Implicações da pandemia na atuação do serviço: continuidades e descontinuidades

Como supracitado, a pandemia acelerou tendências que já se vislumbravam anteriormente (Chahad, 2021). A quarta revolução industrial demonstrou a sua maleabilidade através da rápida integração e transformação de ferramentas digitais e de automação e da inteligência artificial (Hite & McDonald, 2020). Ficou patente que os trabalhos de hoje podem não existir amanhã (Hite & McDonald, 2020; Sá et al., 2022), ou adquirir novos contornos.

Devido ao crescente uso das ferramentas digitais, o CDO aderiu, em 2019, à plataforma *online Job-teaser*, para facilitar a comunicação com os estudantes, otimizar a gestão administrativa e disponibilizar recursos numa forma acessível. Em 2020, com o início dos confinamentos, todas as intervenções e eventos do serviço foram adaptados ao formato digital; ainda hoje, esta opção é viável para a maior parte das iniciativas. Esta adesão ao digital, ao eliminar o factor geográfico, garantiu alguma universalidade no acesso a recursos humanos e pedagógicos (Symeonidis et al., 2021).

Tendo em conta o grande impacto da COVID-19 na saúde mental (Osborn et al., 2020; WEF, 2020), disponibilizaram-se, com particular ênfase, conteúdos sobre ansiedade e isolamento social, com indicações e exercícios práticos para promoção do bem-estar e vários materiais de autoconhecimento e exploração formativa e de carreira. Também se partilharam vídeos com testemunhos de estudantes, *alumni* e profissionais das áreas da Economia e da Gestão, garantindo as oportunidades de interacção social – fundamentais para o bem-estar e para a construção do projecto de carreira – que o distanciamento físico ameaçara. Actualmente, a plataforma é essencial para o CDO e conta com 36 recursos desenvolvidos.

Ainda que, inicialmente, a investigação sobre a COVID-19 em estudantes universitários fosse embrionária, percebeu-se que competências pessoais como a autorregulação, a resiliência, a criatividade, a resolução de problemas e a inteligência emocional, poderiam ser decisivas num tempo de reinvenção pessoal, educativa e profissional iminente (Osborn et al., 2020). Neste sentido, o CDO tentou acolher e refletir estas temáticas individualmente com os estudantes que frequentavam o *counselling* e em grupo,

desenvolvendo e disponibilizando *workshops* sobre gestão de tempo, inteligência emocional, criatividade e comunicação oral. Quis-se manter o investimento na capacitação dos estudantes para a sua integração laboral (Desmarchelier & Cary, 2022), preparando-os para eventuais choques de carreira (Hite & McDonald, 2020).

Em 2021, 87% das ofertas de emprego pediram pelo menos uma competência técnica, 82% pelo menos uma competência transversal e 63% pelo menos uma competência digital (Sá et al., 2022). Em 2022, o guia do mercado laboral criado pela Hays (2022), vem confirmar a presença da resiliência, da inteligência emocional e da criatividade no top 20 das competências valorizadas pelos empregadores.

4. A Orientação Vocacional e de Carreira no Ensino Superior: que papel e que futuro?

As novas formas de trabalho, e as competências subjacentes, seguem o critério de maleabilidade característico das sociedades actuais e adquirem os contornos das exigências do mercado. O papel activo do indivíduo na construção e no sucesso do seu percurso profissional, bem como a necessidade de actualização constante de competências técnicas, digitais e transversais (Harris & Ormond, 2019; Sá et al., 2022; WEF, 2020), fomenta um ambiente competitivo. A liquidez das relações laborais, sociais e pessoais (Bauman, 2006) desagua num contexto de incerteza, insegurança, precariedade e sobrevivência, que está no cerne de muitos problemas de saúde mental (Deloitte, 2022; Santos et al., 2022).

Como serviço de carreira do Ensino Superior, o CDO é um elo entre o tecido empresarial e os estudantes, obrigatoriamente sensível a ambas as partes. Investe, portanto, em ferramentas de aprendizagem ao longo da vida, explanadas no ponto 3, que permitam aos estudantes futurarem o seu percurso, os seus significados e fazer escolhas conscientes. Porém, em toda a nossa acção, ecoam as inevitáveis perguntas: (1) ao responsabilizar unicamente o sujeito pelo seu percurso não estaremos a camuflar determinismos sociais intrinsecamente injustos? (Guichard & Huteau, 2001); (2) estaremos realmente a empoderar os indivíduos para que tenham um papel crítico na sociedade ou dotámo-los para que se adaptem e sobrevivam na sociedade, sem a questionar? (3) estas estratégias de adaptação, flexibilidade e actualização protegem a saúde mental dos indivíduos ao aumentar as probabilidades de boas profissões e boas transições ao longo da vida ou, pelo contrário, mantê-los-ão num estado de tensão, em contextos stressantes e ansiogénicos?

Obviamente, estas perguntas não têm resposta definitiva, havendo argumentos razoáveis para sustentar qualquer posição. Estas perguntas servem, sobretudo, para nortear as intervenções porque, em última instância, e como sempre acontece, mais do que em tecnologias ou em regras de mercado, a agência deve estar em nós (Wang et al., 2020) e só escolhas conscientes permitem algum grau de liberdade.

Talvez por isso se verifique que, a par desta aceleração, crescem, com intensidade inédita, as exigências para que o desenvolvimento socioeconómico se baseie no bem-estar, no auto-cuidado, nos valores partilhados, na dignidade e no propósito, através de decisões democráticas e comprometidas com o interesse dos colaboradores (Deloitte, 2022; Wang et al., 2020; Wong, 2020), um fenómeno que vem sendo denominado como *The Great Resignation* (WEF, 2020). Tais indicadores podem significar uma oportunidade de alinhamento do progresso tecnológico com os valores da humanidade (Wong, 2020), como expõe o relatório *Jobs for The Future*:

The most relevant question to businesses, governments and individuals is not to what extent automation and augmentation of human labour will affect current employment numbers, but under what conditions the global labour market can be supported towards a new equilibrium in the division of labour between human workers, robots and algorithms.

(WEF, 2020)

E, considerando as profundas mudanças tecnológicas, sociais e geracionais a que assistimos, assim como as potencialidades que aí subjazem, será caso para concordar com a escritora Lúcia Jorge e afirmar *que noite prodigiosa é o futuro*.

5. Referências Bibliográficas

- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão*. Edições ASA.
- Bauman, Z (2006). *Amor líquido*. Relógio D'Água
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage Publications.
- Blustein, D. (2006). *The psychology of working: A new perspective for counselling, career development, and public policy*. Lawrence Erlbaum Associates
- Ceitel, M. (2007). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Edições Silabo
- Chahad, J. P. Z. (2021). O futuro do trabalho pós-COVID-19. *Rev. C & Trópico*, 45(1), 85–113. [https://doi.org/10.33148/cetropicov45n1\(2021\)art6](https://doi.org/10.33148/cetropicov45n1(2021)art6)
- Deloitte (2022, maio). *The mental health of Gen Zs and millennials in the new world of work*. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/deloitte-2022-genz-millennial-mh-whitepaper.pdf>
- Desmarchelier, R., & Cary, L. J. (2022). Toward just and equitable micro-credentials: an Australian perspective. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(25), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00332-y>
- Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2016). Orientar nas sociedades líquidas e da incerteza: um desafio para a investigação e intervenção em orientação vocacional. In Margarita Valcarce Fernández, António Rial Sanchez (Eds.). *Vulnerabilidade, formación para o traballo, orientación e comunidade na eurrrexión Galicia-Norte de Portugal*. Santiago de Compostel, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico Campus Vida, Universidade de Santiago de Compostela, Cap. II, pp.37-60.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2002). *Psicologia da Orientação*. Instituto Piaget.
- Harris, R. & Ormond, B. (2019). Historical knowledge in a knowledge economy – what types of knowledge matters?. *Educational Review*, 71(5), 564–580. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1462764>
- Hays (2022). *Guia do mercado laboral*. Hays
- Hite, L. M., & McDonald, K. S. (2020). Careers after COVID-19: Challenges and changes. *Human Resource Development International*, 23(4), 427-437. <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1779576>
- Imaginário, L. & Castro, J. M. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos*. Livpsic/Legis Editora
- Lança, I. (2004). Conhecimento, economia e sociedade – Da utopia à nova fronteira. In M. Ferreira, I. Lança, F. Suleman (Org.). *Portugal e a sociedade do conhecimento – dinâmicas mundias, competitividade e emprego*. Celta Editoras.
- Lipovetsky, G. (2017). *A era do vazio: Ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Edições 70.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Monteiro, A., Santos, P. J., & Gonçalves, C. (2019). The meanings of higher education, work, and transition from higher education to work. *Análise Psicológica*, 4(37), 431-446.
- OECD (1996). *Employment and growth in the knowledge-based economy*. OECD.
- Osborn, D. S., Hayden, S. C. W., Marks, L. R., & Hyatt, T. (2022). Career practitioners' response to career development concerns in the time of COVID-19. *The Career Development Quarterly*, 70(1), 52-66. <https://doi.org/10.1002/cdq.12283>
- Pinto, H. R., Vale, I. F., Soares, M. C. & Morais, E. C. (2008). *Instrumentos de apoio à construção de um projecto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Pires, A. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências* [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Sá, C., Figueiredo, H., Cerejeira, J., Rodrigues, M., & Portela, M. (2022). *Estado da nação: Educação, emprego, competências*. Fundação José Neves. <https://joseneves.org/pt/estado-da-nacao-2022>
- Santos, J. V., Gonçalves, S. P., Silva, I. S., Veloso, A., Moura, R., & Brandão, C. (2022). Organizational and job resources on employees' job insecurity during the first wave of covid-19: The mediating effect of work engagement. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733050>
- Santos, M. (2004). *O projeto de uma sociedade do conhecimento – De Lcv Vygotski a práticas de formação contínua em Portugal* [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Savickas, M. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 144-180). John Wiley.
- Schwab, K. (2018). *The fourth industrial revolution*. Britannica.
- Stiegler, B. (2018). *Da miséria simbólica - i- a era hiperindustrial*. Orfeu Negro.
- Symeonidis, V., Francesconi, D., & Agostini, E. (2021). The EU's education policy response to the Covid-19 pandemic: Adiscourse and content analysis. *CEPS Journal, 11*(Special Issue), 89-115. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1137>
- Valcarce Fernández, & Antonio Florencio Rial Sánchez (Eds), *Vulnerabilidade, formación para o traballo, orientación e comunidade na eurorrexión Galicia- Norte de Portugal* (pp. 37-60).Universidade de Santiago de Compostela.
- Wang, B., Schlagwein, D., Cecez-Kecmanovic, D., & Cahalane, M. (2020). beyond the factory paradigm: Digital nomadism and the digital future(s) of knowledge work post-COVID-19. *Journal of the Association for Information Systems, 21*(6), 1379-1401.
- Wong, P.T.P. (2020). Existential positive psychology and integrative meaning therapy. *International Review of Psychiatry, 32*(7-8), 565–578. <https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1814703>
- World Economic Forum (2020, outubro). *The future jobs report 2020*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/>.
- World Health Organization (2020). *World health statistics 2020*. World Health Organization.



María Julia Diz López
mariajulia.diz@usc.es
Facultade de Ciencias
da Educación
GI_GEFIL/Rede RIES
Universidade de Santiago
de Compostela (USC)

Orientación e perspectiva de xénero nos centros integrados de Formación Profesional de Galicia

Resumo

Esta contribución reporta un extracto parcial dos resultados obtidos na tese de doutoramento “O Departamento de Información e Orientación Profesional nos Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil e necesidades de formación dos seus profesionais” defendida na Facultade de CC. da Educación, USC (Diz, 2020).

O devandito traballo inscribese na liña de investigación sobre avaliación de necesidades formativas. A participación obtida no estudo foi do 90% da poboación diana, integrada por 20 centros, cunha representación do 78% de mulleres.

Na parte do estudo que aquí presentamos empregouse unha metodoloxía mixta para a recollida (entrevista) e para a análise da información (de contido e descritiva). Con respecto á información cuantitativa, realizouse unha análise descritiva (frecuencias e porcentaxes) de todas as dimensións da entrevista mediante o programa IBM SPSS Statistics 23.0. Ademais, efectuouse a análise cualitativa das respostas abertas, no que tamén se tiveron en conta as aclaracións realizadas polas persoas entrevistadas e as súas observacións persoais.

Os resultados indican que tan só un 5,9% dos centros contaban con Plan de Igualdade, ningún contemplaba a figura dun/ha Axente que a promova e tan só un 35,3% recollía a promoción da igualdade de oportunidades en función do xénero no seu Proxecto Funcional.

O concepto “perspectiva de xénero” non tiña o mesmo significado para as Orientadoras e Orientadores participantes no estudo, pese ao cal, un 81,3% afirmaron que había un compromiso real do centro coa promoción da igualdade de oportunidades, un 87,5% cando nos referimos ao Departamento de Información e Orientación Profesional (DIOP).

Palabras clave: Formación do/da Orientador/a, Formación inicial, Formación continua, Desenvolvemento profesional, Perspectiva de xénero, Valoración de necesidades formativas de Orientadores/ as Profesionais.

Temática: Descontinuidades na Orientación.

Introdución

O estudo que se presenta inscíbese na liña de investigación sobre formación do profesorado (Montero, 1987; Fuentes Abeledo e González Sanmamed, 1989; Colen, 1995; González Sanmamed, 1995; Montero, González Sanmamed, Cepeda e Cebreiro, 1990; Navio, 2006; Muñoz, Fuentes e González Sanmamed, 2012). Concretamente, na avaliación de necesidades formativas de orientadores e orientadoras para o desempeño das súas funcións. Diversas achegas neste campo indican que a formación inicial resulta insuficiente para que ditas/os profesionais desenvolvan un desempeño laboral acorde cos cambios acaecidos no seu ámbito de traballo (Anaya, Pérez-González e Suárez, 2011; Vélaz de Medrano, Manzanares, López-Martín e Manzano-Soto, 2013; Vélaz de Medrano et al., 2016).

Tendo en conta esa información como punto de partida, levamos a cabo a nosa investigación nos Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) de Galicia dependentes da Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. E detivémonos na figura do/da orientador/a profesional, por ver ampliadas e renovadas as súas funcións, entre as que quedou establecida a inclusión da perspectiva de xénero no seu desenvolvemento (*Decreto 77/2011, do 7 de abril*).

Neste senso, entendemos que “a integración sistemática da igualdade de xénero na intervención orientadora vai requirir de recursos políticos, técnicos, materiais e humanos, e, ademais, implica necesariamente, cambios na propia organización” (Diz, 2020, p. 180).

As preguntas de investigación que orientaron esta parte do estudo dirixíronse a determinar, por unha parte, se os centros incorporan a perspectiva de xénero e contaban con persoal formado para fomentar a súa aplicación, e por outra, se os orientadores e orientadoras a tiñan asumida no desenvolvemento das súas funcións.

Método e instrumentos

O estudo que presentamos inscíbese na liña de traballos sobre avaliación de necesidades (Altschuld e Witkin, 2000), asumindo como criterio de análise as necesidades de formación sentidas, percibidas ou experimentadas polos/as Orientadores/as profesionais de CIFP de Galicia no desempeño das funcións que lles son atribuídas.

Partindo da diferenciación entre os paradigmas positivista, constructivista e pragmático e tendo en conta que as metodoloxías de investigación que de cada un deles se derivan poden ser complementarias (Bermejo Campos, 2011; Hernández, Pozo e Alonso, 2004), para levar a cabo o noso estudo, optamos polo emprego dunha metodoloxía mixta, que combina técnicas cuantitativas e cualitativas na recollida e na análise da información.

Atendendo ás técnicas empregadas podería dicirse que se trata dun estudo de enquisa, debido a que obtemos a información preguntando directamente ás persoas suxeito de estudo (Bisquerra, 2004). Con relación á forma de administración, clasifícase como entrevista persoal, xa que “implica a participación directa do entrevistador que é quen expón as cuestións aos suxeitos entrevistados” (Torrado, 2004, p.241).

O instrumento de recollida de información empregado consistiu nunha *Entrevista semi-estruturada* realizada cun protocolo elaborado especificamente para este fin. O devandito protocolo consta dun guiño no que se expoñen preguntas abertas, semiabertas e pechadas organizadas ao redor de 5 bloques temáticos:

Bloque 1. Datos de identificación.

Bloque 2. Experiencia profesional.

Bloque 3. Formación.

Bloque 4. Funcións do departamento de orientación e a súa participación nas mesmas.

Bloque 5. Xénero e igualdade de oportunidades.

Estes último é o que nos servirá de base para este traballo. As preguntas deste bloque temático abordan asuntos relacionados coa incorporación da perspectiva de xénero. Para iso, en primeiro lugar, indagamos sobre o compromiso do centro coa perspectiva de xénero e igualdade de oportunidades, para a continuación, ocuparnos de como se concreta dentro do propio Departamento de Información e Orientación Profesional. Realizamos 8 preguntas relacionadas con estes aspectos atendendo aos seguintes indicadores:

- Existencia dun Plan de Igualdade de Oportunidades a nivel de centro.
- Tívoise en conta a transversalidade de xénero no Proxecto Funcional de Centro.
- Dispónse no centro dunha persoa responsable de igualdade ou Axente de Igualdade.
- Móstrase sensibilización do persoal do centro coa igualdade de xénero e en especial do persoal do departamento de orientación.
- Apréciase a presenza da transversalidade de xénero no Plan Anual do Departamento de Información e Orientación Profesional.

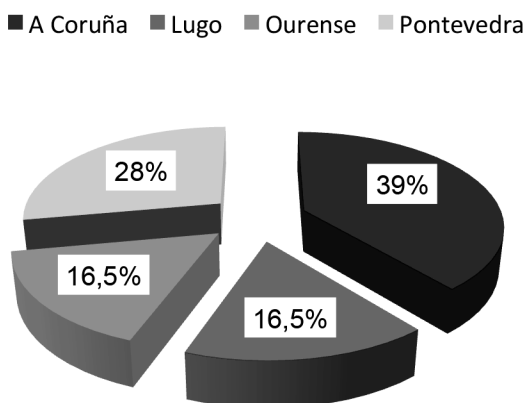
Con respecto á información cuantitativa, realizouse unha análise descritiva (frecuencias e porcentaxes) de todas as dimensións da entrevista mediante o programa IBM SPSS Statistics 23.0. Ademais, efectuouse a análise cualitativa das respostas abertas, na que tamén se tiveron en conta as aclaracións realizadas polas persoas entrevistadas e as súas observacións persoais.

Poboación e mostra

A poboación de referencia desta investigación constitúena as **persoas que estaban a desempeñar o posto de Orientador/a Profesional no centro no momento no que contactamos para solicitar a súa colaboración** (cursos 2013-2014 e 2014-2015). Partimos dunha N=20, das que finalmente participan 18 persoas (90%), cunha representación do 78% por cento de mulleres. A media de idade era de 48 anos. Polo que respecta á súa situación de destino, o 83,3% dos casos contaban con praza definitiva mentres que o 16,7% estaban en situación provisional.

No que atangue á caracterización dos centros, os 18 que participaron no estudo teñen carácter público, e, proceden todos eles da transformación a Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) dun Instituto de Educación Secundaria (IES) ou dun Centro de Formación Profesional. A súa distribución por provincias é de: 7 centros na Coruña, 5 centros en Pontevedra, e, 3 centros en Lugo e en Ourense.

Figura 1
Distribución de centros participantes por provincias



Resultados

Neste apartado analizaremos o resultado das preguntas formuladas ao redor de dous aspectos: a integración da perspectiva de xénero e igualdade de oportunidades na documentación do centro e o compromiso da institución coa igualdade de oportunidades.

Pero primeiramente imos analizar algúns comentarios referidos á inclusión da perspectiva de xénero realizados polas Orientadoras e Orientadores dos CIFP.

Con respecto a esta temática comprobamos que non é un tema entendido da mesma maneira por tódalas persoas entrevistadas. Algunhas delas concíbeno no sentido de evitar situacións de acoso, sexismo, discriminación... e mesmo hai quen non ve a necesidade de incorporar a devandita perspectiva.

Outras sinalan que se corresponde coa incorporación dunha linguaxe non sexista ou ben con dar información sobre profesións menos representadas por cada sexo. Pero, sobre todo, é entendida como unha declaración de principios que se debe recoller nos documentos do centro, aínda que despois non leven a cabo propostas claras para o seu desenvolvemento:

Plan de Igualdade de Oportunidades a nivel de centro

En relación a se o centro conta cun Plan de Igualdade de Oportunidades obtivemos un 94,4% de respostas, a través das cales un 64,7% dos Orientadores e Orientadoras manifestan que o seu centro non conta co devandito plan; un 29,4% declaran descoñecelo e un 5,9% que si se contaba ou se estaba redactando no momento en que realizamos as entrevistas.

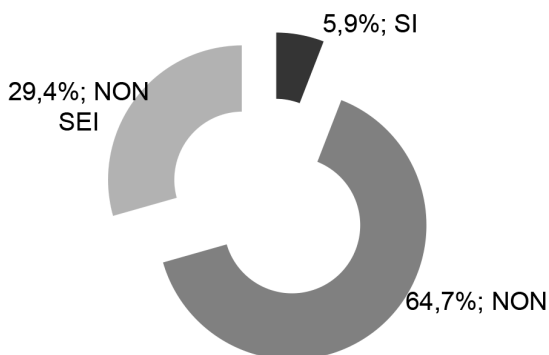


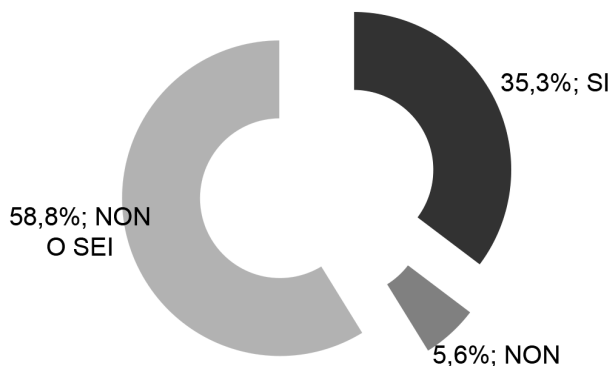
Figura 2

Conta o centro con Plan de Igualdade de Oportunidades

Proxecto Funcional de Centro e Igualdade de Oportunidades

Preguntamos ás persoas informantes sobre se no Proxecto Funcional do seu centro recóllese a promoción da igualdade de oportunidades (IO) desde a perspectiva de xénero. Obtidas un 94,4% de respostas, o 58,8% de persoas entrevistadas sinalan que non o saben, un 35,3% afirman que si se recolle no proxecto funcional, mentres que un 5,6% dinnos que non se inclúe este aspecto no devandito documento. Estas proporcións aparecen representadas no gráfico seguinte:

Figura 3
Recolle a IO o Proxecto Funcional de Centro



Atendendo a aqueles proxectos funcionais de centro nos que se recolle a IO desde a perspectiva de xénero, as persoas informantes indícanos que nun 42,9% dos casos aparece explicitado a nivel de obxectivos do proxecto; no 33,3% reflectiríase nas actuacións previstas e no 20% dos casos aparecería contemplado nos contidos, recursos e avaliación dos devanditos proxectos.

Axente de igualdade de oportunidades no centro

Con respecto á existencia da figura dun/a responsable ou axente de igualdade de oportunidades no centro, cun 94,4% de respostas, o 94,1% as mesmas son na dirección de que non se conta coa devandita figura, mentres que un 5,9% indican que se descoñece esa información.

Sensibilización do persoal do centro coa igualdade de xénero

O asunto da necesidade de sensibilización do persoal do centro en relación á igualdade de oportunidades desde a perspectiva de xénero é considerado pertinente por un 41,2% das orientadoras e orientadores, pola contra, un 58,8% da mostra opina que dita sensibilización non sería precisa.

Os informantes que non consideran necesaria a sensibilización do persoal do centro baséanse en argumentos tales como que non se produce un “trato diferente” ao alumnado e que o ambiente é respectuoso coa igualdade. Pola contra, para as persoas que a consideran necesaria, esta opinión fundaméntase en dous aspectos: na necesidade de mellorar as actitudes de profesorado e alumnado en canto á igualdade de xénero e a persistencia de prexuízos sexistas, e, na existencia de situacións de acoso e desprezo a profesoras ou alumnas derivadas do feito de ser mulleres, por parte de determinados alumnos. Indícasenos que se chegaron a producir agresións nalgún centro:

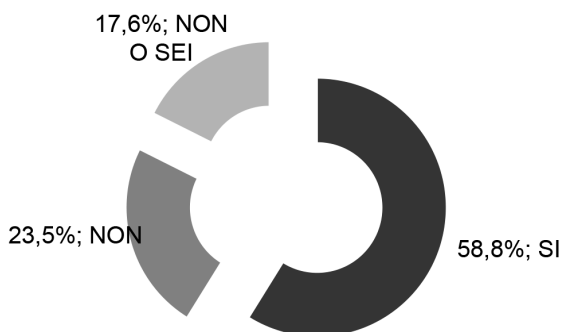
Si, si. A ver, é que tamén somos 36 profesores. O ano pasado eramos 4 mulleres. Este ano somos 10 mulleres profesoras. Hasta fai uns anos había pósters de mulleres denudas no taller (de mecánica do automóbil), eh, que é moi forte. <...> Entón, eu cada vez que entraba quedaba parva. Eu comentaba, tedes que quitar iso de aí. E despois, pasaron a estar un pouco máis vestidas, pero case de “Interviu”. Agora os quitaron, estes dous últimos anos os quitaron. <...> por exemplo, iso, trataban diferente ás mulleres. E hai profesoras que o pasaron moi mal, a verdade. Tivo que intervir dirección. Porque as trataban peor, ou faltábanlles ao respecto, ou non lles obedecían. Eu vou aos talleres, e como vaias de vestido xa che están facendo comentarios. Fai un par de anos que está máis tranquilo, pero antes era moi desagradable. Era moi intimidatorio. E hai profesoras que este ano aínda o pasaron mal, pero a dirección actuou. . (Informante 6, pp. 16-17).

Transversalidade de xénero no Plan Anual do Departamento de Información e Orientación Profesional

En relación con se o Plan do Departamento de Información e Orientación Profesional recolle na súa planificación anual actuacións dirixidas á promoción da igualdade de oportunidades, cun 94,4% de respostas, obtemos que o 58,8% das/os informantes asegura que si se recollen ditas actuacións no plan do DIOP, mentres que un 23,5% indica que non. Pola súa banda, para un 17,6% das persoas entrevistadas, este aspecto é descoñecido.

Figura 3

Promoción da IO no DIOP



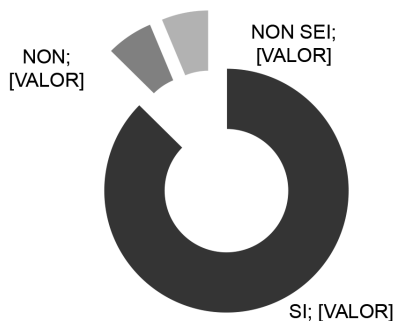
A análise das respostas abertas permítenos pescudar que entre as actuacións desenvolvidas nos DIOP para a promoción da IO menciónanse as seguintes: celebración de efemérides (día da muller, día contra a violencia de xénero); prevención de situacións de acoso e malos tratos á muller (algunhas actividades organizanse como resposta a situacións vividas no centro); xénero e emprendemento; xornadas puntuais en colaboración con entidades externas (Cruz Vermella, concellos, centros de información á muller).

Compromiso coa igualdade de oportunidades no Departamento de Información e Orientación Profesional

Polo que respecta ao compromiso coa igualdade de oportunidades no propio Departamento de Información e Orientación Profesional, cun 88,9% de respostas, o 87,5% das persoas informantes aseguran percibir devandito compromiso; pola contra, un 6,3% din que non o perciben, mentres que outro 6,3% manifesta que o descoñece.

Figura 4

Compromiso coa IO no DIOP



A análise das respostas abertas pon de evidencia que se pensa así, debido a que se afirma que non se producen discriminacións:

No DIOP e no Centro está presente a igualdade de oportunidades na vida cotiá en xeral, e nas actuacións particulares. Por exemplo, cando hai ofertas de traballo procúrase enviar a entrevistas de selección o mesmo número de homes que de mulleres cando hai candidatos disponibles na bolsa de emprego. (Informante 3, p. 15).

De todos os xeitos, constatamos que tamén hai persoas que recoñecen que é un camiño no que se están dando os primeiros pasos:

A ver, o que dicía, que hai moito camiño por andar, pero creo que é cuestión de ir empezando e de ter en conta, que todas as iniciativas que se puxeron en marcha tiveron un bo respaldo. Boa resposta. Pensei que inicialmente ía ser peor. Cando ti fas unha proposta de actividade neste sentido, e non. Vexo que non. Que a xente vai respondendo á sensibilización. (Informante 4, p. 18).

Unha das declaracións recollidas manifesta que esta entrevista está a facerlle reflexionar, expoñer se realmente están a facer o suficiente (Informante 7, p. 14):

Non é unha cousa que se comente nunca, fíxache. <...> Pero se cadra fai falta dar un toque. Estás a facerme pensar. É unha cousa na que non pensara demasiado. Xa che digo, na declaración de principios si, pero a nivel convivencia non hai problemas maiores.

Conclusións

Propuxémonos determinar se se está levando a cabo a integración da perspectiva de xénero no desempeño das funcións dos DIOP. A continuación presentamos os principais achados:

- O concepto “perspectiva de xénero” non tiña o mesmo significado para as persoas entrevistadas.
- Os Centros Integrados de Formación Profesional non contaban con plans de igualdade de oportunidades.
- Tan só un 35,3% dos centros recollen no Proxecto Funcional a promoción da igualdade de oportunidades.
- No 58,8% dos casos, o Plan do Departamento de Información e Orientación Profesional recolle actuacións dirixidas á promoción da igualdade de oportunidades, tales como: celebración de efemérides; prevención de situacións de acoso e malos tratos á muller; xénero e emprendemento; xornadas puntuais en colaboración con entidades externas.
- Os centros non contaban coa figura de Axente ou responsable de Igualdade.
- As persoas informantes que cren que existe un compromiso real do centro coa promoción da igualdade de oportunidades son un 81,3%.
- A necesidade de sensibilización do persoal do centro en relación á igualdade de oportunidades desde a perspectiva de xénero é considerado pertinente por un 41,2% das orientadoras e orientadores.
- Un 87,5% dos Orientadores e Orientadoras Profesionais afirman que hai compromiso no Departamento de Información e Orientación Profesional coa Igualdade de Oportunidades.

Á luz desta información, cabe recomendar a inclusión do estudo da Perspectiva de xénero na formación inicial e continua dos Orientadores e Orientadoras Profesionais. Tamén sería importante un impulso da elaboración de Plans de Igualdade nos Centros Integrados, a implantación de Axentes de Igualdade en tódolos centros, que á súa vez constitúan parte dos DIOP.

Referencias Bibliográficas

- Altschuld, J. W. e Witkin, B. R. (2000). *From Needs Assessment to Action: Transforming Needs into Solution Strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Anaya, D., Pérez-González, J.C. e Suárez Riveiro, J. M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, 356, 607-629.
- Bermejo Campos, B. (2011). *Manual de Didáctica General para maestros de Educación Infantil y Primaria*. Pirámide.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Colen, M.T. (1995). Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación. *Aula de Innovación Educativa*, 44, 72-77.
- Decreto 77/2011, do 7 de abril, polo que se establece o Regulamento orgánico dos centros integrados de formación profesional competencia da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 90, do 10 de maio, pp. 8548-8593.
- Fuentes Abeledo, E. J. e González Sanmamed, M. (1989). Necesidades formativas y concepciones curriculares: Bases para un diseño de formación en ejercicio. *Investigación en la Escuela*, 9, 57-66.
- González Sanmamed, M. (1995). Necesidades formativas y aprendizaje de la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 91-108.
- Hernández, S., Pozo, C. e Alonso, E. (2004). La aproximación multimétodo en evaluación de necesidades. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 293-308.
- Montero, L. (1987). Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: Análisis de una investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 5(9), 7-31.
- Montero, M.L., González Sanmamed, M., Cepeda, O. e Cebreiro, B. (1990): Análisis de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 175-182.
- Muñoz, P.; Fuentes, E., e González, M. (2012). Necesidades formativas del profesorado universitario en infografía y multimedia. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 303-321.
- Navío, A. (2006). Análisis y detección de necesidades. En j. Tejada e V. Jiménez (Coord.), *Formación de formadores*. *Escenario aula* (pp. 71-152).
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). La Muralla.
- Vélaz de Medrano, C., López Martín, E., Expósito, E. e González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista complutense de educación*, 27 (3), 1271-1290.
- Vélaz de Medrano, C.; Manzanares Moya, A.; López-Martín, E. e Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, Extraordinario, 261-292.



Margarita Valcarce Fernández
margot.valcarce@usc.es

Guillén Lamas Valcarce
guillen.lamas@uvigo.es

María del Rosario Castro González
charocastrog@edu.xunta.gal

Santiago de Compostela. España

Prospectiva acerca del perfil y funciones de los tutores y tutoras de atención primaria en los servicios de empleo de España

Resumen

El período COVID está propiciando la emergencia de nuevas políticas, medidas y acciones en los contextos del empleo, que afectan a la formación, orientación e inserción laboral de las personas. Con las previsiones de conversión del Servicio Público de Empleo Estatal de España (SEPE) en Agencia de Empleo se reorientarán los servicios prestados a las personas desempleadas, invirtiendo esfuerzos y recursos destinados a aquellos colectivos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, reconocidos como de “atención primaria”: «personas con capacidad intelectual límite, con trastornos del espectro autista, LGTBI, víctimas de la violencia de género, en exclusión social, migrantes, beneficiarias y solicitantes de protección internacional, mujeres víctimas de violencia de género, personas gitanas o pertenecientes a otras minorías étnicas, y trabajadores/as provenientes de sectores en reestructuración» (Rodríguez, 2022).

El reto de esta Agencia de Empleo, es reforzar la respuesta en los procesos de búsqueda de empleo y en la mejora de la empleabilidad a través de – entre otras actuaciones – una mejor «cartera básica de servicios en materia de orientación, formación, intermediación y asesoramiento para el empleo». Para ello incorporará un nuevo recurso personal, *el tutor o tutora*, con la finalidad de que se preste una atención personalizada e individualizada en los procesos de acompañamiento y ayuda anteriores y todo lo que implica la multiplicidad de factores de exclusión en un mismo caso, descargando así a los/as orientadores/as laborales de la diversidad de situaciones de desempleo con las que trabajan, insuficiente como consecuencia de la elevada ratio que caracteriza su cometido en un contexto de aumento progresivo del desempleo.

La prospectiva de este/a profesional es el objeto de esta comunicación. Considerando lo que implica la tutoría y la orientación, nos hemos propuesto anticipar su perfil y funciones, todavía no definidas, tras haber estudiado la realidad laboral de estos colectivos y el impacto de la orientación individualizada en la empleabilidad.

Introducción

El período COVID está propiciando la emergencia de nuevas políticas, medidas y acciones en los contextos del empleo, que afectan a la formación, orientación e inserción laboral de las personas, con especial preocupación por aquellas que sufren *desempleo* y *pobreza laboral*, las que durante la pandemia se hicieron más visibles.

Según datos actualizados en la página web de EPDATA el 28 de julio de 2022, recogidos en el informe realizado por Accenture, Fedea y diferentes entidades sociales de la iniciativa 'Juntos por el Empleo', derivado del *Estudio de población especialmente vulnerable ante el empleo en España*,

un total de 4 millones de personas continuarán atrapadas por el desempleo o la pobreza laboral a lo largo del próximo año, 172.000 personas menos que el anterior. De estas, 1,53 millones estarán en riesgo de seguir sin empleo y otras 2,47 millones estarán en riesgo de pobreza en el trabajo. (EPDATA, 2022, para. 1)

Estas cifras resultantes de la comparación hecha de entre los datos 2017-2018 mostrados en el informe publicado por EPDATA, anteriores a la Pandemia Covid19, parecían dar muestras de cierta mejoría en los datos generales, pero resultaban insuficientes para una sociedad que aspira a ser más justa a través de la integración social (estrategia de crecimiento de la Unión Europea 2020), aplicando medidas para disminuir la incidencia del desempleo en los tres grupos destacados en dicho informe, mayores de 45 años, mujeres y personas con menos estudios; y mejorar el de las empleadas que no han alcanzado las condiciones idóneas:

La pobreza laboral, según De La Cal (2014), pone en cuestión “el papel del empleo como principal mecanismo de inclusión social” (p. 1). Es la que afecta a personas con empleo con ingresos por debajo del 60 % de la mediana de renta del conjunto de hogares. Esta autora indica, como un factor explicativo de dicha realidad, la precariedad en el funcionamiento del mercado de trabajo (salarios, jornadas, permanencia, etc.) y su evolución estructural.

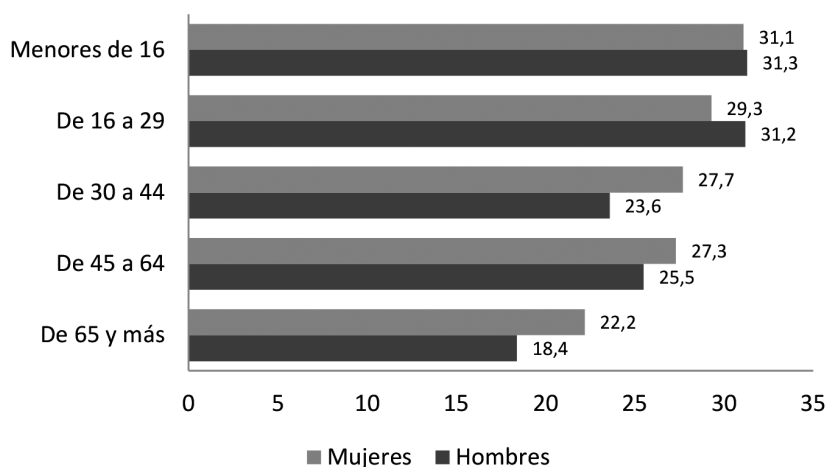
Domínguez-Olavide (2022) incide en estas cuestiones y manifiesta, citando a Marx y Nolan (2012), “la preocupación de que sectores cada vez más amplios de la población activa se vieran obligados a depender de empleos que no generan ingresos suficientes y, por tanto, no les permitan eludir las situaciones de pobreza” (p. 76). Dice también que “para un segmento importante de trabajadores/as, la ocupación en el mercado de trabajo resulta insuficiente para escapar a esas situaciones de pobreza” (p. 76).

En este incuestionable marco de dificultades y desafíos los servicios de empleo tendrán que ampliar su oferta y atender no sólo a las personas desempleadas sino también a aquellas que sufren pobreza laboral, si quieren hacer efectiva la atención demandada por la *inclusión laboral* como un desafío definido en el *trabajo decente* acuñado por la OIT.

Debido a la extensión limitada de esta comunicación se toma como ejemplo la variable sexo, para analizar algunas cifras de la vulnerabilidad laboral que afecta a mujeres y hombres durante el año de la pandemia, con la intención de poner de manifiesto la importancia de dedicar este trabajo a destacar la importancia de la acción tutorial en el empleo, hasta la fecha sin formalizar.

Figura 1

Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social por grupos de edad. España 2020

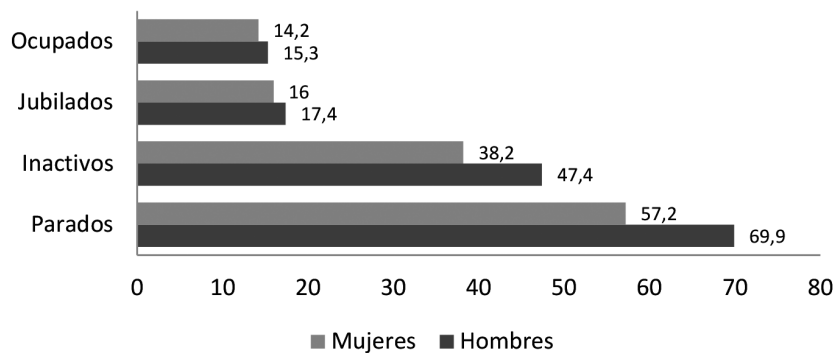


Nota: Reelaborado de Encuesta Europea de Ingresos y Condiciones de vida (EU-SILC). Eurostat, (INE, 2020)

En el gráfico anterior puede observarse como de los 30 años en adelante las mujeres recuperaron “protagonismo” como grupo de población más afectado por el riesgo de pobreza y/o exclusión, constatándose otra vez su vulnerabilidad social.

Figura 2

Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social por situación laboral en España 2020

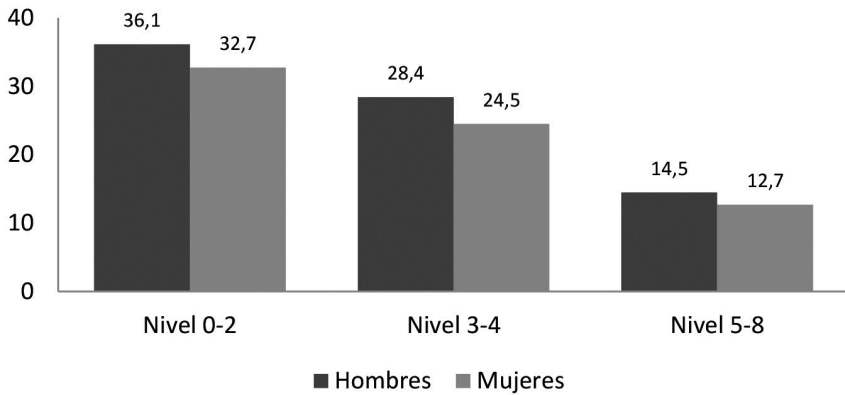


Nota: Reelaborado de Encuesta Europea de Ingresos y Condiciones de vida (EU-SILC). Eurostat (INE, 2020)

Las cifras mostradas en la figura 2, sin embargo, dan cuenta de una mejor situación para las mujeres frente al riesgo de pobreza y/o exclusión en todos los grupos de edad. Los hombres superan a estas en riesgo de sufrir situaciones de vulnerabilidad.

Figura 3

Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social por nivel de educación. España 2020



Nota: Reelaborado de Encuesta Europea de Ingresos y Condiciones de vida (EU-SILC). Eurostat, (INE, 2020)

En general, las personas con una baja cualificación son las más vulnerables ante el empleo. Un 59% sólo tiene estudios iguales o inferiores a la ESO (primera etapa de la secundaria). En el gráfico mostrado en la figura 3 se puede apreciar que es en el nivel de educación, donde las mujeres parecen obtener alguna ventaja que podría disminuir ambos riesgos, y que podría presentarse como fortaleza en los procesos de tutoría.

El mismo informe dice

La vulnerabilidad de las mujeres se ve tanto en su mayor tasa de paro, como en el salario que cobran y el tipo de trabajos que realizan en comparación con los hombres. En el trimestre 2 de 2022 un total de 2.071.600,1 estaban trabajando en España a tiempo parcial frente a 746.700,01 hombres. (EPDATA, 2022, par.6)

El Servicio Público de Empleo Estatal de España (SEPE) reconoce como colectivos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, de "atención primaria":

personas con capacidad intelectual límite, con trastornos del espectro autista, LGTBI, víctimas de la violencia de género, en exclusión social, migrantes, beneficiarias y solicitantes de protección internacional, mujeres víctimas de violencia de género, personas gitanas o pertenecientes a otras minorías étnicas, y trabajadores/as provenientes de sectores en reestructuración (Rodríguez, 2022, par. 3).

No es nuestro objetivo, dada la complejidad de la diversidad, analizar en este texto la realidad de cada uno de ellos, como anticipábamos al limitarnos al ejemplo mujeres-hombres. El informe citado afirma que Nuestro interés reside, considerando las previsiones de conversión del Servicio Público de Empleo Estatal de España (SEPE) en Agencia de Empleo, en aproximarnos dialécticamente a apuntar algunos elementos a la prospectiva que explica la necesidad de reorientar y ampliar los servicios prestados a las personas desempleadas, invirtiendo esfuerzos y recursos humanos y materiales.

Según lo recogido de distintas noticias difundidas en la prensa digital, el reto de esta Agencia de Empleo es reforzar la respuesta en los procesos de búsqueda de empleo y en la mejora de la empleabilidad a través de – entre otras actuaciones – prestar mejores servicios en materia de orientación, formación, intermediación y asesoramiento para la búsqueda de empleo y la inserción laboral. Para ello incorporará un nuevo recurso personal, *el tutor o tutora*, con la finalidad de que se preste una atención personalizada e individualizada en los procesos de acompañamiento y ayuda anteriores y todo lo que implica la multiplici-

dad de factores de exclusión en un mismo caso, descargando así a los/as orientadores/as laborales de las múltiples situaciones de desempleo con las que trabajan, insuficiente como consecuencia de la elevada ratio que caracteriza su cometido en un contexto de aumento progresivo del desempleo.

La perspectiva de lo que sería este/a profesional es el objeto de esta comunicación. Considerando lo que implica la tutoría y la orientación como disciplinas con amplia trayectoria en los contextos escolares, nos hemos propuesto anticipar su perfil y funciones, todavía no definidas, tras haber hecho alguna cata en la realidad laboral de los colectivos mencionados y el impacto que la orientación individualizada podría o debería tener en su empleabilidad.

1. La acción tutorial en el contexto laboral

La tutoría ha existido siempre, mucho antes de ser institucionalizada y darle la formalidad que hoy reconocemos a través de la normativa que la regula. Aun cuando los sistemas productivos y formativos siguen respondiendo a trayectorias y ritmos distintos, la escuela ha inspirado en muchos momentos de su trayectoria prácticas y perfiles profesionales replicados en el ámbito productivo. Igualmente, la empresa, las organizaciones productivas o de servicios, han servido como referente a la escuela para desarrollar su misión educadora.

A nuestro juicio, la acción tutorial en los servicios de empleo es una apuesta que puede suponer una mejora cualitativa importante en los procesos de inserción laboral de los colectivos en riesgo de *pobreza laboral y desempleo*, como factores determinantes en la reducción de la exclusión social.

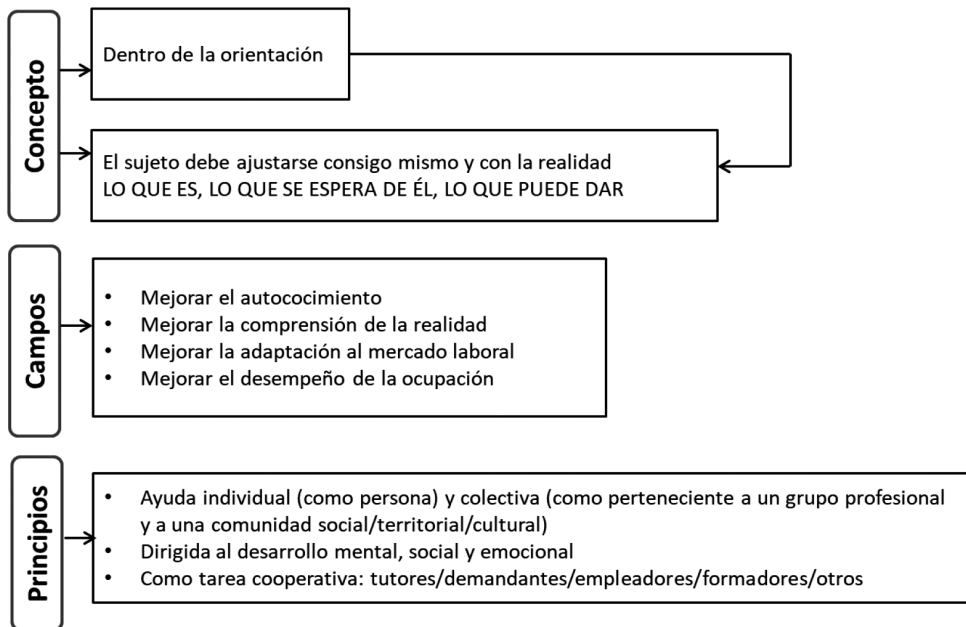
Aunque, como ha sucedido en otros perfiles profesionales, los comienzos suelen ser vagos e imprecisos, frente a otras figuras más asentadas, especulamos aquí con la idea de que serviría para contrarrestar las dificultades que supone la socialización en los contextos de trabajo, la volatilidad del empleo y la gestión de la convivencia con diferentes actores y contextos. Aquello que hoy no puede trabajarse con la profundidad necesaria, si consideramos la composición de los equipos de profesionales.

Dado que se la incluye en la orientación, podríamos pensar en este/a profesional como un/a orientador/a de proximidad, cercano/a a la singularidad y particularidades de la persona que busca empleo o desea mejorar el que tiene, el tutor o tutora encargado de proporcionar una ayuda en primera instancia. "La orientación es el proceso de ayuda a un sujeto para conocerse a sí mismo y a la sociedad en que vive, para que pueda lograr su máxima ordenación interior y su mayor integración en la sociedad" (Sánchez, 1985, p. 15). Si en la educación deducimos de las aportaciones de diferentes autores y autoras que la orientación es quien proporciona ayuda para autocomprenderse y autodirigirse o gestionarse con la finalidad de que quien está escolarizado pueda alcanzar el ajuste máximo con el centro de enseñanza, la familia y la comunidad; transfiriendo esto al tema que nos ocupa, diríamos que en la Agencia de Empleo española que se está gestando, la función del profesional de la tutoría debiera centrarse en acompañar y prestar apoyo a las personas desempleadas u ocupadas con empleos insatisfactorios, para que puedan integrarse de forma exitosa en el mercado laboral, en su red de relaciones y en su requerimiento de desempeños, a través del uso de la formación como herramienta de inserción laboral, y de la comprensión de la realidad dinámica en la que tendrán que producir, haciendo uso de competencias transversales y habilidades de comunicación.

Podría decirse que esa acción tutorial prevista debe ser una dimensión de la educación no formal y tener como meta principal el desarrollo integral de la persona desempleada en situación de vulnerabilidad, desde una posición de conocimiento, apoyo y asesoramiento personalizado, a medida – bajo la coordinación del orientador u orientadora, adscrito al servicio de orientación – en la convivencia, la motivación y el desempeño, como escenarios principales de la acción tutorial.

En síntesis, proponemos lo recogido en la Figura 4, a través de un proceso continuo e inacabado.

Figura 4
La acción tutorial en los servicios de empleo



Nota: Elaboración propia a partir de Fresco et al (2001) y Sanz (2010)

Para desarrollar su función mediadora y de ayuda, desde la empatía y escucha activa, quien realice el trabajo tutorial, deberá considerar tres ámbitos:

1. El conocimiento en profundidad de la persona que busca empleo o desea uno mejor que el que ocupa, y su realidad personal, familiar y escolar,
2. El desarrollo de una comunicación adecuada con el grupo profesional, orientadores/as, empleados/as y otros/as agentes,
3. La implicación en el servicio de orientación para la elaboración colaborativa de programas e itinerarios personalizados de inserción (IPI) que requieran de asesoramiento especializado.

2. Actuaciones del tutor/a laboral de atención primaria

Noticias de Trabajo, publica en su Web un artículo titulado *Cómo será el nuevo SEPE: así funcionará el Sistema Estatal de Empleo*. En él dice: "Un profesional tutor, debidamente cualificado, prestará a las personas demandantes de empleo una atención individualizada en todo el itinerario formativo y profesional que se haya diseñado para mejorar su empleabilidad" (Rodríguez, 2022, par. 6).

Esta figura profesional, todavía por incorporar a los servicios de empleo, podría concretarse aprovechando la experiencia desarrollada en el ámbito escolar, como ya se dijo anteriormente, cuando se entiende la acción tutorial como parte de la orientación en su primer nivel, acercando la atención y ayuda a la persona de forma individual y colectiva, buscando el alineamiento de la comunidad laboral (servicios de empleo, empresas, personas demandantes de empleo) en la atención a los procesos de búsqueda de

empleo y de inserción laboral, y cuando esta sea insuficiente aplicando las medidas necesarias para activar el apoyo especializado de otros profesionales de la orientación y/u otros equipos externos existentes en el contexto.

Algunas de las actuaciones que proponemos son las siguientes:

1. Consultar la historia escolar, familiar y profesional para configurar la DAFO individual del/de la demandante, y poder concretar la estrategia que podría necesitar en los procesos de inserción laboral.
2. Recoger información sistemática de forma periódica para mantener actualizado su perfil y necesidades.
3. Consultar a otros servicios.
4. Consultar al profesional de orientación, cuando resulte necesaria la aplicación de medidas específicas o acciones especializadas que requieran el uso de pruebas u otros instrumentos.

Podría decirse que este/a profesional de primera instancia será quien se encargue de buscar la sincronía entre la persona y su proyección laboral en el contexto, enfocada desde la aplicación de la proporcionalidad en las medidas a implementar, los/las empleadores/as y demandantes serían los actores más cercanos al tutor/a.

En este sentido, han de manejar el feed-back positivo, trasladando recomendaciones propias y del orientador/a, celebrar reuniones para consensuar y hacer el seguimiento de actuaciones conjuntas, entre otras: uso de técnicas de aprendizaje colaborativo, no reforzar conductas disruptivas, comprender normas de convivencia, utilizar la comunicación asertiva, etc.

Sobre todo, este/a profesional debería dedicarse al desarrollo de los aspectos personales, psicosociales y de maduración que afectan al empleo, asesorado por el/la orientador/a pero con la autonomía suficiente para establecer la necesaria relación independiente con el/la demandante de empleo.

3. Estudios, formación, sectores, niveles y funciones

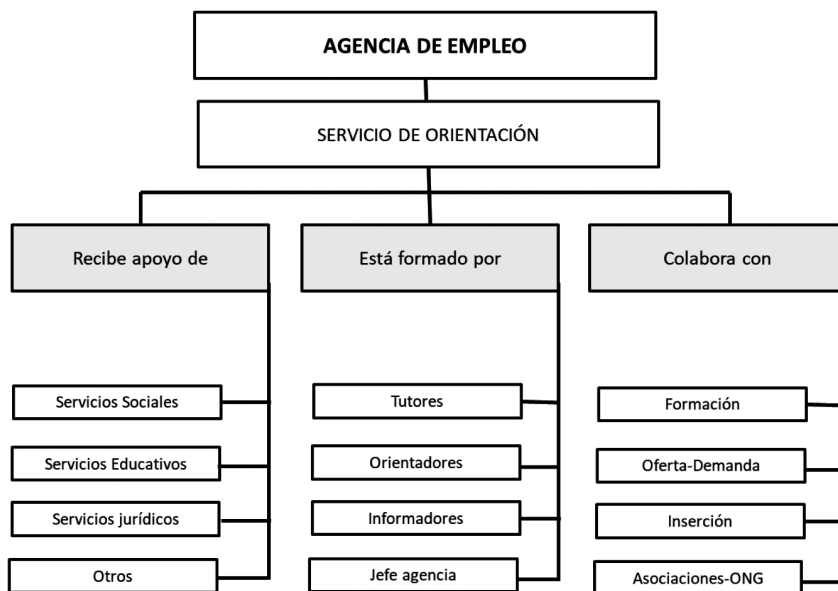
Si nos preguntasen acerca de la formación de este/a profesional, diríamos que debería poseer estudios a nivel de grado universitario o equivalente en titulaciones del Área Social, preferentemente Pedagogía, Sociología, Educación Social, Psicología, Magisterio, y Recursos Humanos. Contar con formación específica en Orientación y Tutoría y dar muestras de saber aplicar, según la propuesta de Vaello Orts (2013), la teoría de las cuatro vocales: *Atención, Empatía, Interés, Orden, y Utilidad*.

Por lo que respecta a los sectores, consideramos tres fundamentales:

1. Relación tutor/a- demandante (persona sin empleo o con pobreza laboral)
2. Relación tutor/a-empleadores (empresas)
3. Relación tutor/a-comunidad sociolaboral (Servicios sociales externos públicos y privados)

En los tres sectores de relación, debería desarrollar su trabajo a nivel individual y grupal, concibiendo grupos profesionales en red, con los que trabajar colaborativamente la integración y el aprendizaje “entre iguales”. Dinamizar estos grupos, proporcionarles información y canalizar sus propuestas, identificar sus necesidades, difundir sus potencialidades, serían los grupos principales en los que enmarcar sus funciones, conforme al organigrama proyectado en la Figura 5.

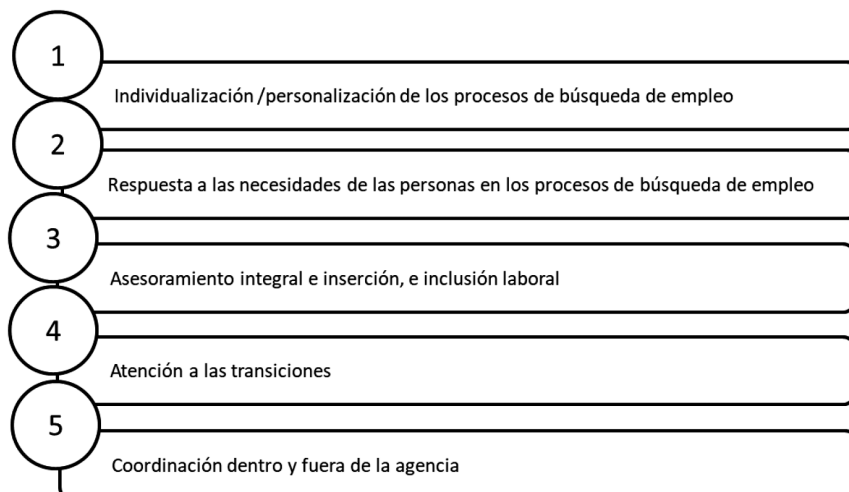
Figura 5
Organigrama del servicio de orientación de una Agencia de Empleo



Nota: Elaboración propia a partir Comunidad de Madrid (1989)

Concebimos como líneas fundamentales de acción las recogidas en la Figura 6.

Figura 6
Líneas de acción tutorial en el empleo



Nota: Elaboración propia

4. Conclusiones

- En primer lugar nos parece relevante el propósito del Servicio Público de Empleo de incorporar la acción tutorial a la oferta de servicios prestada a las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión.
- En segundo lugar, proponemos que esta figura profesional se asimile a los fundamentos, desarrollo y acción llevada a cabo en el ámbito escolar, adaptando su rol y funciones al contexto del empleo.
- En tercer lugar, anticipamos la necesidad de dar respuesta en tres sectores fundamentales: el personal, el motivacional y el del desempeño. Por ello debería establecerse una red de relaciones con los formadores/as, orientadores/as y empleadores/as, para llevar a cabo su tarea.
- En cuarto lugar, su desarrollo requiere de la proyección de los servicios de orientación desde una perspectiva integrada.
- Por último, pensamos que puede hipotetizarse acerca de su rol mediador en los procesos de transición entre la escuela y el mercado de trabajo, entre la persona y la empresa en las múltiples conexiones que pueden producirse a lo largo de la carrera profesional.

Referencias bibliográficas

- Comunidad de Madrid (1989). *La orientación una práctica en la tutoría*. Consejería Educación.
- De la Cal, M. L. (2014). La Pobreza Laboral. *Boletín del Centro de Documentación Hegoa*. <https://boletin.hegoa.ehu.eus/mail/33>
- Domínguez-Olavide, P. (2022). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de pobreza laboral? Una aproximación conceptual. *Zerbitzuan*76, 75-85. Doi: <http://doi.org/10.5569/1134-7147.76.05>
- EPDATA (2022, 2 de septiembre). Estadística Accenture, Fedea y 'Juntos por el empleo'. Población especialmente vulnerable. <https://www.epdata.es/datos/poblacion-especialmente-vulnerable-estadistica-accentur-fedea-juntos-empleo/87/espana/106>
- Fresco, E.; Segovia, A.; Dios, M.; Iglesias, C.; Maceiras, L. y Sánchez, R. (2001). *Acción tutorial, transversalidad e resolución de conflictos*. Toxosoutos
- INE. (2022, 2 de septiembre). Riesgo de pobreza y/o exclusión social (estrategia Europa 2020). Indicador AROPE. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259941637944&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayou¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Rodríguez, T. (2022). El SEPE se transforma en la nueva Agencia Española del Empleo. *Noticias de Trabajo*. <https://www.noticiastrabajo.es/empleo/sepe-se-transforma-agencia-espanola-del-empleo/>
- Sánchez, S. (1985). *La tutoría en los centros docentes*. Escuela Española.
- Sanz, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 346-357 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3240810>
- Vaello, J. (2 de septiembre de 2022). Como dar clases a los que no quieren [Archivo de Vídeo] https://www.youtube.com/watch?v=AQ8ti_bHiPY

ANEXOS

ANEXO I
COMISSÃO DE HONRA

- João Costa** – Ministro da Educação
- Ana Mendes Godinho** – Ministra do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
- António Leite** – Secretário de Estado da Educação
- Miguel Fontes** – Secretário de Estado do Trabalho
- Luisa Salgueiro** – Presidente do Conselho Diretivo da Associação Nacional de Municípios Portugueses
- José Manuel Vaz Carpinheira** – Presidente da Câmara Municipal de Valença
- Domingos Jorge Ferreira Lopes** – Presidente do Conselho Diretivo do IEFP, IP
- Filipa Henriques de Jesus** – Presidente do Conselho Diretivo da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
- António Cunha** – Presidente da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região Norte
- Carla Vale** – Delegada Regional do Norte do IEFP,IP
- Luís Carlos Ferreira Campos Lobo** – Delegado da Direção de Serviços da Região Norte da Direção dos Estabelecimentos Escolares
- António Sousa Pereira** – Reitor da Universidade do Porto
- Rui Vieira de Castro** – Reitor da Universidade do Minho
- Emídio Ferreira dos Santos Gomes** – Reitor da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- Isabel Braga da Cruz** – Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica do Porto
- Paulo Alberto da Silva Pereira** – Presidente do Instituto Politécnico do Porto
- Carlos Manuel da Silva Rodrigues** – Presidente do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
- Mário Mourão** – Secretário-Geral da UGT
- Isabel Camarinha** – Secretária-Geral da CGTP
- Luís Miguel Ribeiro** – Presidente da Associação Empresarial de Portugal
- António Saraiva** – Presidente da CIP-Confederação Empresarial de Portugal
- Francisco Calheiros** – Presidente da Comissão Executiva da Confederação de Turismo de Portugal
- João Vieira Lopes** – Presidente da Confederação do Comércio e Serviços de Portugal
- António Veiga Teixeira** – Presidente da CAP-Confederação dos Agricultores de Portugal
- Antonio López Díaz** – Reitor Magnífico da Universidade de Santiago de Compostela
- Manuel Joaquin Reigosa Roger** – Reitor Magnífico da Universidade de Vigo
- Julio E. Abalde Alonso** – Reitor Magnífico da Universidade da Coruña
- Enrique Cabaleiro González** – Alcalde Presidente do Concello de Tui
- Román Rodríguez González** – Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades da Xunta de Galicia
- María Jesús Lorenzana Somoza** – Consellería de Promoción do Emprego e Igualdade da Xunta de Galicia
- Carmen Fernández Morante** – Decana da Faculdade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela

Miguel Ángel Santos Rego – Director do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade de Santiago de Compostela

María del Carmen Sarceda Gorgoso – Directora do Grupo de Investigación GEFIL

Juan Manuel Vieites Baptista de Sousa – Presidente da Confederación de Empresarios de Galicia

José António Gómez Gómez – Secretario Xeral UGT - Galicia

Amelia Pérez Álvarez – Secretaria Xeral de CCOO de Galicia

Paulo Carril Vázquez – Secretario Xeral da CIG

ANEXO II
COMISSÃO CIENTÍFICA

Presidente

Joaquim Luís Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Vice-Presidente

María del Mar Sanjuán Roca – Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela (ESPAÑA–GL)

Vogais

Conceição Matos – Diretora do Departamento de Formação Profissional do IIEFP, IP

Carla Vale – Delegada Regional do Norte do IIEFP, IP

José Pedro Machado – Subdelegado Regional do Norte do IIEFP, IP

Celina Gerales – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IIEFP, IP

José Manuel Castro – MODATEX – Centro de Formação Profissional da Indústria Têxtil, Vestuário, Confeção e Lanifícios

Carlos Gonçalves – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

João Pereira Caramelo – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

Joaquim Azevedo – Universidade Católica Portuguesa

Maria do Céu Taveira – Universidade do Minho

Luis Barreto – Diretora da Escola Superior de Ciências Empresariais – IPVC

Fernando Marhuenda Fluxá – Universidade de Valencia (ESPAÑA)

Miguel Ángel Santos Rego – Universidade de Santiago de Compostela (ESPAÑA)

Luis Carro Sancristobal – Universidade de Valladolid (ESPAÑA)

María del Mar Lorenzo Moledo – Universidade de Santiago de Compostela (ESPAÑA-GL)

Miguel Ángel Carretero Díaz – Universidade Complutense de Madrid (ESPAÑA)

María del Pilar González Fontao – Universidade de Vigo (ESPAÑA-GL)

José Jaime Vázquez López – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (MÉXICO)

Neves Arza Arza – Universidade da Coruña (ESPAÑA-GL)

Pilar Martínez Clares – Universidade de Murcia (ESPAÑA)

Filipe Gonçalves Macedo – Universidade Fernando Pessoa /GEFIL (PORTUGAL)

María Carmen Caldeiro Pedreira – Universidade de Santiago de Compostela (ESPAÑA-GL)

Margarita Valcarce Fernández – Universidade de Santiago de Compostela (ESPAÑA-GL)

María del Rosario Castro González – Xunta de Galicia (ESPAÑA-GL)
Ana Vasquez Rodrigues – Universidade de Santiago de Compostela (ESPAÑA-GL)
Delmiro Barreiros de La Torre – Universidade de Vigo (ESPAÑA-GL)
María Refugio Plazola Díaz – Universidade Pedagógica Nacional (MÉXICO)
Olaya Santamaría Queiruga – Universidade Internacional de la Rioja (ESPAÑA)
Milena Villar Varela – Universidade de Santiago de Compostela (ESPAÑA)
Rui Leandro Maia – Universidade Fernando Pessoa/GEFIL - (Portugal)
Daniel Barrientos Sánchez – Universidade Autónoma de Barcelona (ESPAÑA)
Onuki Mamoru – Universidad de Aichi Prefectural (JAPÓN)
Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon – Instituto Federal de Goiás (BRASIL)

ANEXO III
COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidente

Carla Vale – Delegada Regional do Norte do IIEFP, IP

Vice-Presidente

José Pedro Machado – Subdelegado Regional do Norte do IIEFP, IP

Margarita Valcarce Fernández – Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela (ESPAÑA–GL)

Vogais

Joaquim Luís Coimbra – Facultade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

José Manuel Castro – MODATEX – Centro de Formação Profissional da Indústria Têxtil, Vestuário, Confeção e Lanifícios

Luís Ribeiro – Núcleo de Formação Profissional da Direção de Serviços do Emprego e Formação Profissional

Celina Gerales – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IIEFP, IP

Anabela Dias – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IIEFP, IP

Elisabete Pires – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IIEFP, IP

Sílvia Vieira – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IIEFP, IP

Marta Correia – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IIEFP, IP

Margarida Dias – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IIEFP, IP

Manuel Roboredo – Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas da Delegação Regional do Norte do IIEFP, IP

María del Mar Sanjuán Roca – Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela (ESPAÑA–GL)

Maria Carmen Caldeiro Pedreira – Facultade de Formación do Profesorado da Universidade de Santiago de Compostela (ESPAÑA–GL)

María del Carmen Sarceda Gorgoso – Directora do Grupo de Investigación GEFIL

María del Rosario Castro González – Xunta de Galicia (ESPAÑA–GL)

Milena Villar Varela – Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela (ESPAÑA–GL)

Olaya Santamaría Queiruga – Universidade Internacional de la Rioja (ESPAÑA)

Gabriel Huerta Córdova – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (MÉXICO)

Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon – Instituto Federal de Goiás (BRASIL)

María Julia Diz López – Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela (ESPAÑA–GL)

ANEXO IV
PROGRAMA

22 E 23 DE SETEMBRO DE 2022

AUDITÓRIO DO CILV/ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS EMPRESARIAIS – IPVC

PROGRAMA

Dia 22 /quinta-feira

09h30 **RECEÇÃO AOS PARTICIPANTES**

CERIMÓNIA DE ABERTURA DO CONGRESSO

10h00

Delegada Regional do Norte do IEFP, IP – Carla Vale
Universidade de Santiago de Compostela/GEFIL – Margarita Valcarce Fernández
Universidade de Santiago de Compostela/GEFIL – Maria Cármen Sarceda Gorgoso
Universidade do Porto – Joaquim Luis Coimbra
Escola Superior de Ciências Empresariais/IPVC – Luis Barreto

CONFERÊNCIA INAUGURAL

“TRABALLO E FORMACIÓN EN ÉPOCAS CONVULSAS”

10h30

ORADORA: Maria Cármen Sarceda Gorgoso – Universidade de Santiago de Compostela/GEFIL

MODERADORA: Ana Paula Xavier – Vice-Presidente da Câmara Municipal de Valença

12h00

ALMOÇO (livre)

MESAS REDONDAS

1. DESCONTINUIDADES NO TRABALHO

ORADORES:

“A divisão social do trabalho”

José Teixeira – Presidente do Conselho de Administração da DST group

“Transicións inversas: traballadores e traballadoras maiores de 40 anos con metas académicas”

Margarita Valcarce Fernández – Universidade de Santiago de Compostela/GEFIL

“Discontinuidade por Razón de Xénero”

Maria SanJuan Roca – Universidade de Santiago de Compostela/GEFIL

MODERADOR: José Pedro Machado – Subdelegado Regional do Norte do IIEFP, IP

RELATOR: José Ángel Vázquez Barquero – Universidade de Vigo

2. DESCONTINUIDADES NA FORMAÇÃO

ORADORES:

“Vida Ativa: Identidades Fragmentadas”

Conceição Matos – Diretora do Departamento de Formação Profissional do IIEFP, IP

“Só sei que nada sei”

Paula Arriscado – Diretora da Divisão Corporativa Pessoas, Marca e Comunicação do GRUPO SALVADOR CAETANO

14h00/16h30

“Axenda Galega das Capacidades para o Emprego: pacto social pola capacitación”

Zeltia Lado Lago – Diretora Xeral de Formación e Colocación da Consellería de Emprego e Igualdade da Xunta de Galicia

MODERADORA: María del Rosário Castro González – Universidade de Santiago de Compostela/GEFIL

RELATOR: Luis Ribeiro – Coordenador do Núcleo de Formação Profissional do IIEFP, IP

3. DESCONTINUIDADES NA ORIENTAÇÃO

ORADORES:

“Orientar em tempos de descontinuidade – O papel do município do Porto”

Carolina Ferreira – Câmara Municipal do Porto

“O Libro Blanco da Orientación”

Luis Carro - Universidade de Valladolid

“Taller internacional sobre a innovación social na orientación laboral”

Elena Fernández Rey – Universidade de Santiago de Compostela

MODERADOR: José Manuel Castro – Diretor do Centro de Formação do MODATEX / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

RELATORA: Antía Gullén García – Subdirectora Xeral Formación e Colocación da Xunta de Galicia

Apresentação das conclusões pelos Relatores das Mesas Redondas

APRESENTAÇÃO DE COMUNICAÇÕES LIVRES

15h30/17h00

*Espaço:
Agrupamento
de Escolas
Muralhas
do
Minho/Valença*

1. DESCONTINUIDADES NO TRABALHO (Sala C10)

MODERADORA: Cláudia Alves – Diretora do Centro de Emprego e Formação Profissional de Braga

2. DESCONTINUIDADES NA FORMAÇÃO (Auditório)

MODERADOR: Vitor Macedo – Diretor do Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto

3. DESCONTINUIDADES NA ORIENTAÇÃO (Sala C11)

MODERADOR: Mira Paulo – Diretor do Centro de Emprego e Formação Profissional de Vila Nova de Gaia

Dia 23/sexta-feira

MESA REDONDA

“A FORMAÇÃO E A ORIENTAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADES INTERSUBJETIVAS”

ORADORES:

“Sobre os efeitos “não educativos”, “não formativos” e “não profissionais” da educação e da formação: a fragilidade humana em questão”

09h30

Joaquim Luis Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

“Algunos dilemas relevantes en la construcción de comunidades profesionales”

Miguel Zabazla – Universidade de Santiago de Compostela

MODERADOR: António Rial Sánchez – Universidade de Santiago de Compostela/GEFIL

10h45

COFFEE BREAK

CONFERÊNCIA FINAL

ORADOR:

“Cultura, Ciência e Formação Profissional na Saúde e na Doença”

Prof. Doutor Sobrinho Simões

11h00

A CONVERSA COM...

Secretário de Estado da Educação – António Leite
Secretário de Estado do Trabalho – Miguel Fontes
Presidente da Câmara Municipal de Valença – José Manuel Carpinteira
Delegada Regional do Norte do IEFP – Carla Vale

SESSÃO ENCERRAMENTO DO CONGRESSO

12h00

Secretário de Estado da Educação – António Leite
Secretário de Estado do Trabalho – Miguel Fontes
Presidente do CD do Instituto do Emprego e Formação Profissional, IEFP, IP
– Domingos Jorge Ferreira Lopes
Conselleira de Promoción do Emprego e Igualdade da Xunta de Galicia
– María Jesús Lorenzana Somoza
Presidente da Câmara Municipal de Valença – José Manuel Carpinteira

12h45

ALMOÇO (Livre)

14h30

*(Assegurado
o transporte
dos inscritos
na visita cultural)*

VISITA ÀS MURALHAS DE VALENÇA

(DES)CONTI NUIDADES